

Recuperación de competencias comunicativas post-pandemia mediante actividades auténticas en estudiantes de inglés

Post-pandemic recovery of communicative competencies through authentic activities in English students

Dulce B. Méndez Rojas^a

Abstract:

The COVID-19 pandemic forced an abrupt migration from face-to-face to virtual education, impacting the development of linguistic competencies in students of English as a foreign language. This study analyzes the performance of a group of students at a university language center who returned to in-person classes after three and a half semesters of online instruction. An action research study was conducted with the objectives of determining whether the participants possessed the linguistic competencies of their current level and supporting them in achieving that competency. The study analyzed grades from previous courses and from midterm and final examinations; these provided quantitative data that were triangulated through statistical analysis. The results show a significant discrepancy between grades obtained during the pandemic and initial performance in face-to-face mode, with high dispersion. Authentic communicative activities that took into account the participants' likes and preferences were implemented. These activities included conversations, presentations, role-plays and question-and-answer sessions. The final evaluation demonstrated significant improvement with lower dispersion. It is concluded that contextualized communicative activities are effective for recovering post-pandemic linguistic competencies, and the need to standardize institutional evaluative processes through collegial work is evidenced, in addition to training for teachers who require it.

Keywords:

Oral expression; writing; foreign language instruction, COVID-19; communicative activities.

Resumen:

La pandemia por COVID-19 obligó a migrar abruptamente de la educación presencial a la virtual, impactando el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Por lo que se realizó una investigación-acción cuyos objetivos eran determinar si las participantes contaban con las competencias lingüísticas del nivel cursado y para apoyarlas a alcanzar esa competencia. El presente estudio analiza el desempeño de un grupo de 8 estudiantes en un centro de idiomas universitario que regresaron a clases presenciales después de tres semestres y medio de instrucción en línea. Se implementaron actividades comunicativas auténticas que consideraban los gustos y preferencias de las participantes. Estas actividades fueron conversaciones, presentaciones, juego de roles y sesiones de preguntas y respuestas. En el estudio se analizaron las calificaciones de cursos anteriores, de los exámenes parciales y finales; estos proporcionaron datos cuantitativos que fueron triangulados mediante análisis estadístico. Las calificaciones de la pandemia contrastaron significativamente con el desempeño presencial inicial, evidenciando alta dispersión. La evaluación final demuestra una mejora importante con menor dispersión. Se concluye que las actividades comunicativas contextualizadas son efectivas para recuperar competencias lingüísticas post-pandemia y se evidencia la necesidad de estandarizar procesos evaluativos institucionales mediante trabajo colegiado además de un entrenamiento para los docentes que lo requieran.

Palabras Clave:

Expresión oral; redacción; enseñanza de una lengua extranjera; COVID-19; actividades comunicativas.

Dulce B. Méndez Rojas, Universidad Veracruzana | Xalapa – Veracruz | México, <https://orcid.org/> <https://orcid.org/0000-0003-1174-3099>, Email: dumendez@uv.mx

Fecha de recepción: 24/10/2025, Fecha de aceptación: 03/03/2026, Fecha de publicación: 05/05/2026

DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v7i14.16359>



Introducción

La pandemia derivada de la enfermedad de coronavirus orilló a que, en más de 190 países, las clases presenciales se suspendieran para disminuir el contagio del virus (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Jover Torregrosa (2013) concluyó que la enseñanza cambia con el paso del tiempo, entonces se debe desaprender lo que se conoce para dar paso a nuevo aprendizaje que lleva a un cambio en la forma de enseñanza.

En el año 2020, se tuvo que migrar de la educación tradicional a las clases en línea debido a la contingencia por COVID-19; este cambio implicó que tanto los docentes como los estudiantes desarrollaran nuevas habilidades para el uso de la tecnología orientada a la educación, este aprendizaje se realizó durante las clases, es decir, no hubo un entrenamiento previo para la mayoría de educadores y estudiantes (García, 2021; Rojas, 2023). Este fenómeno influyó en el desempeño escolar, que es definido como el grado de conocimientos y competencias que obtienen por una evaluación (Jiménez, 2000); o bien como el logro de la meta de los planes y programas de estudio (Rogers, 2010).

Rojas y García (2021) mencionan que este cambio de modalidad de enseñanza influyó en que los profesores utilizaran la mayor parte de la clase para dar explicaciones, minimizando el tiempo de práctica de los estudiantes, lo que ocasionó un impacto en su desempeño. También exponen que el tipo de actividades utilizadas al inicio de la pandemia fueron las mismas que se utilizaban de manera presencial y que paulatinamente cambiaron por las que se empleaban en clases en línea, para ello se usaron plataformas como Kahoot, Wordwall, e inclusive WhatsApp.

