

Impacto de la interacción significativa en la competencia comunicativa oral, medida en la prueba de salida CEPTO, de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés (LILEI) de la UNAD Colombia

Henry Carvajal Argote

Liliana Isabel Moreno Cervera

Asesor

Daniel Moreno Reina

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

2024

Dedicatoria

Dedicamos este proyecto de investigación a nuestras familias, quienes han sido nuestro apoyo y fuente de inspiración y fortaleza a lo largo de este camino. A nuestros colegas, por ser soporte e inspiración que nos han llevado a crecer personal y profesionalmente. Queremos dedicar este proyecto especialmente a nuestros estudiantes, quienes nos motivan diariamente a ser mejores docentes y a seguir aprendiendo.

Agradecimiento

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido a la realización de este trabajo de investigación. Agradecemos a nuestro asesor, el profesor Daniel Moreno, por su invaluable orientación, paciencia y apoyo a lo largo de este proceso. A nuestras evaluadoras y colegas Dina Bonilla y Edith Grande, por sus valiosas observaciones y sugerencias, que han enriquecido significativamente nuestro trabajo. Queremos hacer una mención especial a Myriam Beltrán, cuyo conocimiento y colaboración fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo de investigación. Al profesor Julio Tulande, líder de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la UNAD por proporcionarnos los recursos y el entorno necesarios para llevar a cabo esta investigación, sin los cuales este proyecto no habría sido viable. A todos, ¡Gracias!

Resumen

Los desafíos del mundo globalizado para los programas educativos de lenguas extranjeras requieren una cuidadosa evaluación y dirección de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de fomentar habilidades comunicativas acordes con estándares internacionales de competencia en este ámbito. En este sentido la presente investigación se propuso analizar el impacto de la interacción significativa en la competencia oral de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés (LILEI) de la UNAD Colombia, utilizando como referencia la prueba de salida CEPTO. El estudio se basó en resultados académicos de actividades de interacción significativa (AIS) del curso English VII: English Conversation (EVII:EC); la participación en la Comunidad Virtual de Lengua (CVL) y la evaluación de la competencia comunicativa oral (CCO) de la prueba CEPTO, durante el periodo comprendido entre los años 2014 y 2021. Para ello, se adoptó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo-correlacional, empleando el método de análisis de datos estadísticos secundarios y análisis inferencial que incluyó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el coeficiente de correlación de Rho Spearman. Los hallazgos revelan que el rendimiento en las AIS está vinculado a niveles superiores de CCO observándose una correlación positiva moderada y significativa (Rho 0.398 y Sig. 0.001) entre ellas. Contrariamente, la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) mostró tener una influencia menor en los niveles de competencia revelando una correlación negativa débil entre la Participación en la CVL y el Nivel en la CCO CEPTO (Rho -0.033 y Sig. 0.386).

Palabras clave: Competencia Comunicativa Oral, Interacción Significativa, Aprendizaje del Inglés, Comunidad Virtual de Lengua, Prueba de salida CEPTO.

Abstract

The challenges of a globalized world for foreign language education programs require careful evaluation and direction of teaching-learning processes in order to promote communicative skills in accordance with international standards of competence in this field. In this sense, the present research aimed to analyze the impact of meaningful interaction on the oral competence of students in the Bachelor of Foreign Languages with an emphasis on English (LILEI) program at UNAD Colombia, using the CEPTO exit test as a reference. The study was based on academic results of meaningful interaction activities (AIS) of the English VII: English Conversation (EVII:EC) course; Participation in the Virtual Community of Languages (CVL) and the evaluation of oral communicative competence (CCO) of the CEPTO test, during the period between 2014 and 2021. To do so, a quantitative approach with a descriptive-correlational scope was adopted, using the method of analysis of secondary statistical data and inferential analysis that included the Kolmogorov-Smirnov normality test and the Spearman Rho correlation coefficient. The findings reveal that performance in the AIS is linked to higher levels of CCO, observing a moderate and significant positive correlation (Rho 0.398 and Sig. 0.001) between them. In contrast, participation in the Virtual Community of Language (CVL) was shown to have a minor influence on the levels of competence, revealing a weak negative correlation between Participation in the CVL and the Level in the CEPTO CCO (Rho -0.033 and Sig. 0.386).

Keywords: Oral Communicative Competence, Meaningful Interaction, English Learning, Language Virtual Community, CEPTO Exit Test.

Tabla de Contenido

Introducción	13
Planteamiento del Problema	19
Contextualización y Descripción	19
Pregunta Problematizadora	22
Justificación	23
Hipótesis	27
Operacionalización de las Variables	27
Variable 1: Actividades de Interacción Significativa	27
Variable 2: Competencia Comunicativa Oral (CCO) de la prueba CEPTO	29
Objetivos	30
Objetivo General	30
Objetivos Específicos	30
Marcos de Referencia	31
Estudios Previos	32
Estudios Previos sobre Competencia Comunicativa	43
Marco Institucional	52
Licenciatura de Lenguas Extranjeras, con énfasis en Inglés de la UNAD	52
Curso de Lengua English VII: English Conversation	56
Comunidad Virtual de Lengua LILEI	58
Prueba CEPTO para diagnosticar nivel de salida en LILEI	60
Marco Teórico- Conceptual	62
La Competencia Comunicativa (CC) y Modelos	62

Interacción Significativa	79
Perspectivas Teóricas sobre la Interacción en la Educación	80
La Interacción Significativa en los Procesos de Aprendizaje	85
Interacción Significativa en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.....	88
La Interacción Significativa en los Procesos de Aprendizaje de una Lengua Extranjera	90
Medición de las Competencias Comunicativas y las Pruebas Internacionales.....	94
Marco Metodológico.....	98
Diseño de la Investigación	98
Enfoque	98
Alcance	99
Población y Muestra	100
Recopilación de Datos	101
Técnicas e Instrumentos de Recolección	102
Depuración y Preparación de Datos.....	104
Método de Análisis de Datos	111
Resultados.....	115
Resultados de la muestra.....	115
Resultados del Desempeño en las Actividades de Interacción Significativa para el Desarrollo de la CCO del Curso	121
Primer Cuatrienio.....	121
Segundo Cuatrienio.....	128
Comparación de los dos cuatrienios	134

Resultados de Participación en la Comunidad Virtual de Lenguas	137
Resultados de medición del desempeño en la CCO, alcanzado en la prueba CEPTO ...	141
Relación de las variables de AIS con Niveles CCO en CEPTO.....	148
Resultados Primer cuatrienio	148
Resultados Segundo cuatrienio	151
Resultados de comparación de la participación en la CVL con las variables del estudio	156
Resultados Inferencial de Correlación	173
Resultados correlación Primer Cuatrienio	174
Resultados correlación segundo cuatrienio.....	178
Resultado General.....	183
Discusión de Resultados	186
Conclusiones y Recomendaciones	192
Propuesta Modelo de Evaluación Permanente de Actividades Significativas Orales	195
Propósito del Modelo.....	195
Fases del Modelo	195
Fase 1: Evaluación Diagnóstica Inicial (EDI)	195
Fase 2: Ciclo de Evaluación Formativa (CEF)	196
Fase 3: Monitoreo del Progreso Continuo (MPC)	197
Fase 4: Evaluación Sumativa Final (ESF)	197
Estándares Internacionales Utilizados	198
Retroalimentación y Toma de Decisiones Informadas (RTDI)	198
Integración de la Tecnología en el Modelo.....	199

Revisión y Mejora Continua (RMC).....	200
Informe de Resultados y Proyecciones Futuras (IRPF)	200
Conclusión del Modelo	200
Mejora para la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL)	201
Revisión y Rediseño de las Actividades en la CVL.....	201
Retroalimentación Inmediata y Personalizada en la CVL	202
Alineación de la CVL con los Estándares Internacionales (MCER)	202
Mejora de la Motivación y la Participación Activa en la CVL.....	203
Integración de Docentes y Hablantes Nativos en la CVL.....	204
Evaluación Permanente del Impacto de la CVL	204
Conclusión de la Propuesta para Mejorar la CVL	205
Referencias Bibliográficas	206

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Total, Datos Extraídos sin depurar</i>	101
Tabla 2 <i>Total, depuración datos CEPTO</i>	107
Tabla 3 <i>Total, depuración curso EVII:EC</i>	108
Tabla 4 <i>Total, distribución de la muestra</i>	110
Tabla 5 <i>Frecuencias de Nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC del 1er cuatrienio</i>	122
Tabla 6 <i>Medidas T central y dispersión actividades CCO EVII:EC - 1er cuatrienio</i>	126
Tabla 7 <i>Frecuencias del Nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC - 2do cuatrienio</i>	129
Tabla 8 <i>Medidas T central y dispersión actividades CCO EVII:EC - 2do cuatrienio</i>	132
Tabla 9 <i>Medidas T central y dispersión actividades CCO EVII:EC 1er y 2do cuatrienio</i>	136
Tabla 10 <i>Nivel alcanzado en CCO- CEPTO por año del 1er cuatrienio</i>	144
Tabla 11 <i>Nivel alcanzado en CCO- CEPTO por año del 2do cuatrienio</i>	146
Tabla 12 <i>Contingencia de promedio y mediana de AIS con niveles CEPTO y CVL - 1er Cuatrienio</i> ..	149
Tabla 13 <i>Contingencia de promedio y mediana de AIS con niveles CEPTO y CVL - 2do Cuatrienio</i> .	152
Tabla 14 <i>Cruce primer cuatrienio NO participaron en la CVL</i>	160
Tabla 15 <i>Cruce primer cuatrienio SI participaron en la CVL</i>	161
Tabla 16 <i>Contingencia NO participaron en la CVL - 2do cuatrienio</i>	168
Tabla 17 <i>Contingencia SI participaron en la CVL - 2do cuatrienio</i>	168

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Distribución de la muestra por cuatrienios</i>	116
Figura 2 <i>Participación en AIS primer cuatrienio</i>	117
Figura 3 <i>Participación curso EVII:EC – 2do cuatrienio</i>	118
Figura 4 <i>Presentación CEPTO - 1er cuatrienio</i>	118
Figura 5 <i>Presentación CEPTO – 2do cuatrienio</i>	119
Figura 6 <i>Comparación curso EVII:EC y CEPTO años 2014-2022</i>	119
Figura 7 <i>Nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC – 1er cuatrienio</i>	121
Figura 8 <i>Nivel alcanzado en las cuatro AIS del curso EVII:EC del 1er cuatrienio</i>	122
Figura 9 <i>Diagrama de caja y bigotes del desarrollo actividades EVII:EC – 1er cuatrienio</i>	125
Figura 10 <i>Nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC – 2do cuatrienio</i>	128
Figura 11 <i>Nivel alcanzado en las cuatro AIS del curso EVII:EC, - 2do cuatrienio</i>	129
Figura 12 <i>Diagrama de caja y bigotes desarrollo actividades EVII:EC – 2do cuatrienio</i>	131
Figura 13 <i>Diagrama de caja y bigotes AIS cuatrienio 1 y 2</i>	134
Figura 14 <i>Porcentaje de participación CVL</i>	138
Figura 15 <i>Frecuencia de participación en CVL</i>	139
Figura 16 <i>Desempeño Nivel CCO- CEPTO – 1er cuatrienio</i>	141
Figura 17 <i>Desempeño Nivel CCO- CEPTO – 2do cuatrienio</i>	142
Figura 18 <i>Comparación CCO - CEPTO por cuatrienio</i>	143
Figura 19 <i>Desempeño por año CCO- CEPTO – 1er cuatrienio</i>	144
Figura 20 <i>Desempeño por año CCO- CEPTO – 2do cuatrienio</i>	146
Figura 21 <i>Comparación entre desempeño AIS con participación en CVL - 1er cuatrienio</i>	157
Figura 22 <i>Comparación CEPTO con desempeño y participación en AIS - 1er cuatrienio</i>	159

Figura 23 <i>Comparación entre desempeño AIS con participación en CVL - 2do cuatrienio</i>	164
Figura 24 <i>Nivel de dominio CCO con desempeño y participación en AIS - 2do cuatrienio</i>	167
Figura 25 <i>Resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables analizadas</i>	173
Figura 26 <i>Correlación entre AC1: Debate y nivel CEPTO en la CCO – 1er Cuatrienio</i>	174
Figura 27 <i>Correlación AC2: Discusión grupal y nivel CEPTO en la CCO – 1er cuatrienio ...</i>	175
Figura 28 <i>Correlación AC3: Simulacro CAE y nivel CEPTO en la CCO – 1er cuatrienio</i>	175
Figura 29 <i>Correlación AC4: Presentación final y nivel CEPTO en la CCO – 1er cuatrienio .</i>	176
Figura 30 <i>Correlación entre participación en CVL y el nivel CEPTO en la CCO – 1er Cuatrienio ...</i>	177
Figura 31 <i>Correlación general entre puntaje general y nivel CEPTO – 1er cuatrienio</i>	178
Figura 32 <i>Correlación AC1: Debate y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio</i>	178
Figura 33 <i>Correlación AC2: Discusión grupal y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio...</i>	179
Figura 34 <i>Correlación AC3: Simulacro CAE y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio</i>	180
Figura 35 <i>Correlación AC4: Presentación final y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio.</i>	181
Figura 36 <i>Correlación participación en CVL y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio</i>	181
Figura 37 <i>Correlación puntaje general y nivel CEPTO – Resultados globales</i>	182
Figura 38 <i>Relación nivel CCO en CEPTO y el puntaje general de las actividades</i>	183
Figura 39 <i>Relación entre participación en la CVL y nivel CCO en CEPTO – Resultados globales</i>	184

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente el inglés, es esencial en el contexto globalizado actual, abarcando ámbitos interculturales, sociolaborales, comerciales y educativos. En respuesta a esta necesidad, el ámbito educativo ha evolucionado para enfocarse en desarrollar habilidades específicas y niveles de dominio acordes con estándares internacionales, priorizando, en particular, la Competencia Comunicativa Oral (CCO). En un mundo caracterizado por avances tecnológicos y globalizados, la comunicación en una lengua particular facilita la comunicación entre los individuos. Se requiere que los ciudadanos no solamente comprendan los contextos lingüísticos y culturales en los que desenvuelven, sino que también interactúen y se comuniquen efectivamente en esa lengua común.