Durante el periodo de la pandemia, el tipo de actividad que se aplicó para la enseñanza del idioma inglés fue promover la producción oral mediante la lectura en voz alta, lo que ocasionó que los estudiantes no comprendieran, resumieran o utilizaran sus propias palabras; como resultado, la comunicación no se logró (Al-Jarf, 2021). Una investigación de Karataş y Tuncer (2020) mostró que los maestros en cursos en línea tendían a la asignación de tareas, proyectos y actividades de manera escrita; por lo que escribir llegó a ser una de las tareas con mayor demanda durante ese periodo. Debido a esta actividad, la habilidad oral como antes se desarrollaba cambió y la comprensión auditiva disminuyó. Goh y Burns (2012) sostienen que los estudiantes por sí mismos no son capaces de desarrollar ciertas habilidades; por eso, el docente es quien los apoya para que puedan desarrollarlas.

Por lo anteriormente descrito, se llevó a cabo una investigación en un centro de idiomas cuyo primer objetivo era determinar si los estudiantes contaban con

la competencia lingüística del nivel en el que se encontraban. Un segundo objetivo era apoyar a los estudiantes a lograr la competencia lingüística del nivel cursado.

Este centro ofrece diversos idiomas como inglés, francés, italiano, portugués, alemán, japonés, chino mandarín y náhuatl, los cursos de inglés constan de 9 niveles que van del nivel A1 al B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Estos cursos están divididos en tres bloques (básico, intermedio y avanzado) y a su vez, cada uno se divide en tres niveles (1, 2 y 3), quedando básico 1, básico 2, básico 3, intermedio 1, intermedio 2, intermedio 3, avanzado 1, avanzado 2 y avanzado 3. El estudio se implementó en un grupo de 8 estudiantes, del nivel intermedio 2, que de acuerdo al MCER corresponde un nivel A2+. La evaluación en este tipo de cursos consiste de exámenes orales y escritos (parciales y finales) que evalúan las cuatro habilidades de la lengua.

Las actividades que se implementaron fueron presentaciones, conversaciones, juego de roles y la actividad “encuentra a alguien que”; la primera se basó en investigar un tema que fuera de su agrado para presentarlo en la clase. Al finalizar la presentación, había una serie de preguntas en torno al tema por parte del estudiante y después, se procedía a preguntas hechas por los compañeros que eran los espectadores. Para las conversaciones, se presentaba un tema y estructura gramatical; se hacían equipos y se les pedía que escribieran una conversación de lo antes visto. Enseguida, se revisaba y se presentaba en clase. Para la tercera actividad, los estudiantes tenían asignado una situación y un rol en específico y debían actuar conforme a él; para ello creaban una conversación, se revisaba en clase y se presentaba en el grupo. La actividad “encuentra a alguien que” se basaba en dar una serie de oraciones donde debían buscar a la persona que encajaba con esa afirmación realizando preguntas; una vez encontrada la persona, se anotaba el nombre y se continuaba la actividad de la misma manera. Al finalizar debían reportar la información obtenida.

Marco conceptual

Aprender un idioma extranjero puede ser una tarea compleja para algunos estudiantes; por lo tanto, una enseñanza efectiva debe estar centrada en crear actividades que logren el éxito en el aprendizaje de cada estudiante por medio de la planeación anticipada (Kyriacou, 2018). El aprendizaje de un idioma no solo depende de la enseñanza proporcionada por el docente, sino del diseño de las actividades que se implementen en el aula (Scrivener, 2005), por lo que estas se deben basar en las necesidades de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

Las actividades son el componente central de cualquier método de enseñanza de lenguas y funcionan como el medio para que los contenidos del programa se conviertan en experiencias de aprendizaje concretas (Richards y Rodgers, 2014). En otras palabras, las actividades no son ejercicios mecánicos sin sentido, sino situaciones diseñadas con el propósito de promover el uso significativo del idioma.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha resultado ser una metodología efectiva en la enseñanza de lenguas donde las habilidades lingüísticas se integran en un contexto auténtico. En este enfoque pedagógico, el aprendizaje se logra alrededor de proyectos complejos que requieren organización, investigación, planificación, colaboración y presentación de resultados por medio de la comunicación utilizando la lengua meta (Beckett y Miller, 2006).

Desarrollar la competencia lingüística demanda que las actividades diseñadas tengan componentes para desarrollar el conocimiento y uso del idioma. El idioma inglés ha llegado a ser la lengua en la que la mayoría de personas se comunica alrededor del mundo (Roca-Castro y Véliz-Robles, 2022). Además, aprender una lengua extranjera demanda el desarrollo de las cuatro habilidades (comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita). La recuperación de competencias lingüísticas puede representar un reto en contextos donde los estudiantes han experimentado cambios bruscos en su proceso de aprendizaje.

Widdowson (1978) propone un enfoque en el que predomina la comunicación efectiva sobre el uso mecanizado de la gramática para simular contextos reales. Esta debe ser por medio de actividades comunicativas auténticas y significativas que sean retroalimentadas y proporcionen oportunidades para usar lo que ya saben y consolidar el nuevo conocimiento (Nunan, 2004). La propuesta de Widdowson se fundamenta en tres principios: 1) el lenguaje como medio de comunicación; 2) la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento lingüístico como habilidades de uso contextual; y 3) las actividades deben reflejar situaciones comunicativas reales. Las actividades comunicativas deben lograr la activación de conocimiento previo, uso de las nuevas habilidades adquiridas por medio de la práctica y la integración de contextos auténticos (Merrill, 2002). La práctica con esas actividades debe ser gradual, secuenciada y contextualizada, respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante (Richards y Rodgers, 2014).