El inglés, como lengua internacional ampliamente utilizada, demanda un énfasis especial en el desarrollo de competencias comunicativas, especialmente en la habilidad oral, para lograr una comunicación efectiva en diversos entornos. Según Luzón y Soria (s.f.), con relación al método comunicativo, mencionan que "no se trata solo de que los estudiantes aprendan un sistema lingüístico específico, sino de que puedan usarlo para comunicarse de manera adecuada y efectiva" (p. 42).

En concordancia con esta necesidad, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en 2004 estableció un programa nacional de bilingüismo. Este programa busca "formar ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, permitiendo al país participar en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables." (MEN, 2006. p.6). De igual manera, el MEN adopta el Marco Común Europeo para establecer parámetros que faciliten la comparación del avance educativo de Colombia con otros países y para integrar estándares internacionales

adaptados al contexto local. De esta manera el bilingüismo se concibe como lengua extranjera en la educación preescolar, básica, media y superior, y como segunda lengua en colegios bilingües (MEN 2006).

A pesar de los lineamientos del MEN, que direccionan evaluar competencias acordes con el Marco Común Europeo de Referencia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de Educación (ICFES), se centra en evaluar solo competencias gramaticales, de vocabulario y comprensión lectora en inglés. Las pruebas ICFES son aplicadas semestral y/o anualmente y son obligatorias para estudiantes de distintos niveles: Saber (3°, 5°, 9° y 11°) y Saber Pro a los estudiantes de los últimos semestres de los programas de educación superior (universitaria), además de quienes buscan validar el bachillerato. Estas pruebas son clave para el ingreso a la educación superior y para evaluar el desempeño de las instituciones educativas. Sin embargo, al centrarse en competencias gramaticales y de comprensión, se limita el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés, lo que afecta la preparación de los estudiantes para sus futuros académicos y profesionales (MEN 2015)

La competencia comunicativa, en un sentido amplio, implica un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comunicarse de manera efectiva en contextos específicos (Niño V, 2008). De acuerdo con la anterior premisa, la enseñanza-aprendizaje del inglés requiere no solo un enfoque comunicativo profundo, sino también la capacidad de innovar y motivar a los estudiantes, creando un ambiente propicio para la aplicación de conocimientos y el desarrollo óptimo de habilidades (Rodríguez et al., 2013).

Desde esta perspectiva, se espera que las instituciones emprendan la tarea de crear entornos propicios que generen espacios donde se implemente, evalúe y fortalezca la interacción significativa en los procesos de formación en lengua extranjera. Este concepto implica un

encuentro comunicativo que no solo refuerza o inhibe, sino que también desencadena y pone en marcha acciones psicológicas entre los individuos involucrados en el proceso educativo (Gilbon & Contijoch, 2005). Además, la interacción significativa busca estimular la curiosidad intelectual de los alumnos, comprometiéndolos en actividades instructivas y ejerciendo una influencia directa en su proceso de aprendizaje (Woo & Reeves, 2007). En paralelo, se reconoce la importancia de proporcionar una formación lingüística y comunicativa adecuada que posibilite no solo la competencia profesional, sino también el desarrollo de habilidades que permitan al egresado establecer comunicaciones efectivas y eficientes en una variedad de contextos socioculturales y laborales, entre otros desafíos que puedan surgir.

La UNAD Colombia, específicamente la Escuela de Ciencias de la Educación en su programa de Licenciatura en Lenguas Extranjera con énfasis en Inglés, en su compromiso con la formación en lenguas extranjeras, ha diseñado Actividades de Interacción Significativa (AIS) en el curso English VII: English Conversation (EVII:EC). La importancia de adelantar el estudio en este curso se enmarca en su objetivo principal enfocado en generar competencias comunicativas, especialmente la oral, en estudiantes del programa. Por consiguiente, es esencial evaluar si las actividades de interacción significativa propuestas para el curso inciden en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia oral de los estudiantes próximos a graduarse y que puede ser observado a través de resultados obtenidos en la prueba de salida CEPTO de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés (LILEI). De acuerdo con los resultados, se busca proponer mejoras en el curso para ajustar y optimizar las actividades, con el fin de que estas permitan desarrollar habilidades comunicativas orales que cumplan con los estándares internacionales.

Por otra parte, la Línea de Profundización 2 de la Maestría en Educación de la UNAD Colombia, denominada Educación, Tecnología e Innovación, busca fomentar el desarrollo del pensamiento tecnológico en educación mediante la creación de escenarios y ambientes innovadores que permitan abordar y resolver problemáticas relevantes en diversos contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. En este marco, resulta fundamental analizar el impacto de las actividades de interacción significativa en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, como lo propone el examen CEPTO aplicado a los estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés. Este análisis no solo contribuye al fortalecimiento de dicha competencia, sino que también genera insumos valiosos para la mejora continua del programa, alineándose con la incorporación de tecnologías educativas innovadoras que potencien el aprendizaje significativo y la calidad de la formación profesional en un mundo globalizado.

Este documento presenta un estudio de enfoque cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo- correlacional, que utilizó el método de análisis estadístico de datos secundarios, a partir de datos históricos constituidos por informes de resultados y seguimiento de actividades académicas que incluyen la competencia oral del curso EVII:EC, junto con archivos de participación en la “Comunidad Virtual de Lengua LILEI” (CVL), implementada a partir del 2018 y de los resultados obtenidos en la prueba de Salida CEPTO de 2014 a 2021.

La estructura del documento se organiza de acuerdo con el siguiente orden:

Primero, el planteamiento del problema y su descripción contextualizan la investigación y resaltan la relevancia del seguimiento a las actividades propuestas para el desarrollo de la CCO y la necesidad de proporcionar respuestas efectivas a los estándares internacionales de las competencias comunicativas. También se incluye una justificación del problema la cual se

fundamenta en los requerimientos del MEN con respecto a las lenguas extranjeras, en los objetivos de mejoramiento establecidos por la licenciatura en la universidad y la necesidad inminente de mejorar en los niveles de competencia oral de los estudiantes. Asimismo, se presentan los objetivos o propósitos que guiaron la investigación.

Segundo, el marco referencial sustenta la investigación, compuesto por investigaciones previas, el marco institucional de la UNAD, que se enfoca en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés, las características del curso EVII:EC y la estrategia de interacción denominada “CVL”; luego el marco teórico-conceptual que, si bien no se adscribe a una corriente específica, sitúa el tema de investigación, esclarece y describe las variables de la investigación, además de las relaciones más significativas desde el punto de vista de diversos autores e investigaciones.

Tercero, el diseño metodológico; este revela cómo se estructuró el enfoque de la investigación en consonancia con el alcance esperado, buscando proporcionar respuestas a los objetivos planteados. Se detallan las técnicas e instrumentos empleados para recopilar la información, así como la metodología utilizada en el procesamiento de datos para su posterior análisis.

Cuarto, la exposición de resultados, análisis y discusión, desde un análisis estadístico descriptivo e inferencias, seguido por las conclusiones y recomendaciones.

Esta investigación pretende ofrecer elementos de análisis sobre la pertinencia de las actividades de interacción significativa y el nivel de desempeño de la CCO en estudiantes del programa. Con este estudio, se espera contribuir a la mejora continua de la enseñanza del inglés y a la formación de profesionales competentes en la comunicación oral en contextos internacionales. Por ende, se busca que esta investigación, no solo motive el interés continuo en

el desarrollo de esta habilidad, sino que también haga un llamado a la responsabilidad institucional de generar espacios de interacción significativa que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, como el inglés.

Planteamiento del Problema

Contextualización y Descripción

Una de las labores principales de las instituciones educativas que ofrecen programas de formación profesional de lenguas extranjeras, como el inglés, es brindar y fortalecer las herramientas necesarias para que el estudiante sea capaz de adquirir habilidades y desarrollar una adecuada comunicación de la lengua estudiada. Por tanto, enseñar un idioma debe integrar el análisis de la competencia comunicativa de los futuros egresados para favorecer el desempeño de todas las habilidades comunicativas; hallazgos como el de Bernal Betancur (2019), en su investigación sobre el estado del arte de la competencia comunicativa en la enseñanza de inglés, plantea que el enfoque gramatical no es eficaz ni para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, ni para obtener altos puntajes en las pruebas estandarizadas, por lo que concluye que se debe realizar investigaciones relacionadas con la implementación de enfoques comunicativos que apuesten por la formación integral competente.

Igualmente, el gobierno colombiano, desde el Ministerio de Educación Nacional e instituciones anexas, ha mostrado un gran interés por mejorar los niveles de desempeño y competencias del idioma inglés, en los diferentes grados escolares, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, que está orientado a formar individuos que puedan comunicarse en inglés, permitiéndole integrar al país en los procesos de comunicación global, la economía internacional y el intercambio cultural, cumpliendo con estándares internacionalmente reconocidos (MEN, 2006).

Para llevar a cabo este propósito, el MEN ha implementado un plan estructurado, para el desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo, formulando estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras acorde al “Marco Común Europeo de

Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” por lo que ha establecido lo que los estudiantes deben saber y poder hacer, para demostrar un nivel de dominio al finalizar sus estudios; para el caso de la educación superior se espera un nivel de dominio que esté entre un nivel B2 (intermedio), C1 (Pre avanzado) y C2 (avanzado) acorde al marco Europeo (MEN, 2006).

Lo anterior supone una revisión comprometida de seguimiento a los resultados de competencias comunicativas en los estudiantes, sin dejar de lado el modelo de enseñanza y actividades educativas desarrollados en clase, que permitan conocer si se está apuntando a los propósitos del Ministerio y a la competitividad con el recurso humano bilingüe del país.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, en su programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés – LILEI, no ha sido ajena a esta demanda, y reconoce en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, que la interacción significativa, es uno de los principales componentes que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente la oral, y el tipo de interacción a implementar influye, necesariamente, en el nivel de aprendizaje de la lengua estudiada. Por tanto, desde el currículo académico y los procesos pedagógicos de LILEI, se viene implementando actividades de interacción, como evaluaciones y tareas sincrónicas, espacios de libre acceso como la Comunidad Virtual de Lengua, entre otras, buscando mejorar las habilidades y las competencias comunicativas lectora, escritora y oral en la lengua extranjera, que permitan la calidad académica y competencia laboral de los egresados del programa.

Y aunque, los espacios de interacción significativa han aumentado en los procesos académicos y pedagógicos, y la evaluación con medición de competencias específicas se realiza al interior de los mismos, la realidad muestra que si bien se encuentra información y datos de

resultados de los estudiantes en la prueba de salida CEPTO (Cambridge English Placement Test Online), no existe análisis de la información que permita conocer el impacto que están teniendo las actividades de interacción significativa en las competencias comunicativas de los estudiantes, especialmente la oral, por ser esta una de las habilidades que más demanda un alto nivel de desempeño en el contexto global y en la práctica pedagógica de los egresados.

A partir de lo anterior, y del reto que implica egresar estudiantes capaces de hacer frente a las demandas del mundo globalizado, y garantizar en ellos el dominio de las competencias que permitan responder a esas demandas, surge la inquietud de conocer la relación: participación en actividades de interacción – nivel de la CCO, y generar un modelo experimental que permita hacer una lectura de su impacto. Esta relación implica la revisión concienzuda de información académica, que permita hacer seguimiento de la participación de los estudiantes en las actividades implementadas en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés (LILEI) de manera específica en el curso EVII:EC y la CVL, y su impacto en las habilidades orales, medida a través de la prueba de salida CEPTO, pretendiendo aportar elementos de análisis sobre la efectividad de estas en el nivel de desempeño de la CCO de los estudiantes.

En la búsqueda de respuestas a esta inquietud, se realiza este estudio en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD de Colombia, institución pública de educación superior que ofrece programas de pregrado y postgrado, a través de mediación virtual; la investigación se enfoca en datos de estudiantes del curso en línea EVII:EC, de LILEI, con el propósito de verificar si las actividades de interacción significativa propuestas desde el año 2018, han tenido impacto en la habilidad comunicativa oral, medido esto a partir de los resultados de la prueba de salida CEPTO. Se espera que los resultados permitan determinar si las Actividades de Interacción Significativa (AIS) tienen un impacto en las Competencias Comunicativas Orales

(CCO). De acuerdo con los resultados, se propone un modelo de evaluación que permita identificar y medir de manera efectiva los avances y retrocesos en el desarrollo de la competencia comunicativa oral según estándares internacionales, facilitando así la toma de decisiones informadas para mejorar la calidad del aprendizaje.

Para tener un punto de referencia del impacto o no de las actividades implementadas respecto a la CCO se revisa, agrupa y analiza la información de años anteriores, en dos cuatrienios 2014-2017 y 2018-2021.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, con un alcance descriptivo- correlacional, se usó el método de análisis estadístico de datos secundarios (AED), las fuentes de extracción de datos corresponden a bases de datos internos. En primer lugar, los archivos de participación y resultados de la prueba de salida CEPTO de los cuatrienios 2014-2017 y 2018-2022. En segundo lugar, los archivos de participación en las actividades de interacción significativa del curso English VII- English Conversation de los mismos cuatrienios y por último, los archivos de participación en las actividades de interacción significativa de la comunidad virtual implementadas a partir del 2018.

Pregunta Problematicadora

El problema abordado en la investigación se demarca en la siguiente pregunta:

¿Qué impacto tiene las actividades de interacción significativa en la CCO, medida en el examen de salida CEPTO de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés (LiLEI) de la UNAD Colombia?

Justificación

El análisis de resultados sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en las instituciones educativas, entre ellos los de seguimiento académico, debe ser una tarea constante y general, de tal forma que permita el fortalecimiento de dichos procesos. Esto no solamente ayuda a identificar la eficacia y pertinencia de las diferentes prácticas, sino que permite la generación de procesos de innovación y calidad en pro de una educación pertinente en diferentes ambientes de aprendizaje.

La experiencia de los autores de este estudio como docentes del curso English Conversation desde el año 2014, la participación de los mismos como evaluadores de la prueba CEPTO (Cambridge English Placement Test Online), también las observaciones realizadas por los estudiantes, acerca de la necesidad de espacios de interacción sincrónicos y práctica en el transcurso de desarrollo del curso para mejorar la competencia oral, condujo a reconocer la necesidad de implementar actividades de interacción significativa en el curso, con el objeto de ayudar y fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa y que a su vez repercutiera de manera asertiva en los resultados obtenidos en la prueba CEPTO.

El planteamiento de Vygotski (1979), sostiene que el aprendizaje es, ante todo, un fenómeno social, y que la adquisición de nuevos conocimientos ocurre a través de la interacción entre individuos en un contexto de interés común. Este enfoque destaca la importancia del diálogo activo y la colaboración en el proceso de aprendizaje. Al participar en discusiones y resolver problemas de manera conjunta, los estudiantes no solo comparten información, sino que también construyen significados y comprensiones más profundas. Esta interacción social no solo enriquece el aprendizaje, sino que también crea un entorno motivador que fomenta el compromiso de los estudiantes.

En el ámbito de la educación virtual, Gilbon & Contijoch, (2005) argumentan que es esencial implementar espacios de interacción para facilitar los procesos educativos. La educación en línea, a menudo percibida como aislante, puede beneficiarse enormemente al replicar el entorno social que caracteriza el aprendizaje tradicional. A través de plataformas que permiten foros de discusión, videoconferencias y chats, los estudiantes tienen la oportunidad de conectarse entre sí, creando una comunidad de aprendizaje. Este sentido de pertenencia es crucial para mantener la motivación y el interés en el contenido, así como para asegurar una experiencia educativa más rica y dinámica.

La necesidad de interacción se vuelve aún más crucial en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el inglés, en cursos en línea (Ellis, 1999). La práctica conversacional es fundamental para dominar un nuevo idioma, y las plataformas virtuales que facilitan la comunicación en tiempo real permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera efectiva. Además, la retroalimentación inmediata que se genera a través de estas interacciones es vital para la corrección de errores y la mejora de la fluidez. Interactuar con otros en un ambiente virtual no solo ayuda a los estudiantes a sentirse más cómodos al usar el idioma, sino que también construye la confianza necesaria para enfrentar situaciones comunicativas en la vida real.

De esta manera, integrar espacios de interacción en la educación virtual es fundamental para replicar el entorno social del aprendizaje que Vygotski (1982) describe. Esta interacción no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas esenciales y establecer relaciones significativas en su proceso de aprendizaje. Al facilitar la conexión entre estudiantes, se fomenta un aprendizaje más

significativo y efectivo, preparando a los individuos para enfrentar desafíos en el uso de una lengua extranjera.

Además, de esta necesidad expresa y observada, el Ministerio de Educación Nacional–MEN, en busca de fortalecer a nivel nacional el desarrollo de las competencias en inglés, estableció el Plan Nacional de Inglés 2015-2025 y en su documento Series Guía 22 menciona los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés” donde se establece claramente que el nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas es de C1 (Pre- avanzado), el cual requiere que el desarrollo de la habilidad oral sea fortalecido (MEN, 2015).

Es bajo las anteriores premisas que a partir del año 2018 se actualiza el curso English Conversation, implementando nuevas actividades de interacción significativas, como debates, discusiones grupales semanales, simulacros orales de pruebas de nivel, exposiciones o presentación final, entre otras; y se da inicio al espacio académico de la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL), como respuesta para garantizar espacios de práctica libre de la habilidad comunicativa oral, destinado a todos los estudiantes de la licenciatura.

Ahora bien, aunque han sido implementados cambios en el curso desde el año 2018, y la Comunidad Virtual continúa siendo un espacio importante para los estudiantes de la licenciatura, no existe un modelo de seguimiento que relacione y evidencie el impacto que tienen las actividades académicas de interacción del curso English Conversation y de la Comunidad Virtual, en el mejoramiento de las habilidades comunicativas, especialmente la oral, visto desde los resultados de la prueba de salida CEPTO, lo que se constituye en un vacío de información a la hora de referenciar la calidad educativa de la institución y de fortalecer los procesos.

Por otro lado, la única información disponible que se puede encontrar son informes finales del curso por periodo académico. Si bien, los informes presentan información relevante sobre las actividades y promedios en el curso, se tiene que el análisis generalmente se queda corto en relacionar tal información con el impacto que estas actividades tienen, en relación con el mejoramiento de la CCO, vista desde los resultados de la prueba de salida CEPTO.

La importancia del estudio se encuentra sustentada en: primero, cumplir con los requisitos del sistema educativo nacional, que exige para el egreso de los estudiantes de licenciaturas en lenguas ya no un nivel de dominio de la lengua B2, sino mínimo de C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Segundo, atender a los objetivos de mejoramiento de la calidad académica permanente, tanto del programa como de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, verificar si se ha logrado aportaciones importantes de las actividades de interacción significativa implementadas en el curso EVII:EC y en la Comunidad Virtual de Lengua en el mejoramiento de la competencia oral medida en la prueba de salida CEPTO, y por último proponer un modelo de evaluación permanente de Actividades de Interacción Significativa (AIS).

Es importante reconocer que si el problema no es abordado, por un lado, se puede caer en el error de realizar actividades que aportan de manera limitada en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, particularmente en el desarrollo de la competencia oral, afectando la calidad educativa e institucional; por otro lado, puede llevar a un desgaste y desánimo de los estudiantes y docentes en el desarrollo de actividades de poco impacto, que no responden a la necesidad de lograr los estándares de competencias nacionales e internacionales.

Hipótesis

Hipótesis nula (H0): No hay una relación significativa entre la participación en actividades con interacción significativa y los resultados del examen CEPTO.

Hipótesis alterna (H1): Existe una relación positiva y significativa entre la participación en actividades con interacción significativa y los resultados del examen CEPTO.

Operacionalización de las Variables

Variable 1: Actividades de Interacción Significativa

Definición: Se refiere a la interacción sincrónica mediada a través de la tecnología que permite la práctica de la habilidad comunicativa oral en el curso EVII:EC y en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL). Estas actividades incluyen debates, discusiones grupales, presentaciones orales, simulacros de conversaciones en la lengua objetivo Cambridge Advance Exam (CAE), entre otros, que permiten fomentar los niveles en los cuales se encuentran los estudiantes respecto al desarrollo de la lengua oral.

Indicadores:

1. Resultados de Actividades de interacción significativa del Curso (EVII:EC): corresponde a la medición en proporciones (frecuencias y porcentajes) y promedios (media, mediana, desviación estándar y cociente de asimetría), del desarrollo de las cuatro actividades relacionadas con la CCO del curso EVII:EC acorde con los puntajes normalizados entre 0 y 100 puntos, de cada actividad y su acumulado general, como factores que integran la variable, los cuales se corresponden con:

Actividad 1 (AC1), Debate: resultado de participación en una sesión en pequeños grupos relacionados con temas controversiales.

Actividad 2 (AC2), Discusiones grupales: Resultado de participación en ocho encuentros semanales de conversación en pequeños grupos del curso EVII:EC, con un tutor o docente en formación a cargo.

Actividad 3 (AC3), Simulacro CAE: Resultado de participación en el desarrollo de un simulacro de la competencia oral de la prueba internacional CAE, dirigido por un tutor o docente en formación.

Actividad 4 (AC4), Presentación final: Resultado de presentación de un tema específico durante ocho minutos, con sesión de preguntas y respuestas.

Valores:

Puntaje no aprobatorio:

- Bajo entre 0-59

Puntajes aprobatorios:

- Medio entre 60 y 79
- Alto entre 80 y 89
- Superior entre 90 y 100

2. Participación en la Comunidad Virtual de Lengua (CVL): referida a la participación voluntaria y semanal del estudiante para la práctica sincrónica de habilidades comunicativas a través de herramientas de comunicación remota.

Valores:

cero (0) si no participó

uno (1) si el estudiante participó entre 1 y 2 veces en la CVL

dos (2) si el estudiante participó entre 3 y 5 veces en la CVL

tres (3) si el estudiante participó más de 6 veces en la CVL

Variable 2: Competencia Comunicativa Oral (CCO) de la prueba CEPTO

Definición: El desempeño en la CCO se refiere a la habilidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente en inglés en situaciones de habla en vivo. En el estudio es medido a través de los resultados de la CCO en la prueba de salida CEPTO.

Indicadores:

1. Nivel en CCO de CEPTO: referida al nivel alcanzado entre C2, C1 y B2 aprobatorio y niveles B1, A2 y A1, no aprobados, por el estudiante en los resultados de la competencia oral del examen CEPTO.

Valores:

Valor uno (1): Basic A1 (0 - 19 puntos)

Valor dos (2): Basic A2 (20 - 39 puntos)

Valor tres (3): Independent B1 (40 – 59 puntos)

Valor cuatro (4): Independent B2 (60– 74 puntos)

Valor Cinco (5): Proficient C1 (75 – 100 puntos)

Objetivos

Objetivo General

Analizar el impacto de las actividades de interacción significativa en la CCO, medida en el examen de salida CEPTO, de los estudiantes de último período de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés (LiLEI), de la UNAD Colombia, con el fin de aportar a los procesos de mejora del programa.

Objetivos Específicos

Identificar la participación y el desempeño de los estudiantes del curso English VII: English Conversation durante los cuatrienios 2014-2017 y 2018-2021, mediante el uso de estadísticas descriptivas y análisis de frecuencias, evaluando su rendimiento en las AIS propuestas, su participación en la CVL a partir del segundo cuatrienio, y los niveles de la CCO alcanzados en la prueba de salida CEPTO.

Determinar la relación entre el desempeño en las actividades de interacción significativa (AIS) del curso English VII: English Conversation (EVII:EC) y la participación en la Comunidad Virtual de Lengua (CVL), con el nivel de CCO alcanzado en la prueba de salida CEPTO usando la estadística descriptiva e inferencial.

Elaborar un modelo de evaluación permanente que permita identificar y medir de manera efectiva el aporte de las AIS en la mejora de la habilidad comunicativa oral, según estándares internacionales, facilitando así la toma de decisiones informadas para mejorar la calidad del aprendizaje.

Marcos de Referencia

Este apartado expone los constructos teóricos desde donde se fundamenta la investigación, que pretende dar respuesta a la inquietud sobre el impacto que tiene la interacción significativa en la CCO, medida en el examen de salida CEPTO de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés (LILEI) de la UNAD Colombia.

El marco que sustenta esta investigación se estructura en tres componentes principales:

El primer componente contiene las investigaciones previas. Aquí se explora en la interacción significativa y en la CCO, estudiando su relevancia en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, a través de estudios previos que aportan elementos conceptuales sobre las variables de la investigación.

El segundo componente es un marco institucional que contextualiza la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), centrándose en las características específicas de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y las particularidades del curso EVII:EC, donde se aborda la medición de la CCO, a través de las actividades del curso (AC) y la CVL, se describen los enfoques y métodos empleados, con especial atención en la Prueba de salida CEPTO, ampliamente utilizada en el ámbito educativo de la UNAD Colombia. Se profundiza en la discusión sobre la validez y confiabilidad de esta prueba como herramienta de evaluación.

El tercer componente lo forma el marco teórico-conceptual que, lejos de alinearse con una corriente particular, explora los conceptos clave de las variables de investigación y las relaciones más significativas. Iniciando desde un enfoque sociolingüístico se examinan teorías fundamentales sobre la competencia comunicativa (CC) que han influido significativamente en el campo de la enseñanza de idiomas y que muestran el avance en el desarrollo del concepto de

competencia comunicativa y en el conocimiento de sus componentes. Se presentan las teorías propuestas por Dell Hymes en 1972, la cual amplía la noción de competencia lingüística de Chomsky. Además, se exploran tres modelos de CC, como el propuesto por Canale y Swain (1980), Bachman (1990), Krashen (1982) y Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995), finalizando con los aportes de Correa (2001).