Gower, Phillips y Walters (2005) hacen una clasificación de actividades interactivas como lo son las controladas, semi-controladas y libres, cada una con propósitos específicos en el desarrollo de competencias. Las actividades controladas se orientan en el uso apropiado de palabras, pronunciación y estructuras; las

actividades semi-controladas proporcionan modelos que pueden seguir para mantener una interacción al momento de hablar por medio del uso de frases establecidas, cambiando el vocabulario y estructuras gramaticales; además, funcionan como andamiaje lingüístico (ejemplo: actividad “encuentra a alguien que”). Las actividades creativas o libres permiten que se mantenga una conversación tan libre como puedan siempre y cuando se utilice el lenguaje meta de manera efectiva (ejemplo: diálogos, conversaciones, presentaciones, sesión de preguntas y respuestas).

Las actividades comunicativas auténticas, según Nunan (2004), son definidas por: 1) el reflejo de situaciones de uso real de la lengua; 2) propósito genuino que no se queda en la práctica lingüística; y 3) negociación entre los interlocutores. Estas particularidades justifican la selección de las actividades implementadas en el estudio, y fueron diseñadas para proporcionar práctica significativa que recupera las competencias limitadas durante la instrucción en línea.

Método

El estudio fue una investigación-acción participativa; esta incluye cuatro fases: 1) identificar un problema; 2) planear su solución; 3) llevar a cabo la implementación; y 4) analizar los resultados, en caso de que sea necesario se deben realizar adecuaciones y empezar el ciclo nuevamente (Burns, 2010). La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo-explicativo, empleando un muestreo no probabilístico por conveniencia (n=8 participantes). Además, el estudio se realizó bajo el consentimiento informado de las participantes y se protegieron sus datos personales. La fase de planeación se llevó a cabo al inicio del curso cuando las participantes mostraban complicaciones al usar el idioma meta; por lo que se decidió realizar una implementación para apoyarlas a mejorar su desempeño en el inglés. En esta fase se diseñaron cuestionarios para recolectar datos y conocer las necesidades de las participantes. La segunda fase se realizó cuando se aplicaron las actividades que ayudarían a lograr la meta; mientras que la siguiente permitió analizar los resultados para llevar a la discusión y conclusiones de la fase final. Cabe mencionar que las estudiantes se involucraron en todas y cada una de las fases del estudio porque propusieron temas, actividades y dictaron la pauta a seguir para cada una de ellas.

El estudio fue en un grupo de ocho estudiantes en un Centro de Idiomas de una universidad pública cuyo nivel era A2+ de acuerdo al Marco común europeo de referencia para las lenguas. Sus edades oscilaban entre los 20 y 38 años; además, eran todas mujeres. Este grupo regresaba a clases presenciales después de haber estudiado en línea por tres semestres y medio a causa de la pandemia por COVID-19.

La información de los cuestionarios que se utilizaron para recabar información de los participantes se interpretó por medio del análisis de contenido que permite determinar las categorías que surgen de los datos proporcionados en los cuestionarios de manera natural (Dawson, 2007). Se utilizó un cuestionario al inicio de la intervención para recolectar información acerca del contexto, las necesidades lingüísticas y sus preferencias. Contaba con preguntas abiertas (14 preguntas), cerradas (7 preguntas) y en escala Likert (10 preguntas) que proporcionaron datos cualitativos que fueron analizados por análisis de contenido; estos datos sirvieron para determinar los temas de las actividades en base a sus gustos y preferencias, así como el contexto del grupo.

También, se usaron dos exámenes que son parte de las evaluaciones que tiene el centro de idiomas para estudiantes de lenguas. Estos exámenes se realizan de manera colegiada, por lo que se busca la estandarización de los mismos y por ende tener un resultado normalizado también. El examen parcial sirvió para conocer de dónde se partía y el final para determinar el desempeño de las estudiantes al final del semestre. Los exámenes parciales y finales se componen de un examen oral y un examen escrito que se basa en los temas del programa. Los datos proporcionados por los exámenes fueron cuantitativos; se compararon promedios de cursos anteriores (para determinar el desempeño de cada estudiante durante pandemia) y de las calificaciones parciales (exámenes orales y exámenes escritos).

Para evaluar la parte escrita se cuenta con una rúbrica que va de cero a cinco puntos. El descriptor refiere a una producción que: a) siga completamente las instrucciones; b) respete el número de palabras requeridas; c) es clara; y d) tiene el mínimo de errores en ortografía y/o gramática. En cuanto a la producción oral, se tienen los siguientes rubros a evaluar: a) fluidez; b) gramática; c) vocabulario; d) pronunciación; y e) logro de tareas. Además, se presenta teniendo un interlocutor que es su docente y un examinador que es maestro diferente.