Posteriormente, se desarrolla el concepto de Interacción Significativa a partir de teóricos como Vygotsky (1978), Dewey (1916), y algunos investigadores contemporáneos como Moore (1989), Fernández y Melero (2016) entre otros. Se examinan en detalle las bases teóricas de esta interacción, destacando su papel fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en entornos de aprendizaje de idiomas.

Finalmente, se sintetizan los hallazgos clave de este marco teórico, subrayando la relevancia de investigar la interacción significativa como un componente fundamental para el desarrollo de la CCO en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Se identifican posibles áreas de investigación emergentes que justifican la necesidad de este estudio para cerrar brechas y avanzar en la comprensión de este tema crucial en la educación lingüística.

Estudios Previos

Los estudios previos se adentran en examinar cómo la interacción y, específicamente, la interacción significativa, influyen en el desarrollo de CCO cuando se está en el proceso de aprender inglés como lengua extranjera. Así pues, a través de la perspectiva de varios autores, se aborda el desarrollo conceptual de las dos variables que enmarcan este estudio.

El artículo de Shawn Loewen de la Universidad Estatal de Michigan, USA, y Masatoshi Sato de la Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile, publicado en 2018, ofrece una síntesis exhaustiva de la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas instruidas

(ISLA) desde un enfoque interaccionista. Esta revisión no se limita a un solo país, sino que abarca estudios de varios países, lo que refleja el alcance internacional de la investigación en este campo.

El objetivo principal de la revisión fue examinar cómo la interacción, incluyendo sus constructos centrales como la entrada, la negociación del significado y la salida, contribuye al proceso de adquisición de una segunda lengua. Además, se exploran áreas específicas de la investigación de la interacción, como las características del interlocutor, las características de la tarea, las características lingüísticas investigadas en relación con la interacción, los contextos de interacción y los problemas metodológicos en la investigación de la interacción.

La revisión abarca hallazgos de numerosos estudios que involucran diferentes poblaciones, incluyendo aprendices de segunda lengua adultos y niños, en una variedad de entornos de instrucción. Aunque el diseño metodológico del artículo de revisión no sigue un diseño específico, se discuten estudios previos que emplearon una gama de diseños metodológicos, como estudios descriptivos, correlacionales y cuasi-experimentales, tanto en entornos de aula como en laboratorio.

Entre las conclusiones se destaca que la interacción es efectiva para promover el desarrollo de la segunda lengua (L2), aunque su eficacia está influenciada por diversos factores, como las características de los interlocutores, la complejidad y el tipo de tareas, las características lingüísticas que se buscan y el contexto de la interacción (por ejemplo, interacción en el aula vs. interacción mediada por ordenador). Asimismo, se señala la necesidad de realizar más investigaciones para explorar cómo las diferencias individuales entre los aprendices, como sus capacidades cognitivas y factores psicológicos, afectan los resultados de la interacción en el aprendizaje de una segunda lengua (Loewen, S., & Sato, M. 2018).

Alison Mackey (2012) en su estudio "Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning" explora de manera integral el enfoque de interacción cuyo objetivo se centró en la interacción y la retroalimentación correctiva en el aprendizaje de un segundo idioma (L2). La autora enfatiza como la variable de la retroalimentación en los procesos interactivos de aprendizaje de una lengua, se convierte en una de las características importantes pues conducen a tener un punto de referencia para mantener o avanzar en desarrollo de competencias relacionadas con una lengua. También menciona como el contexto, el tipo de mediación tecnológica o encuentros presenciales en tiempo real, significan tanto en la interacción como en el desarrollo de competencias en una lengua.

En síntesis, Mackey considera que factores específicos del alumno, como la edad y las capacidades cognitivas contribuyen a una comprensión más profunda de cómo la interacción afecta el aprendizaje de una segunda lengua. Igualmente, variables como la retroalimentación, el contexto, el tipo de mediación, la edad y las competencias cognitivas deben ser siempre consideradas en primer orden para abordar el tema de la interacción y desarrollo de un proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Otra investigación sobre el vínculo empírico entre la interacción y la adquisición basada en tareas, realizada por Keck et al. (2006), profundiza en la relación entre la interacción basada en tareas y la adquisición del lenguaje. Este estudio analiza una amplia gama de investigaciones realizadas entre 1980 y 2003 para explorar si la participación en tareas interactivas afecta significativamente la competencia lingüística de los estudiantes.

Keck y sus colegas recopilan meticulosamente datos de estudios experimentales, considerando tanto aspectos cualitativos como cuantitativos. Se centran en características gramaticales y léxicas específicas, como el uso del tiempo verbal y la adquisición de

vocabulario. El primer hallazgo señala que, en general, la interacción basada en tareas demuestra una correlación positiva con la adquisición del lenguaje. Los estudiantes que participan activamente en tareas interactivas tienden a exhibir un mejor desempeño en la adquisición de características lingüísticas específicas.

Un segundo hallazgo subraya que el impacto de la interacción basada en tareas varía según los diferentes contextos, incluidos los entornos del aula, los intercambios conversacionales y los programas de inmersión lingüística. Igualmente, se señala que algunos contextos facilitan un aprendizaje de idiomas más eficaz a través de la interacción que otros. Un último hallazgo resalta que, si bien la interacción basada en tareas influye constantemente en la adquisición de vocabulario, su impacto en estructuras gramaticales específicas varía. Los autores ejemplifican que la adquisición del tiempo verbal muestra vínculos más fuertes con la interacción que otras características sintácticas.

La investigación de Keck y colaboradores subraya la importancia de incorporar tareas interactivas en las metodologías de enseñanza de idiomas. Además, indican que los educadores deben diseñar tareas que alienten a los alumnos a participar en una comunicación significativa, fomentando el desarrollo tanto gramatical como léxico. Esto permite a los alumnos mejorar su competencia y fluidez lingüística.

El estudio "Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition" de Gass y Mackey (2015) explora cómo la interacción y la producción de lenguaje afectan la adquisición de un segundo idioma. Los autores analizan cómo los estudiantes interactúan con el input lingüístico y cómo esto influye en su producción oral y escrita. Sostienen que la adquisición de una segunda lengua (SLA) es un proceso complejo que implica el desarrollo gradual de la

competencia lingüística en una lengua no nativa, destacando los componentes críticos de entrada, interacción y salida.

Utilizando un enfoque cualitativo y cuantitativo, el estudio examina la interacción en el aula y la producción lingüística mediante observaciones, grabaciones de audio y análisis de tareas específicas, considerando también la retroalimentación y la corrección de errores. Los hallazgos sugieren que la interacción significativa y la producción de lenguaje están estrechamente relacionadas con la adquisición de un segundo idioma. La retroalimentación y la corrección de errores juegan un papel crucial en este proceso.

Gass y Mackey (2015) proponen un enfoque que enfatiza la interacción entre los alumnos, su exposición al input lingüístico y la retroalimentación recibida. Este enfoque destaca que el aprendizaje de idiomas ocurre a través de interacciones dinámicas, generando comunicación significativa que impulsa el desarrollo del lenguaje. Los autores subrayan que los estudiantes necesitan exposición a un lenguaje ligeramente por encima de su nivel de competencia actual, conocido como "input comprensible", que los desafía sin abrumar sus recursos cognitivos.

La interacción implica que los alumnos participen activamente en conversaciones auténticas, buscando clarificación, repetición o elaboración cuando encuentran fallas en la comunicación, lo que refina sus hipótesis lingüísticas y ajusta sus representaciones mentales del idioma. La retroalimentación, tanto explícita (corrección directa) como implícita (reformulación), es fundamental para el desarrollo del lenguaje de los estudiantes, ayudándoles a consolidar lo aprendido durante la interacción.

El estudio destaca la importancia de crear oportunidades para la comunicación auténtica en las aulas de idiomas, fomentando la negociación de significado y proporcionando retroalimentación oportuna.

En su documento "Enhancing Student Interaction in the Language Classroom", Adams R (2018), examina la contribución de la interacción entre pares en el aprendizaje de idiomas. Aunque los docentes reconocen generalmente la importancia de su instrucción explícita, la interacción conversacional entre estudiantes sigue siendo menos valorada. Sostiene que estas interacciones no solo facilitan la comunicación significativa en una segunda lengua, sino que también permiten a los estudiantes centrarse en el significado, negociar la comprensión y experimentar con nuevas formas del lenguaje.

La autora destaca que la interacción entre pares sirve como un laboratorio donde los alumnos descubren y practican el nuevo idioma. Los enfoques socioculturales subrayan cómo los estudiantes reciben asistencia de sus compañeros, lo cual les permite articular ideas con mayor facilidad. Para maximizar los beneficios de estas interacciones recomienda que los docentes aborden barreras perceptuales, enfatizando el valor único de las conversaciones entre pares en comparación con las interacciones con profesores o hablantes nativos.

Además, subraya la importancia de crear un entorno de aula que fomente la toma de riesgos y la colaboración. Los docentes desempeñan un papel vital en la estructuración de conversaciones, modelando el uso adecuado del lenguaje y proporcionando retroalimentación. Promover el trabajo en parejas y grupos, diseñar tareas con propósito claro y desarrollar habilidades de escucha activa son estrategias clave para facilitar interacciones exitosas entre pares.

En resumen, Adams argumenta que la interacción entre pares es un componente esencial del aprendizaje de idiomas, no secundario a la instrucción del maestro. Fomentar estos intercambios puede desbloquear el potencial completo de las interacciones entre estudiantes, creando un entorno de aprendizaje dinámico y efectivo.

Aunados a los trabajos de Adams, el documento "Investigando la interacción en el aula: participación de profesores y alumnos" de Siddig, B. E., & AlKhoudary (2018) sostiene que el comportamiento colaborativo dentro del ambiente del aula impacta significativamente los resultados del aprendizaje. Este estudio profundiza en la dinámica de la interacción profesor-alumno, con el objetivo de comprender sus roles e influencias, y se extiende más allá de los métodos de enseñanza tradicionales para explorar estrategias efectivas que mantengan un entorno de aprendizaje propicio.

Según Siddig y AlKhoudary, la interacción eficaz en el aula implica más que la mera comunicación; moldea las experiencias y actitudes de los estudiantes. Los autores enfatizan la importancia de comprender los patrones de comportamiento, actitudes y estilos de comunicación, argumentando que al analizar estos factores se puede mejorar el entorno de aprendizaje y fomentar relaciones positivas entre estudiantes y maestros.

Para los autores, crear un entorno de aprendizaje interactivo y saludable requiere atención a los comportamientos tanto de los profesores como de los estudiantes. Reconocer la interacción de diversas personalidades y contextos permite a los educadores optimizar la participación y contribuir a resultados de aprendizaje exitosos. Este estudio contribuye al diálogo continuo sobre prácticas efectivas en el aula y la participación de los estudiantes, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones en la mejora de la interacción en el aula.

El trabajo de investigación titulado "El papel de la interacción entre pares y el aprendizaje de una segunda lengua para estudiantes de ESL" por V. Kirchhoff y R. Dávila-Romero (2022), subraya la importancia fundamental de la interacción entre pares en la facilitación del aprendizaje de una segunda lengua para estudiantes de ESL en contextos académicos. La interacción entre pares proporciona a los estudiantes oportunidades para practicar y desarrollar sus habilidades lingüísticas, recibir retroalimentación y apoyo de sus compañeros, negociar significados, construir conocimientos de manera colaborativa y participar en la comunidad y la cultura académica. Además, influye en la identidad, la motivación y la agencia de los estudiantes de ESL en su proceso de aprendizaje.

Los hallazgos más destacados de esta investigación sostienen que la interacción entre pares mejora significativamente los aportes y resultados de los estudiantes de un segundo idioma, elementos esenciales para la adquisición del idioma. También resaltan cómo esta interacción fomenta una comunidad de práctica, donde los estudiantes de ESL pueden compartir sus experiencias, desafíos y recursos con sus compañeros. Asimismo, se enfatiza que la interacción entre pares promueve una perspectiva sociocultural del aprendizaje de una segunda lengua, permitiendo a los estudiantes de ESL co-construir su conocimiento y comprensión del contenido y discurso académico. Finalmente, se señala cómo la interacción entre pares moldea la identidad y agencia de los estudiantes de ESL, permitiéndoles posicionarse como miembros competentes y legítimos de la comunidad académica.

En conjunto, estos estudios destacan la relevancia de fomentar un entorno de aula que valore y potencie la interacción entre pares, ya que esto no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también les proporciona un sentido de pertenencia y competencia dentro de la comunidad académica.

El libro *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Series of Empirical Studies* (Interacción conversacional en la adquisición de una segunda lengua: una serie de estudios empíricos), de Adams, R., Nuevo, A. M. y Egi, T. (2011), se adentra en la adquisición de una segunda lengua a través de la interacción entre estudiantes. La pregunta central que explora es si los estudiantes que aprenden un segundo idioma se benefician al interactuar con sus compañeros. El objetivo principal de los autores es arrojar luz sobre el impacto de la interacción entre pares en la adquisición de una segunda lengua. Al examinar evidencia empírica, buscan determinar si los intercambios colaborativos entre estudiantes de idiomas contribuyen positivamente a su desarrollo lingüístico.