Las actividades para el desarrollo de la habilidad oral pueden llegar a ser divertidas y formativas, ejemplos de estas actividades son las conversaciones, encuestas, descripción de imágenes, juego de roles y contar historias, entre otras (Suban, 2021). Además, se tuvieron presentaciones y sesiones de preguntas y respuestas para practicar las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas que abordaron los temas significativos para ellas.

Resultados y discusión

Análisis de promedios

Los primeros resultados obtenidos en el estudio exponen que, en el caso de las calificaciones del curso anterior, la Tabla 1 muestra que durante la pandemia las calificaciones se concentraron entre 7 y 9 puntos, con una desviación estándar baja ($\sigma=0.886$) que sugiere homogeneidad en la evaluación. Esta aparente uniformidad contrasta drásticamente con la alta dispersión observada en la evaluación presencial inicial ($\sigma=3.068$), evidenciando posibles inconsistencias en los criterios de evaluación durante la modalidad virtual.

Los resultados anteriores demuestran que las estudiantes tienen calificaciones aprobatorias en todos sus cursos, eso debería demostrar su competencia en los exámenes tanto orales como escritos. Las calificaciones mostradas en la Tabla 1 son similares en ambos casos, lo que indica que existe uniformidad en la forma en que fueron evaluadas en ese periodo; es importante recordar que los cursos anteriores fueron tomados en línea y que las competencias que ellas adquirieron fueron desarrolladas durante la pandemia.

Tabla 1.
Análisis de calificaciones previas y exámenes parciales

Indicador	CALA	CALBB	CALOP	CALEP
Rango inferior	7	7	0	3
Rango superior	9	10	9	9
Promedio	7.75	8.25	4.63	5.75
Valor central	7.50	7.50	4.50	5.50
Valor frecuente	7	7 ^a	3	4
Dispersión	0.886	1.165	3.068	1.984

Nota: Fuente directa. CALA: Calificación del curso anterior; CALBB; Calificación del bloque básico; CALOP: Calificación del examen oral parcial; CALEP: Calificación del examen escrito parcial; *: Se registraron múltiples valores con la misma frecuencia; se reporta el menor.

Del mismo modo, se calcularon las medidas de tendencia central y de dispersión; en esta se muestra la media de las calificaciones del curso previo de $M=7.75$ y en el bloque básico se tiene $M=8.25$ lo cual muestra que en los cursos anteriores las participantes lograron un desempeño óptimo de la lengua. En el caso de la mediana de las calificaciones antes mencionadas se tiene que en el bloque básico se tienen un valor mayor $\tilde{x}=8.50$ y en el curso anterior el valor es menor $\tilde{x}=7.50$. En primer lugar, la desviación estándar indica que las calificaciones en los cursos se diferencian, aunque algunas de ellas sean las mismas; la desviación estándar del bloque básico es mayor ($\sigma=1.165$) lo que

indica que las calificaciones están más lejos de la media ($M=8.25$). En segundo lugar, la desviación estándar del curso previo tiene un valor menor ($\sigma=0.886$) y en este caso, las calificaciones están más cerca de la media ($M=7.75$); esto evidencia que las participantes poseían un desempeño óptimo previo, por lo que deberían exhibir un mejor manejo general del idioma en evaluaciones posteriores, salvo influencias externas como la modalidad presencial.

Pese a los resultados antes presentados, las participantes contaban con las competencias mínimas para estar en el nivel de intermedio 2, los resultados obtenidos en el examen parcial oral demostraban lo contrario. En ellos, la calificación más baja del curso previo fue 7 con una frecuencia de 4 (50.0%) y del bloque básico fue también 7 con una frecuencia de 3 (37.5%); sin embargo, en el examen oral parcial la calificación más baja fue 0 con una frecuencia de 1 (12.5%) y en el examen escrito parcial fue 3 con una frecuencia de 1 (12.5%). En cuanto a las calificaciones más altas se tiene que para el curso previo fue 9 con una frecuencia de 2 (25.0%), para el bloque básico fue 10 con una frecuencia de 1 (12.5%), en el examen oral parcial fue 9 con una frecuencia de 1 (12.5%) y en el examen escrito parcial fue 9 con una frecuencia de 1 (12.5%).

Lo antes descrito demuestra que existe una diferencia crucial entre ambas calificaciones, en cuanto a la calificación más baja, la diferencia fue significativa con la evaluación del examen oral parcial y del examen escrito parcial; esto sugiere que la competencia desarrollada durante pandemia no fue la esperada para los niveles anteriores y que la forma de evaluación empleada fue diferente a la que se utiliza en los cursos presenciales. Porlán (2020) sostiene que la forma de enseñanza y aprendizaje empleada en pandemia no era la adecuada; además, los docentes tuvieron que adoptar nuevas formas de enseñanza, ya que esto impactaba el desempeño escolar (Rojas, 2023).