El libro consta de una colección de estudios empíricos que investigan diferentes aspectos de la interacción conversacional en la adquisición de una segunda lengua. Aunque el enfoque metodológico específico no se detalla en el resumen, se infiere que los autores utilizan un riguroso diseño de investigación para explorar la dinámica de la interacción entre estudiantes.

Los hallazgos principales respaldan la idea de que la interacción entre estudiantes mejora el aprendizaje de idiomas, influye en las prácticas de enseñanza y sugiere la implementación de actividades colaborativas en las aulas de idiomas. Estos estudios destacan la importancia de fomentar un entorno de aprendizaje interactivo que valore la colaboración entre pares, ya que esto no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también enriquece la experiencia educativa en su conjunto.

En el artículo titulado “El papel de las variables individuales y sociales en el desempeño de tareas orales”, escrito por Zoltán Dörnyei y Judit Kormos en 2000 y publicado en la revista *Language Teaching Research*; los autores exploran cómo factores o variables no lingüísticos y no cognitivos influyen en la participación de los estudiantes en tareas orales argumentativas. Dos

de las variables representativas que se analizan, de acuerdo con los autores, son las afectivas y sociales.

El modelo Metodológico, se acuerdo con los autores, se apoya en el estudio de una serie de tareas orales argumentativas realizadas por estudiantes de inglés como segunda lengua de las cuales se recopilan datos a través de cuestionarios y observaciones de la interacción verbal de los participantes.

Entre algunos de los principales hallazgos los autores subrayan que las variables afectivas y sociales, como la ansiedad, la autoestima y la interacción con compañeros, influyen en el desempeño de tareas orales. De igual manera afirman que a comprensión de estas variables puede ayudar a diseñar estrategias pedagógicas más efectivas para mejorar las habilidades orales de los estudiantes.

El artículo, titulado “Interacción entre aprendices durante actividades en parejas y grupos pequeños en un contexto de inglés como lengua extranjera en Tailandia”, fue escrito por Kim McDonough en 2004 y publicado en la revista System. En este estudio, la autora explora cómo ciertas variables afectivas y sociales influyen en la participación de los estudiantes en tareas orales argumentativas en un contexto tailandés de inglés como lengua extranjera (EFL).

El objetivo central es investigar cómo factores no lingüísticos y no cognitivos influyen en el comportamiento verbal de los estudiantes durante actividades en parejas y grupos pequeños. La autora examina si las oportunidades de aprendizaje teóricamente atribuidas a estas actividades realmente se manifiestan en un aula intacta.

La Metodología empleada en el estudio se basa en una serie de actividades en parejas y grupos pequeños realizadas por aprendices tailandeses de inglés como lengua extranjera y los

datos se recopilaron través de cuestionarios y observaciones de la interacción verbal de los participantes.

Los resultados indicaron que los aprendices que participaron activamente en las actividades en parejas y grupos pequeños demostraron una producción mejorada de las formas lingüísticas objetivo, aunque no percibieron las actividades como útiles para el aprendizaje del idioma.

El libro titulado “Peer Interaction and Second Language Learning” fue escrito por Jenefer Philp, Rebecca Adams y Noriko Iwashita en 2014. Este libro sintetiza la investigación existente sobre el papel de la interacción entre pares en el aprendizaje de segundas lenguas en un volumen completo.

El objetivo central es explorar cómo la interacción entre pares afecta el desarrollo de segundas lenguas. La investigación menciona como significativo que, a pesar de las horas de los estudiantes interactúan con sus compañeros en el aula, se evalúa la utilidad de este tiempo comparada con la interacción con el profesor en toda clase. Sin embargo, los compañeros ofrecen oportunidades de aprendizaje diferentes a las del profesor. De igual manera este libro alienta a investigadores e instructores a reconsiderar el potencial de la interacción entre pares para fomentar el desarrollo de segundas lenguas.

En resumen, “Peer Interaction and Second Language Learning” ofrece una visión integral de cómo la interacción entre compañeros puede influir en el desarrollo de habilidades lingüísticas en segundas lenguas. Ya que, de acuerdo con el autor, la interacción entre pares es dinámica y compleja, por lo cual se debe fortalecer el trabajo en parejas desde diversas perspectivas teóricas para lo cual se sugiere observar variables que abarque diferentes edades, niveles de competencia y tareas en el aula.

Estudios Previos sobre Competencia Comunicativa

Aprender una lengua extranjera conlleva el desarrollo de competencias comunicativas (CC) entendida esta como la capacidad para desenvolverse eficazmente entre los nativos que hablan la lengua extranjera, respetando los patrones del uso de la lengua (gramática, léxico, fonética, semántica y las reglas de uso de la lengua) en el contexto donde se desarrolla la comunicación. Argumenta Medina B. (s,f) que la competencia comunicativa es fin y hace parte de la competencia metodológica, definida esta última como:

“configuración psicológica compleja de naturaleza afectivo-motivacional y cognitiva que manifiesta el profesor de lenguas extranjeras durante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, con ajuste a las condiciones objetivas y subjetivas en las que se ejecuta el proceso; con un enfoque educativo conducente a una competencia comunicativa cuyo contenido y forma sean portadores de los altos valores morales universales y nacionales que requiere el ciudadano del país del que se trate.” (Medina B, Alberto. s,f).

En una recopilación de conceptos de diferentes autores, Medina propone el concepto de competencia comunicativa en lenguas extranjeras como:

“Configuración de capacidades, conocimientos y habilidades lingüísticas y paralingüísticas manifiestas a través del uso apropiado durante la comunicación en la lengua extranjera, y que satisface las necesidades comunicativas individuales y colectivas, ajustadas a las normas lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas requeridas, evidenciando tanto en el contenido como en la forma del mensaje los valores morales tanto universales como los del país que se trate.” (Medina B, Alberto. s,f).

Ahora bien, el desarrollo de la competencia oral (CCO) es una necesidad que se ha visualizado en diferentes investigaciones y en el sentir de los educandos; al respecto Martín V, Rosa y Chireac, Silvia (2022), argumentan sobre la importancia formativa de los maestros en el desarrollo de la competencia lingüística oral, para los contextos de comunicación online, la cual exige mejores habilidades orales. Estas autoras parten de las creencias erróneas existentes sobre pensamientos normalizados, que dan por hecho que los maestros ya saben lo que tienen que enseñar y que los conocimientos enseñados no cambian, seguido del error de creer que todos hablan y escriben perfectamente su lengua materna.

En su trabajo presentan la deficiencia de los maestros en comunicación oral, y la escasa o nula preparación en oratoria que los maestros reciben en sus estudios de pregrado, que son conscientes de sus carencias expresivas y de su nula formación didáctica para preparar a sus alumnos en esta competencia. Concluyen señalando la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas para preparar a los alumnos de manera eficaz para asegurar un desempeño exitoso a futuro, ya que está muy desatendida. Igualmente, la necesidad de una actualización lingüística y didáctica en competencia oral de los maestros tanto en la formación inicial de pregrado de Maestro de Educación, como en la formación continua del profesorado.

Estos hallazgos hacen énfasis en una mejor formación en cuanto a procesos pedagógicos responsables y formales, para el aprendizaje de un idioma y el alcance de la CCO, al respecto Rosales Bremont et al. (2013) citando a Krashen (1982) señala que aprender una segunda lengua implica un estudio formal para desarrollar un conocimiento consciente de dominio de reglas y formulas, para estructurar enunciados y corregir antes de hablar; además implica un proceso espontáneo de interiorización de reglas a partir del uso natural del lenguaje en escenarios reales, es decir a través de una interacción comunicativa, una conversación del día a día.

Por su parte Canale y Swain (1980) después de analizar diversos autores sobre la teoría comunicativa, proponen un método de enseñanza comunicativa que destaque el uso de la lengua en situaciones comunicativas significativas, motivadoras para los alumnos; este incluye cinco aspectos: competencia estratégica, competencia gramatical, interacción significativa, reglas básicas del discurso, aspectos sociales y cultura de la lengua meta. Igualmente plantean que las investigaciones en habilidades básicas de comunicación no subrayan el aspecto sociocultural, sino que se centran más en aspectos gramaticales de la producción oral (Rosales Bremont et al. 2013).

La investigación realizada por Rosales Bremont et al. (2013), cuya intención fue descubrir si el aprendizaje autorregulado y autogestionado de inglés en línea promovió o no el desarrollo de la competencia comunicativa, y los niveles de competencia desarrollados según los estándares de la competencia oral del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR), Concluyó que es necesario que estudiantes e instituciones tengan claridad de la responsabilidad que implica la educación a distancia, y la necesidad de una planificación previa del diseño de soporte y del apoyo efectivo a los programas, con seguimiento constante, exámenes con validez internacional, y profesores capacitados que desarrollen la interacción requerida para el aprendizaje de una segunda lengua.

Por tanto promover el desarrollo de la competencias comunicativas va más allá de querer dar respuesta a una demanda, también exige la necesidad de un aprendizaje de calidad que permita al estudiante intervenir acertadamente en la comunicación con los nativos, Bobarin C, Elva (2021) en su investigación sobre los factores que intervienen en el desarrollo de la CCO en inglés, en estudiantes adultos jóvenes, identificó que, aunque los factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos están presentes, y los factores afectivos, educativos, individuales,

contextuales y lingüísticos que estudió son significativos generando impacto en el aprendizaje y producción oral del inglés en los estudiantes, se encuentran falencia a nivel metodológico y en el diseño de evaluaciones orales.

Por su parte Yate R, Jhon et al. (2016) a través de estudio de la competencia oral de los estudiantes en un curso de inglés en b-learning, muestra como esta competencia se beneficia, al usar estrategias didácticas – como los recursos educativos abiertos (REA)- con tareas significativas, que posibiliten la interacción y producción en la práctica del idioma y se promueva un enfoque comunicativo. Su investigación se sustenta en la importancia del uso de las TIC y quien, de acuerdo con Wade (2009), considera que la competencia oral se da por completo a través de la interacción y en diversos contextos (Yate R, Jhon et al. 2016).

El estudio titulado "Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés", llevado a cabo por Elva Rosario Bobarin Conde y publicado en la revista Horizontes en 2021, se adentra en el análisis de los elementos que inciden en la habilidad de los estudiantes adultos jóvenes bolivianos para comunicarse efectivamente en inglés. La autora se propuso desentrañar los factores que promueven o inhiben esta competencia lingüística, con el fin de mejorar las estrategias pedagógicas en la enseñanza del idioma.

Desde una perspectiva metodológica cuantitativa y proyectiva, el trabajo de Bobarín Conde (2021) examina meticulosamente las variables y procesos que influyen en la competencia comunicativa oral. Los resultados del estudio destacan deficiencias en las metodologías de enseñanza y en la estructura de las evaluaciones orales, subrayando la necesidad de reconocer la producción oral como un proceso complejo y multifacético. Este enfoque resalta la interacción de diversos factores que trascienden la simple observación del rendimiento estudiantil,

ofreciendo una visión más holística y profunda del aprendizaje del inglés en el contexto educativo de Bolivia.

El estudio "Desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera a través de la mediación lingüística en educación secundaria", realizado por Gema Alcaraz-Mármol (2019.) se enfoca en la mediación lingüística como un componente clave dentro de la competencia comunicativa, según lo establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El objetivo principal del estudio fue determinar si la mediación lingüística contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas orales en inglés como lengua extranjera. Para ello, se trabajó con un grupo de 40 estudiantes de primer año de Bachillerato de un instituto público de Madrid, quienes realizaron ocho actividades de mediación lingüística diseñadas específicamente para este fin. Las sesiones se llevaron a cabo semanalmente, con una duración de 50 minutos cada una. Los resultados obtenidos tras la intervención didáctica indicaron mejoras significativas en la fluidez y la interacción de los estudiantes, lo que sugiere el valor añadido de la mediación lingüística no solo como un fin en sí mismo, sino también como un facilitador en el desarrollo de otras habilidades comunicativas.

El artículo "La formación en competencia oral, un reto inexcusable" de Rosa Ana Martín Vegas y Silvia María Chireac, 2022, llevado a cabo en Salamanca España, aborda la necesidad de actualizar los contenidos de oratoria en la formación de maestros de Educación Primaria en España. La investigación, realizada en un año 2022, utiliza una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos para justificar la propuesta de mejora.

Los indicadores clave para esta justificación incluyen el análisis de un corpus oral de 20 horas con 32 maestros, la revisión de las asignaturas de lengua en 20 universidades públicas

españolas, una encuesta a 300 estudiantes de Educación Primaria y un cuestionario a 51 maestros en activo. Los hallazgos revelan deficiencias en las habilidades lingüísticas orales de los maestros y subrayan la importancia de incorporar una actualización lingüística y didáctica tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado, para mejorar la competencia oral en el aula.

El documento titulado "Competencia comunicativa, aprendizaje e inserción en las disciplinas de la carrera pedagógica lenguas extranjeras" (Alberteris Galban 2021) publicado en la revista "Transformación" (ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098) durante el periodo de septiembre-diciembre de 2021, en el volumen 17, número 3, páginas 656-680, presenta un objetivo enfocado en la inserción disciplinar de estudiantes universitarios en la carrera pedagógica de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Camagüey. Busca reflexionar sobre la importancia de una planificación didáctica que desarrolle la competencia comunicativa en contextos académicos y profesionales, y cómo esto influye en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para el análisis se utilizaron métodos de análisis documental, revisando los programas de las disciplinas de la especialidad y la proyección disciplinar y profesional. Se realizó una sistematización teórica sobre la perspectiva discursiva disciplinar y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los hallazgos principales se centraron en el ámbito teórico, proporcionando una guía para la planificación didáctica de los docentes. Se elaboraron pautas metodológicas para orientar el trabajo disciplinar. La conclusión destaca la necesidad de una inserción en las disciplinas que no solo comprenda la cultura disciplinar y sus prácticas, sino que también permita resolver problemas inherentes a las disciplinas y la profesión. Esto requiere una planificación didáctica

que integre contenido y lenguaje en una interrelación dialéctica, promoviendo un entendimiento profundo de la disciplina en sus dimensiones conceptual y lingüística.

El artículo titulado "Aprendizaje del idioma inglés y desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de secundaria, Lima 2021" fue escrito por Carlos Augusto Echaiz Rodas en el año 2021. La investigación se centró en Perú, específicamente en la ciudad de Lima, y tuvo como objetivo principal estudiar la relación entre el aprendizaje del inglés y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de secundaria.

La muestra consistió en 155 alumnos de 4to y 5to año de educación secundaria, seleccionando finalmente a 135 alumnos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en criterios de exclusión e inclusión. El diseño metodológico adoptado fue cuantitativo, no experimental, de nivel descriptivo correlacional y de corte transversal.

Los resultados obtenidos a través de los Cuestionarios de Aprendizaje del Idioma Inglés y el Cuestionario de Competencias Comunicativas, administrados vía Google Forms, revelaron un que existe una correlación positiva moderada entre el aprendizaje del inglés y el desarrollo de competencias comunicativas.

El documento titulado "Aportaciones de las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa" fue escrito por Fiona Doreen Jackson y publicado en el año 2020. El estudio se centra en el contexto educativo, sin especificar un país, y tiene como objetivo analizar cómo las estrategias didácticas pueden mejorar la competencia comunicativa en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El artículo es el resultado de una revisión documental que abarca investigaciones internacionales de las últimas dos décadas. Se enfoca en dos áreas principales: la competencia comunicativa necesaria para la enseñanza del inglés y las estrategias didácticas que promueven

el desarrollo de habilidades comunicativas. El diseño metodológico implica un análisis de documentos y trabajos de investigación relacionados con la enseñanza del inglés.

Los resultados destacan la importancia de ir más allá del conocimiento del vocabulario, enfatizando la necesidad de utilizar el idioma inglés en contextos adecuados. Además, se encontraron contribuciones significativas en el uso de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita. El documento subraya la importancia de que los docentes conozcan y apliquen diversas estrategias para desarrollar estas habilidades en sus estudiantes y alcanzar una competencia comunicativa integral.

El documento titulado "Diagnóstico desde las competencias comunicativas sobre el aprendizaje del idioma inglés de estudiantes del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco" fue escrito por Jaime Sánchez Medina en el año 2017. El estudio se llevó a cabo en el contexto de la formación técnica para el trabajo y el desarrollo humano en el Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco.

El objetivo principal de la investigación fue identificar las competencias comunicativas específicas en inglés que los estudiantes necesitan desarrollar para su formación técnica. Para lograr esto, se utilizó un diseño metodológico mixto que incluyó la observación participante y un cuestionario auto aplicado.

Los resultados del estudio destacaron la importancia de establecer estrategias didácticas enfocadas en fortalecer las competencias de lectura, escritura y expresión oral en inglés, con el fin de mejorar el aprendizaje del idioma para propósitos específicos. La discusión del estudio sugiere que estas estrategias didácticas específicas podrían incrementar el interés y la habilidad de los estudiantes en el uso efectivo del inglés en su área de conocimiento técnico.

El documento titulado "Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva" fue elaborado por los autores Blanca Lilia Rosales Bremont, José Francisco Zarate Ortiz y Armando Lozano Rodríguez en el año 2013. La investigación se llevó a cabo en México, específicamente en el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cecati) 110, una institución de nivel medio superior especializada en la capacitación laboral y que ofrece cursos de inglés en línea a través de la plataforma interactiva Tell Me More.

El objetivo del estudio fue evaluar el nivel de competencia comunicativa en inglés de los alumnos utilizando el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se empleó un diseño metodológico cualitativo con un enfoque descriptivo, utilizando entrevistas personalizadas para identificar los retos, carencias y posibles soluciones para mejorar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes.

Los resultados revelaron que no se logró el progreso esperado en el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto se atribuyó a la falta de autodisciplina, apoyos y acompañamiento adecuado durante el proceso de aprendizaje. Como recomendación, se sugiere que la institución se comprometa a proporcionar tutores y espacios para la interacción, y se enfatiza la importancia de continuar con investigaciones en esta área para encontrar soluciones efectivas.

A través de estos autores se puede entrever en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés, como las destrezas, habilidades y conocimientos que puede alcanzar un estudiante no solo para elaborar y comprender textos, sino también para interactuar de manera fluida y acertada en un contexto de hablantes nativos. Esta CCO, ha sido de interés para estudiar, por la necesidad de comprender cuales son los factores por los que estudiantes y

docentes presentan un bajo nivel, además de la falta de reconocer este problema a la hora de la formación de los aspirantes de grado de una lengua extranjera como el inglés.

Otro punto que señalan los autores es la necesidad de revisiones previas de las metodologías y estrategias que se están empleando en el proceso de enseñanza aprendizaje, para el desarrollo de las competencias comunicativas, y coinciden en que las estrategias deben tener un enfoque comunicativo, que permita la interacción significativa de los estudiantes, en contextos reales, al igual que el uso adecuado y responsable de las TIC, como herramientas innovadoras; elementos estos, que aportaran mucho a lograr un mejor nivel en la CCO .

Marco Institucional

Licenciatura de Lenguas Extranjeras, con énfasis en Inglés de la UNAD

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), adscrita al Ministerio de Educación Nacional, se destaca como una institución pública colombiana líder en la educación virtual. Su compromiso es contribuir a la educación para todos, a través de la modalidad abierta, a distancia y de entornos virtuales de aprendizaje. La UNAD, como entidad universitaria autónoma a nivel nacional, opera bajo un régimen especial establecido por la Constitución y la ley, tiene personería jurídica, autonomía académica, administrativa, presupuestal, contractual y financiera, y patrimonio independiente (UNAD, 2011).

Si bien el inicio de la UNAD estuvo enmarcado en la educación a distancia con encuentros presenciales quincenales o mensuales entre estudiantes y tutores, con el paso del tiempo y las diversos medios y mediaciones tecnológicas la universidad se ha convertido en uno de los primeros centros educativos superiores en Colombia que oferta sus programas mediante la mediación virtual. La transición de la universidad desde la modalidad a distancia a la mediación virtual ha permitido que no solo llegue a población alejada de los grandes complejos

urbanísticos, sino a que pueda ofertarse formación en varios programas y niveles como primaria, secundaria, profesional, tecnológicos, especializaciones, maestrías, diplomados y formación técnica, con un componente de inclusión, innovación e investigación en los territorios.

La UNAD alberga siete escuelas que abarcan diversas disciplinas, tales como Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente; Ciencias Administrativas, de Negocios y Contables; Ciencias Básicas e Ingeniería; Ciencias de la Salud; Ciencias Jurídicas; Ciencias Sociales, Artes y Humanidades; y Ciencias de la Educación. Todas estas escuelas están bajo la supervisión de la Vicerrectoría Académica y de Investigación (VIACI).

Dentro de este abanico de opciones, destaca la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU). La ECEDU ofrece una variedad de programas académicos que comprenden cinco licenciaturas, tres especializaciones y tres maestrías. Dentro de ellas la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés -LILEI, programa que ocupa un lugar destacado en la oferta académica de la escuela y constituye el foco central de este estudio.

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés ha experimentado una evolución notable desde su creación hasta su estado actual en la UNAD. Se aprobó mediante la Resolución 3286 el 25 de abril de 2011, otorgándosele el Registro Calificado para ofrecerse en la modalidad virtual durante 7 años, con una carga académica total de 160 créditos. El programa fue lanzado en el segundo periodo académico de 2011 con una matrícula inicial de 310 estudiantes y la dirección de 3 docentes. Siete años después, en el primer periodo académico de 2017, la matrícula experimentó un notable aumento, alcanzando los 1960 estudiantes matriculados en diversas zonas del país. En ese mismo periodo, el equipo docente creció a 35 profesionales, encargados tanto de la orientación de los estudiantes como del diseño de los cursos del programa.

La Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD renueva el registro calificado para su programa de Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera y según la nueva reglamentación del Ministerio de Educación Nacional para los programas de licenciatura, el título es modificado a "Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés". Esta actualización se alinea con el decreto 1295 y refleja la intención de la UNAD de ofrecer un programa curricular de alta calidad y coherente con su enfoque educativo. Igualmente se conecta con los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional para promover la comunicación en inglés entre los niños y niñas del país. Iniciativa que determina al inglés como una área obligatoria y fundamental en las instituciones educativas de formación inicial, básica y media, según lo establecido en el plan nacional de inglés "Colombia Very Well" (MEN, 2015).

El enfoque del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés busca mantener la formación de licenciados altamente competentes en el dominio de la lengua extranjera, con la finalidad de enseñar en entornos educativos no solo a nivel nacional sino también internacional. Los objetivos formativos del programa se centran en la enseñanza de la lengua a través de diversos entornos de aprendizaje, donde el inglés sirve como medio de comunicación para alcanzar los objetivos de formación de los estudiantes.

La continuidad con el énfasis en Inglés pretende prolongar la pertinencia del programa en la sociedad del conocimiento, donde la prioridad ha sido formar docentes con las competencias necesarias para participar activamente de la comunicación que requiere el dominio de otra lengua diferente a la materna. La lengua extranjera de énfasis (inglés) se constituye en el escenario vital del proceso de formación de docentes, donde no sólo se busca el aprendizaje del idioma, sino que a su vez se adquieran las idoneidades para propiciar experiencias de aprendizaje, de tal forma que vinculen actividades profesionales de docencia e investigación principalmente en

instituciones educativas de nivel preescolar, básica, media y superior, tanto del sector público como privado.

Con el cambio de denominación, el programa tiene como objetivo seguir incorporando nuevos docentes en el ámbito laboral mediante una formación en pedagogía, didáctica y en el conocimiento disciplinario. Por ende, la lengua inglesa y la formación pedagógica siguen siendo los pilares fundamentales de esta licenciatura, manteniendo la tradición de la universidad y del programa al ofrecer oportunidades de formación docente con amplia cobertura nacional e internacional, calidad educativa, y asegurando equidad e inclusión en sus procesos de admisión.

Competencias Previstas a Desarrollar en el Programa. Los propósitos de formación del programa están orientados a la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de diferentes ambientes de aprendizaje, donde el inglés es protagonista como medio de comunicación, para que los futuros maestros logren desarrollar su competencia comunicativa, puedan acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para ampliar su horizonte cultural y tengan la oportunidad de manejar metodologías innovadoras que fortalezcan su autonomía en el aprendizaje de otras lenguas. Desde este escenario juegan un papel fundamental las necesidades e intereses de los estudiantes y futuros docentes. Por una parte, pueden conseguir un mayor nivel de conocimiento de la lengua extranjera, y por otro, se fomenta un enriquecimiento de la educación integral como preparación para su participación en una sociedad transcultural, intercultural y multicultural como la que actualmente rodea a un país como Colombia.

La Licenciatura en Lengua Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (en coherencia con el Modelo Pedagógico Unadista) involucra con claridad el desarrollo de competencias lingüísticas comunicativas en el idioma, identificando el desarrollo de conocimiento, habilidades y actitudes desde los siguientes ejes de formación: 1. El

autoaprendizaje como componente esencial para el desarrollo de cada una de las actividades programadas en los diferentes cursos académicos; 2. Su alto contenido en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; 3. La investigación como eje transversal en el proceso de aprendizaje; 4. La metodología virtual que permite el acceso a poblaciones lejanas donde no se tiene posibilidad de movilizarse a las diferentes instituciones educativas de nivel superior.

Curso de Lengua English VII: English Conversation

Conocedores de la necesidad que tiene la licenciatura de formar no solamente en el ámbito pedagógico sino también en conocimiento del idioma extranjero Inglés, se hace pertinente mencionar como siete cursos atienden directamente la formación en el idioma apuntando a desarrollar las cuatro habilidades de la lengua (escucha, lectura, escritura y conversación). Los cursos que enfatizan la formación en la lengua y por ende sus habilidades se presentan de manera secuencial iniciando con el desarrollo de niveles básicos hasta niveles avanzados en el dominio de la lengua: English I, English II, English III, English IV, English V, English VI, y English VII: English Conversation.