Análisis de calificaciones previas y de exámenes parciales

Así mismo, se recolectaron datos de medidas de tendencia central y de dispersión presentados en la Tabla 1 y en ella se presenta la media de las calificaciones de; a) el curso previo (intermedio 1); b) el promedio del bloque básico (curso básico 1, curso básico 2 y curso básico 3); c) el examen oral parcial durante la intervención; y d) el examen escrito parcial durante la intervención. La media del curso previo fue de $M=7.75$, la del bloque básico fue de $M=8.25$, la del examen oral parcial fue de $M=4.63$ y del examen escrito parcial fue de $M=5.75$; esto demuestra la falta de efectividad de las actividades empleadas y la forma de evaluación en cursos anteriores porque en el curso presencial la media de los exámenes parciales orales y escritos bajan significativamente comparadas con los

cursos en línea (básico 1, básico 2, básico 3 e intermedio 1).

La mediana del curso previo fue de $\tilde{x}=7.50$, la del bloque básico fue de $\tilde{x}=8.50$, la del examen oral parcial fue de $\tilde{x}=4.50$ y la del examen escrito parcial fue de $\tilde{x}=5.50$, lo que indica que la mediana de los últimos exámenes es menor que las calificaciones de cursos previos. La desviación estándar indica que las calificaciones del curso previo fueron de $\sigma=0.886$, la del bloque básico fue de $\sigma=1.165$, la del examen oral parcial fue de $\sigma=3.068$ y la del examen escrito parcial fue de $\sigma=1.984$; estos valores hacen alusión a que las calificaciones del examen oral parcial están más alejadas de la media $M=4.63$ y lo mismo ocurre con las calificaciones del examen escrito parcial porque su media es $M=5.75$, e indica que la efectividad de las actividades empleadas para el desempeño oral de la lengua no fueron eficaces en cursos durante pandemia.

Estos datos indican que existe discrepancia entre lo arrojado de los cursos anteriores y el curso actual. Existen diversas razones que pueden dar respuesta a este fenómeno, entre ellas es la manera de evaluar que se aplicó durante pandemia y que al regreso de clases presenciales se evidenció; otra razón puede ser la forma de enseñanza que se tuvo durante ese periodo y las actividades empleadas para el desarrollo de la habilidad oral. Lo anterior indica que las actividades utilizadas y la forma de evaluar esta habilidad de la lengua no fueron efectivas para el desarrollo adecuado del habla.

En cuanto a la calificación más baja del examen parcial fue 0 con una frecuencia de 1 (12.5%) y la calificación más alta fue 9 con una frecuencia de 1 (12.5%); mientras que en el examen oral final la calificación más baja fue 4 con una frecuencia de 1 (12.5%) y la calificación más alta fue 10 con una frecuencia de 2 (25%) lo que demuestra la diferencia en el desempeño de las participantes en ambos exámenes.

Existe una diferencia crucial entre ambas calificaciones, lo cual demuestra que las actividades implementadas en la intervención fueron adecuadas para apoyar en el desempeño de los estudiantes. Las actividades de presentaciones, conversaciones y juego de roles fomentan que los estudiantes de lenguas practiquen el idioma de manera libre a modo que utilicen las diferentes herramientas que tienen para poder comunicarse, favoreciendo la fluidez (Harmer, 2015; Scrivener, 2005). En el caso de la actividad "encuentra a alguien que" refuerza el uso del idioma de manera controlada para que se familiaricen con los temas nuevos con los que se trabaje, tal como lo expone Hummel (2021).

Análisis de las evaluaciones orales

Después de analizar los indicadores estadísticos, se encontró (Tabla 2) que el promedio inicial era de 4.63 puntos, mientras que el periodo alcanzó los 7.25 puntos en la evaluación final, lo que propició que la intervención

dio un rendimiento satisfactorio. El valor central también mostró un incremento de 4.50 a 7.00, evidenciando que la mayoría de los participantes experimentaron una mejora considerable en su desempeño oral. Un aspecto particularmente revelador emerge al analizar la dispersión de datos. En la primera evaluación (examen parcial), la desviación fue de 3.068, lo que indica una mayor heterogeneidad en los resultados, con calificaciones bastante distantes del promedio de 4.63. Contrariamente, en la evaluación final observamos una dispersión reducida de 2.315, señalando que los puntajes se concentraron más cerca del promedio de 7.25. Esta convergencia hacia los valores superiores refuerza la conclusión de que las actividades orales implementadas tuvieron un impacto favorable y homogéneo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del grupo.

Tabla 2.

Datos estadísticos detallados de evaluación oral

Indicador	CALOP	CALOF
Rango inferior	0	4
Rango superior	9	10
Promedio	4.63	7.25
Valor central	4.50	7.00
Valor frecuente	3*	6*
Dispersión	3.068	2.315

Nota: Fuente directa. CALOP: Calificación del examen oral parcial; CALOF: Calificación del examen oral final.

*: Se registraron múltiples valores con la misma frecuencia; se reporta el menor.

Evaluación del componente escrito

El análisis de las pruebas escritas revela patrones igualmente alentadores. En la Tabla 3 se observa que, en la primera evaluación, la puntuación mínima registrada fue de 3 (presente en una estudiante, representando el 12.5% del grupo), mientras que, en la evaluación final, el puntaje más bajo ascendió a 4 (También con una frecuencia del 12.5%). Respecto a los logros más destacados, la calificación máxima fue de 9 puntos (12.5%), elevándose hasta la calificación perfecta de 10 en la evaluación final (12.5%).

Tabla 3

Distribución de calificaciones en exámenes escritos

Puntuación	Examen escrito parcial		Examen escrito final	
	fr	%	fr	%
3	1	12.5	0	0
4	1	12.5	1	12.5
5	2	25.0	0	0
6	1	12.5	1	12.5

7	1	12.5	2	25.5
8	1	12.5	1	12.5
9	1	12.5	2	25.5
10	0	0	1	12.5
Total	8	100	8	100
Media	5.75		7.50	
Mediana	5.50		7.50	
Desviación estándar	1.984		1.802	

Nota: Fuente Directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje. La distribución muestra desplazamiento hacia calificaciones superiores en la evaluación final, con desaparición de calificaciones reprobatorias (3-5 puntos).

Estos hallazgos enfatizan el cambio en el rendimiento académico tras la implementación de la intervención pedagógica. Es importante recordar que el desempeño es un indicador fundamental para evaluar la apropiación del conocimiento (Jiménez, 2000). Los datos presentados confirman que, cuando se diseñan y ejecutan actividades didácticas apropiadas, complementadas con instrumentos de evaluación pertinentes, los estudiantes logran avances tangibles en su dominio del idioma.

La mejora de las calificaciones en las evaluaciones escritas es evidencia del contraste de ambos momentos evaluativos. Este fenómeno sugiere la exposición del idioma durante las clases, resultó determinante. Las participantes no solo asistían pasivamente sino debían mantener el uso del inglés constante, especialmente durante sus presentaciones donde se integraban las cuatro habilidades del idioma (leer, escuchar, escribir) (Miles, 2009) y hablar, aprovechando los materiales disponibles (Mardiningrum y Ramadhani, 2022).

Análisis estadístico de las evaluaciones escritas

Los indicadores estadísticos revelan que el promedio en la evaluación escrita inicial fue de 5.75, ascendiendo a 7.50 en la evaluación final. Esto evidencia que la intervención pedagógica propició un rendimiento satisfactorio. El valor central (mediana) también mostró un incremento de 5.50 a 7.50 puntos, confirmando la existencia de una diferencia significativa entre ambos momentos evaluativos y, consecuentemente, una mejora generalizada en el desempeño. La dispersión de los datos también aporta información valiosa; en la evaluación inicial se observa una desviación de 1.984, mientras que en la final disminuyó a 1.802. En términos prácticos, esto significa que las calificaciones finales se agruparon más estrechamente alrededor del promedio de 7.50, mientras que las iniciales presentaron mayor variabilidad respecto a su promedio de 5.75. Esta consolidación de resultados en rangos superiores puede interpretarse como un indicador adicional de la

efectividad de las estrategias implementadas para el desarrollo de competencias lingüísticas.

Interpretación estadística

Considerando el tamaño muestral ($n=8$), no se aplicaron pruebas paramétricas de significancia estadística. Sin embargo, la magnitud del cambio observado sugiere diferencias sustanciales. La desviación estándar elevada en el examen oral parcial indica alta heterogeneidad en el desempeño inicial, que disminuyó en la evaluación final, evidenciando mayor consistencia grupal tras la intervención.

Discrepancia entre la evaluación en línea y la presencial

Los hallazgos evidencian una brecha considerable entre las calificaciones obtenidas durante la modalidad virtual y el desempeño de evaluaciones presenciales iniciales. Esta discrepancia coincide con lo reportado por Karataş y Tuncer (2020), quienes identificaron durante la pandemia a docentes que se inclinaban a asignar actividades escritas sobre orales, limitando la producción oral. La alta dispersión en el examen oral parcial sugiere que las condiciones de evaluación durante pandemia no fueron consistentes entre docentes o que los criterios aplicados fueron menos rigurosos que en modalidad presencial.

Lo anterior respalda lo estudiado por Porlán (2020) sobre la necesidad de estandarizar procesos evaluativos institucionales. Un hallazgo particularmente revelador es la calificación de 0 obtenida por una estudiante en el examen oral parcial, a pesar de contar con calificaciones aprobatorias en cursos previos. Este caso extremo sugiere que la evaluación en línea pudo no haber capturado adecuadamente la competencia comunicativa real, posiblemente debido a factores como; a) dependencia de materiales escritos durante presentaciones orales en línea; b) uso de traducción automática no detectada; c) falta de espontaneidad comunicativa en ambientes virtuales; o d) diferencias en criterios de evaluación entre docentes.