Ahora bien, con respecto al curso que atañe a esta investigación, se tiene que English VII: English Conversación es un curso avanzado de tres créditos académicos que proporciona a los estudiantes una serie de tareas específicas para fomentar el dominio de la habilidad oral en la lengua extranjera que permita comunicarse adecuadamente utilizando las palabras, expresiones y actitud adecuadas hacia un tema, entorno y relación específicos. La mayoría de las tareas se desarrollarán de forma sincrónica permitiendo la interacción con un tutor y compañeros que proporcionarán contextos específicos para que los estudiantes puedan demostrar sus habilidades para expresarse con fluidez y espontaneidad sobre diversos temas académicos y culturales,

defender su punto de vista sobre un tema controvertido, entrenarse en los componentes de comprensión y expresión oral de pruebas internacionales, y presentar un discurso a través de un sistema de conferencia web. Por lo tanto, para lograr el propósito y los resultados de aprendizaje del curso, la estrategia de aprendizaje que se ha adoptado es el enfoque basado en tareas, relacionado con asignaciones específicas que mejorarán los procesos cognitivos de comprensión, producción significativa e interacción de los estudiantes en la lengua meta, con altos estándares de fluidez y precisión, lo que precisamente pretende abordar el primer problema central de las competencias en lenguas extranjeras como medio de inserción en el entorno global.

El propósito de formación del curso es fortalecer las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de la lengua extranjera mediante la realización de tareas de producción oral a través de actividades de interacción en tiempo real para comunicarse y debatir eficazmente sobre temas complejos.

Los resultados de aprendizaje del curso atienden a que los estudiantes al final del mismo sean capaces de:

1. Demostrar habilidad oral para expresarse con fluidez y espontaneidad sobre diferentes temas culturales con fines sociales o académicos.
2. Discutir sobre un tema controversial utilizando argumentos a favor o en contra para convencer a un interlocutor acerca de un punto de vista específico.
3. Interpretar discursos extensos incluso cuando no están claramente estructurados y cuando las relaciones sólo están implícitas o no se señalan explícitamente.
4. Describir temas complejos con información clara y detallada desarrollando puntos concretos y redondeando con una conclusión adecuada.

La estrategia de aprendizaje del curso es Aprendizaje Basado en Tareas, que gira en torno a actividades diseñadas para facilitar la participación de los estudiantes en actividades sincrónicas significativas. Las tareas específicas potencian los procesos cognitivos de comprensión, producción significativa e interacción de los estudiantes en la lengua extranjera, con altos estándares de fluidez y precisión.

La estrategia de aprendizaje está organizada en 6 tareas a saber:

- Tarea 1: Video reflexivo acerca del proceso de aprendizaje del inglés
- Tarea 2: Participar en siete encuentros semanales sincrónicos
- Tarea 3: Debatir temas controversiales
- Tarea 4: Parte oral del examen internacional Cambridge C1 Advanced
- Tarea 5: Cuestionario de comprensión auditiva
- Tarea 6: Realización de un mini webinar en tiempo real

Comunidad Virtual de Lengua LILEI

Entre las diferentes estrategias de aprendizaje que ofrece la licenciatura, se encuentra la CVL, la cual se enmarca dentro del campo de actividades académicas e integrales complementarias que permiten fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. La interacción en la comunidad se da través de salas web, especialmente a través de la herramienta Teams que posibilita encuentros en tiempo real, organizados de acuerdo con los niveles de lengua de los participantes. La finalidad de esta estrategia de la licenciatura es ofrecer posibilidades de comunicación a todos los estudiantes del programa.

Para lograr dicha finalidad, la comunidad se apoya en el siguiente recurso humano: un líder de la Comunidad que es docente ocasional de tiempo completo encargado de administrar los encuentros, al menos siete miembros de la red docente de la licenciatura, y docentes en

formación de los cursos de práctica educativa y pedagógica, principalmente con un nivel de lengua C1.

La Comunidad cuenta con los siguientes espacios de interacción sincrónica que requieren por parte de los estudiantes del programa inscripción semanal a través de formatos en línea que se comparten a los correos institucionales e internos de los cursos:

- Real English: Presentación de un tema específico del inglés en contexto, dirigido por un docente del programa, con una duración de una hora aproximadamente. Dirigido a grupos numerosos que no requieren inscripción previa.

- Conversation Club: Participación en un debate conducido por un tutor del programa; con una hora de duración, y dirigido a grupos numerosos sin inscripción previa.

- Chats-One-on-One: Encuentro personalizado de 15 minutos para conversar con un docente en formación sobre un tema específico; se requiere registro según nivel de lengua.

- Listening Drills: Práctica de comprensión auditiva de una hora de duración, en pequeño grupo dirigido por un docente en formación; se requiere registro según nivel de lengua.

- Reading Sessions: Práctica de comprensión lectora de una hora de duración, en pequeño grupo dirigido por un docente en formación; se requiere registro según nivel de lengua.

- Writing Practice: Práctica de escritura de una hora de duración, en pequeño grupo dirigido por un docente en formación; se requiere registro según nivel de lengua.

- Grammar Time: Práctica de gramática en contexto, de una hora de duración, en pequeño grupo dirigido por un docente en formación; se requiere registro según nivel de lengua.

- Exam Preparation: Preparación para la presentación de exámenes internacional, una hora de duración, en pequeño grupo dirigido por un tutor del programa; se requiere registro según nivel de lengua.

Si bien la participación en uno o diversos encuentros en la comunidad no tienen un carácter obligatorio y no son evaluados, se convierte en una opción significativa para que los estudiantes pueden tener inmersión en los procesos de aprendizaje de la lengua.

Prueba CEPTO para diagnosticar nivel de salida en LILEI

Entre los requisitos de grado que tiene el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés está el de demostrar de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo un nivel de salida B2 para estudiantes de plan antiguo y de C1 para estudiantes del plan renovado en 2018. Los estudiantes del programa cuentan con al menos tres opciones para demostrar dicho nivel de salida: Prueba de estado Saber Pro (para estudiantes de plan antiguo), una de las pruebas internacionales avaladas por la Resolución 18035 de 2021 del MEN, y la prueba interna CEPTO.

La prueba de estado del ICFES Saber Pro, según la Resolución 18583 de 2017 del MEN, es uno de los mecanismos con que cuentan los estudiantes de licenciaturas en lenguas extranjeras para cumplir el requisito de grado relacionado con el nivel de lengua. Esta opción está vigente para estudiantes del plan antiguo cuyo requisito de grado es un nivel de inglés de B2, máximo posible a obtener en el Saber Pro, pues esta prueba no está diseñada para que quienes la presenten obtengan nivel C1. Esta es la razón por la cual, los estudiantes del plan de estudios con registro renovado no pueden tomar el resultado de inglés de Saber Pro como requisito de grado, pues el nivel que deben demostrar es C1, y la prueba llega máximo a nivel B2.

La segunda opción con que cuentan los estudiantes de la Licenciatura, tanto de plan antiguo como de plan con registro renovado es entregar el resultado de un examen internacional que evalúe las cuatro habilidades comunicativas con nivel mínimo de B2 para plan antiguo y C1 para plan nuevo. Los exámenes internacionales aceptados son de los que se encuentran en la

Resolución 18053 de 2021 del MEN. Entre las pruebas aceptadas por el programa se encuentran TOEFL, IELTS, iTEP, Aptis, CAMLA, etc.

El programa LILEI cuenta con licencias del Cambridge English Placement Test Online (CEPTO), lo cual la constituye en una prueba interna para los estudiantes que deben demostrar su nivel de salida en el idioma inglés. El CEPTO es una herramienta de evaluación adaptativa que mide la competencia de los estudiantes, alineándose con el MCER. Su diseño, desarrollado por Cambridge Assessment English, está respaldado por investigaciones rigurosas que garantizan su validez y fiabilidad. El CEPTO evalúa las habilidades de comprensión lectora y auditiva en línea, y va ajustando la dificultad de las preguntas según el desempeño del candidato. Esta prueba es adecuada para universidades, ya que permite un diagnóstico rápido y eficiente del nivel de inglés, ideal para procesos de ubicación, diseño de cursos y evaluación de programas académicos. Además, al ser en línea, es accesible para estudiantes en cualquier ubicación geográfica. (Cambridge University Press & Assessment, 2024).

Debido a que el CEPTO evalúa sólo dos habilidades (listening y reading), desde el liderazgo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés, se asignan mensualmente miembros de la red docente para supervisar la aplicación de la parte en línea y administrar los componentes de producción oral y escrita, a través de una video llamada con la herramienta Teams. Una vez el estudiante ha desarrollado la sección online con las habilidades de comprensión auditiva y de lectura, el docente asignado procede a aplicar los componentes de producción oral y escrita.

La sección de producción oral consiste en varias tareas que incluyen lectura en voz alta, improvisación de una conversación, descripción de una imagen, expresión de opiniones sobre un tema en particular y propuesta de solución a un problema planteado. Todas las tareas, excepto la

de improvisación, cuentan con tiempo de preparación entre 15 y 45 segundos, y el estudiante debe hablar entre un minuto y minuto y medio. Para la sección de escritura, el estudiante debe escribir un ensayo argumentativo de entre 300 y 500 palabras en un tiempo máximo de 40 minutos. El tema del ensayo es determinado por el docente asignado, quien supervisará en tiempo real la realización de la parte escrita.

Debido a su alineación con estándares internacionales y su capacidad para medir habilidades esenciales, el CEPTO es confiable y versátil para tomar decisiones académicas informadas (Cambridge University Press & Assessment, 2024), como lo es el diagnóstico de nivel de lengua de los estudiantes de LiLEI próximos a graduarse. Para efectos de este estudio, se analizarán los resultados de la sección de producción oral de esta prueba.

Marco Teórico- Conceptual

La Competencia Comunicativa (CC) y Modelos

En el ámbito de la lingüística aplicada y la educación, la CC ha sido un tema de constante interés y análisis, tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera; esta se basa en la relación de un conocimiento con su aplicación en actos comunicativos. Se trata de un concepto que aborda el dominio del individuo en el uso del lenguaje de manera sociolingüísticamente apropiada, así como su habilidad para desempeñar funciones sociales de manera efectiva (Niño Rojas, M, 2007).

El término "competencia comunicativa" se deriva inicialmente del concepto de "competencia lingüística" en el contexto de la gramática generativa, tiene un carácter interdisciplinar y ha sido moldeado por las teorías de la antropología y la sociolingüística (Cenoz, 1996). En el ámbito de la comunicación humana a través del lenguaje hablado, la noción de competencia emergió por primera vez en 1957 en los trabajos iniciales de Noam Chomsky

sobre "la forma del lenguaje", donde lo relacionó con el término "competente". Chomsky adoptó el concepto de competencia como un elemento fundamental en su teoría para explicar la habilidad humana de adquirir su primera lengua, independientemente de cuál fuera esta. Su teoría explicaba la capacidad innata, consciente o inconsciente, de los hablantes nativos para utilizar su lengua materna, basada en un conocimiento interno e internalizado del sistema lingüístico (J. Arnold y M. C. Fonseca. 2004).

Inicialmente, el enfoque de Chomsky (1957) hacia el concepto de competencia fue limitado por su distinción entre competencia y actuación, sin reconocer la interrelación y el condicionamiento mutuo entre ambos procesos. Además, atribuyó a la competencia una cualidad mentalista e innatista, una posición teórica que posteriormente abandonó. Definió la competencia como el conocimiento que un hablante-oyente tiene sobre la lengua, mientras que la actuación se refiere al uso real del lenguaje en situaciones concretas. Aunque inicialmente Chomsky se centra en estudiar la competencia gramatical, posteriormente reconoce la existencia de la competencia pragmática, relacionada con el conocimiento de las condiciones y el uso adecuado del lenguaje según diferentes propósitos (Cenoz I. 2004).

El concepto de competencia lingüística ha sido criticado por su idealización y falta de consideración de aspectos relevantes del uso del lenguaje en contextos reales. A pesar de las críticas, la noción de competencia comunicativa propuesta por Chomsky ha estimulado debates y ha fomentado la aceptación del concepto como fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas. Aunque su definición puede considerarse limitada en algunos aspectos, ha servido como punto de partida para enfoques posteriores y ha promovido el reconocimiento de la importancia de la competencia comunicativa en el ámbito lingüístico (Cenoz, 2004).

Una de las reacciones más destacadas contra este enfoque proviene de Hymes (1972), quien sostiene que la competencia lingüística por sí sola es insuficiente, ya que los enunciados deben ser apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan. Hymes introduce el concepto de "competencia comunicativa" en 1967 como una extensión de los conceptos de competencia y actuación introducidos por Chomsky. Para este autor, la competencia se refiere al conocimiento subyacente y la habilidad para utilizar el lenguaje, teniendo en cuenta los diversos factores que intervienen en la comunicación, como las características de los interlocutores y las relaciones sociales. Esta perspectiva reconoce la variabilidad en los registros lingüísticos utilizados por los hablantes en diferentes situaciones comunicativas (Cenoz, J. 1996).

De manera sucinta, Hymes define la competencia comunicativa como la habilidad para la producción del lenguaje en forma situacional y socialmente aceptable; es la habilidad de saber qué decir, cómo hablar o a quién, cuándo, de qué manera hacerlo y sobre qué. Acorde con este autor, el término se refiere a la habilidad para producir e interpretar mensajes de manera interpersonal en un contexto específico; este concepto considera tanto el significado referencial como el social del lenguaje, y va más allá de la gramaticalidad de las oraciones para evaluar su adecuación contextual (Yate J. P. et al. 2016).