Efectividad de las actividades comunicativas implementadas

La mejora sustancial que se observó en las evaluaciones finales evidencia la efectividad de las actividades comunicativas auténticas. Estos resultados se alinean con los principios del enfoque comunicativo propuesto por Widdowson (1978) y Nunan (2004), donde la práctica significativa en contextos auténticos facilita el desarrollo de competencia comunicativa. Las presentaciones, conversaciones, juego de roles y sesiones de preguntas y respuestas permitieron integrar las cuatro habilidades lingüísticas (Miles, 2009), mientras que la actividad “encuentra a alguien que” ofreció práctica controlada y semi-controlada que

favoreció la fluidez (Harmer, 2015; Scrivener, 2005) porque se practica de manera controlada, reforzando las estructuras gramaticales en contextos comunicativos (Hummel, 2021). Un factor determinante fue la contextualización de actividades según intereses de las participantes, identificados mediante cuestionarios iniciales. Esta personalización incrementó la motivación y el compromiso, elementos fundamentales para el aprendizaje de lenguas.

Implicaciones para la enseñanza con transición de modalidad virtual a presencial

Los resultados sugieren tres implicaciones prácticas; Antes que nada, la transición de una modalidad virtual a una presencial requiere evaluaciones diagnósticas rigurosas que identifiquen brechas reales en competencias, independientemente de calificaciones previas. Considerar competente a un estudiante basándose únicamente en la acreditación de cursos resultó inexacta en este estudio. En segundo lugar, la recuperación de competencias orales post-pandemia demanda tiempo y práctica intensiva. El incremento en el promedio oral se logró mediante actividades semanales durante un semestre completo, lo que sugiere que intervenciones de poco tiempo serían insuficientes. Finalmente, la estandarización de criterios evaluativos y la capacitación docente en evaluación oral son imperativos institucionales. La heterogeneidad en desempeño inicial refleja posibles inconsistencias evaluativas previas que deben abordarse mediante trabajo colegiado.

Los resultados muestran mejora tanto en la habilidad oral como en la habilidad escrita, aunque no es posible atribuir este fenómeno solo a las actividades implementadas. Factores como la readaptación al ambiente presencial, mayor interacción con pares, y el efecto motivacional del retorno físico pudieron contribuir. En futuros estudios se debería tener un grupo de control para que permita aislar el efecto específico de las actividades comunicativas. De igual modo, la homogeneidad de muestra limita la generalización; por lo que tener una muestra más grande y heterogénea puede ayudar en la verificación empírica.

Limitaciones e investigaciones futuras

Dentro de las limitaciones que presenta la investigación se debe considerar el tamaño muestral reducido ($n=8$). Aunque los resultados son consistentes, la generalización a poblaciones más grandes debe realizarse con cautela. Además, no existe un grupo de control; por lo tanto, la investigación se centró en la mejora del grupo participante, por ende, no es posible atribuir las mejoras exclusivamente a las actividades implementadas. Una limitante más es la homogeneidad del grupo porque estaba compuesta únicamente por

mujeres de nivel A2+ y esto limita la transferibilidad de resultados a contextos heterogéneos. La variable contextual es otra limitante que presenta un contexto único que puede no ser replicable en circunstancias normales de enseñanza.

Las consideraciones para investigaciones futuras se presentan a continuación, es recomendable implementar seguimientos a mediano y largo plazo (1-2 años) para evaluar si las mejoras observadas en este estudio se mantienen y si es posible el uso del idioma en contextos reales. En vista de que los resultados de un semestre son positivos, es decisivo determinar si se mantienen en el tiempo.

Es necesario replicar el estudio en diversos grupos con diferentes niveles de inglés, y con diferentes modalidades de enseñanza. De esta manera se podrá determinar si la homogeneidad del grupo estudiado (8 mujeres de nivel A2+) impacta o limita la generalización de los hallazgos. Por lo que, validar la efectividad de estas actividades comunicativas en poblaciones heterogéneas es recomendable.

Es indispensable que se replique la propuesta presentada del uso de actividades comunicativas para determinar si el resultado depende también de la forma en que se implementan y del diseño de las mismas. De igual forma, se debe conocer si es logísticamente viable en grupos con mayor cantidad de estudiantes.

La investigación confirma que la transición abrupta a la modalidad en línea, sin capacitación previa para docentes y estudiantes, impactó negativamente en el desarrollo de competencias comunicativas, particularmente en la habilidad oral. Sin embargo, demuestra que es posible revertir estas deficiencias mediante intervenciones pedagógicas intencionadas, secuenciadas y basadas en principios de comunicación significativa.

Conclusiones

La presente investigación demuestra de manera contundente que existe una discrepancia significativa entre las calificaciones obtenidas durante los cursos en línea (pandemia) y el desempeño real evidenciado en la evaluación presencial. Los resultados revelan que, aunque las estudiantes obtuvieron calificaciones aprobatorias en sus cursos virtuales, su desempeño inicial en los exámenes parciales presenciales fue considerablemente inferior, con una desviación estándar alta que evidencia la heterogeneidad en las competencias desarrolladas. Por lo tanto, no se debe asumir que la competencia de un estudiante se base únicamente en la acreditación previa; se sugiere que se incluyan actividades diagnósticas informales que revelen el nivel real de desempeño.

La implementación de actividades comunicativas

auténticas resultó efectiva para la recuperación de la producción oral y escrita. Los resultados muestran una mejora significativa en el promedio de la evaluación oral y escrita final; esto ocasionó que existiera una reducción en la dispersión de datos, lo que indica mayor homogeneidad en el desarrollo de competencias. Así pues, se debe iniciar con actividades semi-controladas que proporcionen andamiaje (actividad “encuentra a alguien que”), progresando gradualmente hacia a la producción libre y creativa. La transición abrupta a actividades abiertas puede ocasionar frustración o ansiedad a estudiantes con competencias limitadas.

Invertir tiempo inicial en conocer los gustos y preferencias de los estudiantes para utilizarlos en clases, puede generar compromiso, mayor práctica y motivación. Además, la retroalimentación de las conversaciones y presentaciones de manera previa a su ejecución puede reducir ansiedad y mejorar la producción; de este modo, el aspecto socioemocional se considera porque se da apoyo para que el error se normalice como parte del aprendizaje.

Los resultados apuntan a tres aspectos que llaman la atención; 1) la necesidad de establecer mecanismos de evaluación estandarizados para garantizar la congruencia entre calificaciones y competencias reales en cursos de idiomas de cualquier modalidad; 2) la importancia del trabajo colegiado en academias para el entrenamiento de docentes para la aplicación del examen oral; y 3) la efectividad en la selección y aplicación de las actividades comunicativas contextualizadas para la recuperación de habilidades orales y escritas no solo en contextos post-pandémicos sino en el contexto que sea necesario.

Referencias

- [1] Al-Jarf, R. S. (2021). EFL speaking practice in distance learning during the coronavirus pandemic 2020-2021. *International Journal of Research - GRANTHAALAYAH*, 9(7), 179-196. doi: 10.29121/granthaalayah.v9.i7.2021.4094
- [2] Beckett, G. H., & Miller, P. C. (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Information Age Publishing.
- [3] Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- [4] Dawson, C. (2007). *A practical research method. A user-friendly guide to mastering research*. How to books Ltd. <https://dlib.ptit.edu.vn/bitstream/HVCNBCVT/2369/1/Practical%20Research%20Methods.pdf>
- [5] García, Á. P. (2021). Retos y desafíos de la educación post pandémica. *Aula de Encuentro*, 23(1), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=925926>
- [6] Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking. A holistic approach*. Cambridge University Press. https://books.google.com/books/about/Teaching_Speaking.html?id=BUmyAAAAQBAJ
- [7] Gower, R., Phillips, D., and Walters, S. (2005). *Teaching practice. A handbook for teachers in training*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- [8] Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- [9] Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Wiley Blackwell.

- [10] Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista Infancia y Sociedad*, 24, 21-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>
- [11] Jover Torregrosa, G. (2013). La universidad ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. Universidad Complutense de Madrid.
- [12] Karataş, T. Ö., & Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*, 12(19), 8188. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/8188>
- [13] Kyriacou, C. (2018). *Essential Teaching Skills* (5th ed.). Oxford University Press-Children. <http://dspace.khazar.org/bitstream/20.500.12323/4235/1/Essential%20Teaching%20Skills%2C%20Third%20Edition%20by%20Chris%20Kyriacou%20%28z-lib.org%29.pdf>
- [14] Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- [15] Miles, R. (2009). Oral presentations for English proficiency purposes. *Reflections on English Language Teaching*, 8(2), 103-110.
- [16] Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- [17] Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- [18] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), U. C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, Informe COVID-19*.
- [19] Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. DOI:10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502. <https://revistas.uca.es/index.php/REyS/article/view/6168>
- [20] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- [21] Roca-Castro, Y. D., y Véliz-Robles, F. M. (2022). Innovación en la Enseñanza del Idioma Inglés a Nivel de Educación Superior en Postpandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 361-377. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8548153.pdf>
- [22] Rojas, D. B. M. (2023). Profesores de idiomas en la enseñanza en línea sincrónica y asincrónica: Una perspectiva del estudiante. *Revista Lengua y Cultura*, 4(8), 26-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9114418>
- [23] Rogers, G. (2010). Student outcomes and performance indicators. Accreditation Board for Engineering.
- [24] Scrivener, J. (2005). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers*. Macmillan.
- [25] Suban, T. S. (2021). Teaching speaking: activities to promote speaking skills in EFL classrooms. *Lectio: Journal of Language and Language Teaching*, 1(1), 41-50. https://journal.unwira.ac.id/index.php/LECTIO/article/download/888/317?_cf_chl_tk=QprztOr36ERzVdd_I9fv3TL1sHF8ZYmRvqWGNwg7Eg-1748051945-1.0.1.1-.qd_PJrtZO3.svQwQh15e9S9uiytrNb9wsX_D49qQI
- [26] Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.