Este modelo propone cuatro dimensiones para evaluar la competencia comunicativa en una expresión determinada: la gramaticalidad, la factibilidad, la adecuación y la realidad. Estas dimensiones permiten determinar si una expresión es formalmente posible, es decir, si sigue las reglas gramaticales y culturales de la comunidad de habla, y en qué medida lo es. Además, evalúan si la expresión es factible en función de los recursos disponibles para su producción, recepción y procesamiento, considerando las capacidades normales de una persona, como la memoria y la percepción. También se analiza si la expresión es apropiada para la situación en la

que se utiliza, adaptándose a las variables presentes en diferentes contextos de comunicación. Por último, se verifica si la expresión se utiliza en la realidad, es decir, si es empleada efectivamente por los miembros de la comunidad de habla. Así, la adecuación y la aceptabilidad, junto con la corrección gramatical, son aspectos fundamentales de la competencia comunicativa (Peterwagner, R. 2005).

El concepto de Hymes ha sido utilizado en diversas disciplinas, como la lingüística y la psicolingüística, para entender cómo los hablantes interactúan en contextos significativos culturalmente. La definición original ha sido complementada por investigadores, como Gumperz (1972) y Saville-Troike (1989), quienes enfatizan en aspectos adicionales como la interacción social y el uso de la lengua en diferentes contextos. Es importante destacar que la competencia comunicativa no es simplemente una extensión de la competencia lingüística, sino una ampliación cualitativa que abarca tanto el conocimiento de las reglas como la habilidad para utilizarlas en la comunicación interpersonal. Esta distinción entre conocimiento y habilidad es fundamental, ya que la competencia lingüística se refiere al conocimiento de las reglas gramaticales, mientras que la competencia comunicativa implica la capacidad de aplicar este conocimiento en la práctica (Cenoz, 2004; Peterwagner, R. 2005).

Además, las perspectivas sobre la competencia lingüística y comunicativa difieren en términos de su naturaleza estática y dinámica, respectivamente. Mientras que la competencia lingüística se considera innata y estática, la competencia comunicativa es un proceso dinámico que surge de la interacción entre hablantes y se adapta a diferentes contextos sociales. Esta diferencia refleja las necesidades de investigación de distintas áreas disciplinarias, donde la gramática generativa se centra en los aspectos sintácticos del lenguaje, mientras que otras perspectivas, como la lingüística aplicada y la antropología, requieren un enfoque más amplio

que considere el uso contextual de la lengua (Cenoz, 2004). En resumen, la competencia comunicativa se entiende como una habilidad activa para usar el lenguaje en la comunicación interpersonal, en contraste con la competencia lingüística que se enfoca en el conocimiento abstracto de las reglas gramaticales.

Dentro del panorama de otros modelos de competencia comunicativa, destaca el enfoque propuesto por Canale y Swain (1980), cuyo surgimiento se enmarca en el desarrollo de la lingüística aplicada y la creciente influencia de la pragmática y el análisis del discurso. Este modelo, junto con otros, ha contribuido significativamente en la comprensión de cómo los individuos adquieren y utilizan el lenguaje en contextos diversos. El modelo nace como respuesta a la necesidad de definir lo que implica ser competente en una segunda lengua. Este modelo distingue tres componentes principales de la competencia comunicativa: gramatical, sociolingüística y estratégica (Arnold y Fonseca, 2004).

En primer lugar, la competencia gramatical es referida al conocimiento de las reglas gramaticales y lingüísticas necesarias para comprender y producir enunciados con precisión, se centra en la estructura y la forma del lenguaje, permitiendo discernir entre expresiones correctas e incorrectas desde un punto de vista gramatical. En segundo lugar, la competencia sociolingüística aborda la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos sociales y culturales. Esto implica comprender las normas de interacción y adaptar el discurso según el estatus, la edad u otras variables sociales relevantes. Finalmente, la competencia estratégica se refiere a las habilidades para superar las dificultades en la comunicación, ya sea por limitaciones en el conocimiento lingüístico o por obstáculos en la interacción. Esto incluye el uso de estrategias verbales y no verbales para compensar deficiencias y mejorar la efectividad comunicativa (Cenoz, J. 1996).

Canale (1983) amplía el modelo diferenciando entre competencia sociolingüística y competencia discursiva. La primera se refiere a la adecuación contextual del lenguaje, mientras que la segunda se centra en la coherencia y cohesión de los enunciados para formar textos hablados o escritos. Esta revisión también incorporó una expansión de la competencia estratégica para abarcar aspectos compensatorios y retóricos en la comunicación. Esta diferenciación entre componentes proporciona una comprensión más completa de la competencia comunicativa y su aplicación en la adquisición y enseñanza de lenguas (Rosales, et al. 2013).

El modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) ha sido fundamental en la comprensión de cómo las personas adquieren y utilizan el lenguaje en diferentes contextos y han sido cruciales en el campo de la lingüística aplicada, contribuyendo significativamente a la comprensión de la complejidad del proceso comunicativo humano. (Arnold y Fonseca, 2004).

Otro de los modelos que ha representado una evolución en el campo de la enseñanza de segundas lenguas es el modelo de Bachman (1990), al reorganizar los componentes de la competencia comunicativa en una estructura jerárquica. Este modelo distingue dos componentes principales: competencia organizativa y competencia pragmática (Cenoz, J. 2000).

En cuanto a la competencia organizativa, esta se desglosa en dos dimensiones: competencia gramatical y competencia textual. La primera aborda el conocimiento de las reglas gramaticales y lingüísticas, mientras que la segunda se refiere a las convenciones para unir enunciados en textos coherentes, incluyendo la cohesión y la organización retórica. Por otro lado, la competencia pragmática se centra en las relaciones entre los signos lingüísticos y los referentes, así como en las relaciones entre los usuarios del lenguaje y el contexto de comunicación. Esta dimensión comprende la competencia ilocutiva, relacionada con las

funciones comunicativas de los enunciados, y la competencia sociolingüística, que determina la adecuación de los enunciados en diferentes situaciones y registros lingüísticos (Cenoz, J. 2000).

Bachman y Palmer (1996) ampliaron la competencia pragmática para incluir el conocimiento léxico y funcional, así como el conocimiento sociolingüístico. Su modelo y sus revisiones posteriores han contribuido significativamente al campo de la evaluación lingüística, al distinguir entre conocimiento y habilidad en el uso del lenguaje y al proporcionar una estructura para evaluar diversas dimensiones de la competencia comunicativa. A diferencia de modelos anteriores, este enfoque no considera la competencia estratégica como un componente independiente de la competencia comunicativa, sino como una habilidad general de las personas para desarrollar ciertos comportamientos. Bachman sitúa la competencia estratégica al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos, y ambos convergen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa para facilitar la interacción y la comunicación lingüística. Esta conceptualización refleja una comprensión más integral de cómo los individuos emplean estrategias lingüísticas en contextos comunicativos específicos (Cenoz, J. 2004).

La Teoría del Monitor, propuesta por Krashen en 1982, es una de las teorías más influyentes en el proceso de adquisición de una segunda lengua hasta la actualidad. Esta teoría postula la existencia de dos sistemas en la adquisición de una segunda lengua: el sistema de adquisición, que opera de manera subconsciente, y el sistema de aprendizaje, que funciona de manera consciente (De Castro, 2009; Martínez Paredes, et al 2020).

De Castro (2009) menciona cinco hipótesis principales que componen la teoría:

Hipótesis del sistema de adquisición y del aprendizaje: Esta hipótesis distingue entre la adquisición, un proceso subconsciente, y el aprendizaje, un proceso consciente.

Hipótesis del orden natural de adquisición: Postula que los estudiantes de una segunda lengua aprenden las estructuras gramaticales en un orden predecible.

Hipótesis del monitor: Destaca el papel del individuo en la adquisición de un segundo idioma, enfatizando su capacidad para reflexionar sobre su proceso de adquisición a partir de sus errores.

Hipótesis del input comprensible: Plantea que un estudiante alcanzará la segunda lengua si recibe información que sea un poco más avanzada que su nivel actual de competencia lingüística.

Hipótesis del filtro afectivo: Destaca la importancia del factor emocional en el proceso de adquisición de un segundo idioma, sugiriendo que el estado emocional del alumno puede actuar como un filtro que facilita o dificulta el aprendizaje.

En resumen, la Teoría del Monitor proporciona un marco explicativo para entender cómo los individuos adquieren una segunda lengua, destacando la importancia de factores como la exposición al lenguaje, la reflexión sobre los errores y el estado emocional del alumno en el proceso de aprendizaje (Martínez- Paredes, et al, 2020).

Otro de los últimos modelos ha sido el de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995) el cual permite investigar la competencia comunicativa desde una perspectiva multidimensional, presentando una estructura compuesta por cinco componentes principales: competencia discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica, proporcionando un enfoque detallado que permite analizar con mayor profundidad los distintos aspectos implicados en el proceso de comunicación (Rosales, et al. 2013).

La competencia discursiva, se refiere a la habilidad para seleccionar, secuenciar y organizar palabras, estructuras y enunciados con el fin de crear textos orales o escritos

coherentes. La competencia lingüística engloba el conocimiento de la gramática, el léxico y la fonología necesarios para comprender y producir enunciados de manera precisa. La competencia accional, también llamada pragmática e ilocutiva, se centra en la capacidad para interpretar y realizar actos de habla y funciones lingüísticas, comprendiendo el intento comunicativo detrás de ellos. La competencia sociocultural abarca el conocimiento sobre cómo expresar mensajes de manera adecuada en un contexto sociocultural específico, considerando factores como el contexto social, estilístico, cultural y de comunicación no verbal. Finalmente, la competencia estratégica se refiere al uso de estrategias de comunicación para resolver problemas o compensar deficiencias en otras competencias. Esto incluye estrategias tanto psicolingüísticas como interactivas. (Rosales, et al. 2013).

Este modelo destaca por su énfasis en la interacción entre los diferentes componentes y por ofrecer una descripción detallada de cada uno de ellos, proporcionando una comprensión más completa de la competencia comunicativa desde una perspectiva analítica y multidimensional. Además, sitúa la competencia discursiva en una posición central, relacionándola con las demás competencias y destacando su importancia en el proceso comunicativo.

Finalmente se encuentra dentro de las teorías contemporáneas la teoría de Correa (2001). Esta teoría sobre la CC se basa en una concepción triádica en la que interactúan saberes - conocimientos teóricos-, realizaciones -su aplicación en contextos comunicativos- y las actitudes del usuario hacia el conocimiento y la comunicación. Según Correa, estos elementos coexisten de manera dialógica y son fundamentales para entender la competencia comunicativa en su totalidad (Niño Rojas, 2007).

En primer lugar, Correa destaca la importancia de los saberes sobre reglas, normas, estrategias y procedimientos establecidos por el sistema para formalizar y actualizar cualquier

acción discursiva en una situación comunicativa. Estos saberes se aplican en contextos comunicativos específicos, donde adquieren plena validez. Además, las actitudes del usuario del código son cruciales en relación con el conocimiento, la acción discursiva y los integrantes del proceso comunicativo, así como con los valores y las implicaciones tanto teóricas como pragmáticas (Correa, J. 2001).

Es fundamental comprender que estos componentes están intrínsecamente relacionados. Los saberes y las actitudes son la base que habilita para la realización eficiente en los actos comunicativos. Por lo tanto, es esencial determinar qué saberes, actitudes y otros aspectos permiten al comunicador llevar a cabo sus acciones comunicativas de manera efectiva.

Por otro lado, Correa también considera otras competencias implícitas en la competencia comunicativa, como la competencia lingüística, pragmática, tímica, cultural e ideológica. Estas competencias específicas abarcan desde el conocimiento del código lingüístico la habilidad para producir y comprender mensajes, hasta la capacidad de expresar y manejar la emotividad, pasando por la comprensión de las representaciones culturales y las creencias no argumentadas que justifican el poder en un grupo social determinado (Correa, 2001).

De esta manera el modelo de competencias de Correa se basa en una concepción amplia y compleja de la competencia comunicativa, que va más allá de simplemente dominar el código lingüístico. Correa propone un enfoque que integra múltiples dimensiones cognitivas, pragmáticas, afectivas y culturales en la comunicación. Una descripción de los modelos (Correa, 2001):

Competencia lingüística: Este componente se refiere al dominio del código de la lengua, es decir, la capacidad de producir y comprender enunciados oracionales, párrafos y textos según

las reglas gramaticales y sintácticas establecidas. Incluye la gramática interiorizada y la habilidad para comunicarse verbalmente.

Competencia pragmática: La competencia pragmática implica un saber inconsciente acerca de los integrantes de la comunicación, las intenciones comunicativas y los contextos temporales y espaciales. Se refiere a la capacidad de adaptar el discurso según la situación comunicativa y las intenciones del hablante.

Competencia tímica: Este aspecto se relaciona con la expresión y manejo de las emociones en la comunicación. Influye en la construcción del mensaje y en la comprensión de los contextos comunicativos. La competencia tímica es esencial para la expresividad y la adecuación emocional en la comunicación.

Competencia cultural: La competencia cultural implica un conocimiento profundo de las representaciones culturales y las prácticas sociales de un grupo. Permite comprender y adaptarse a las normas culturales en la comunicación, así como interpretar los mensajes en su contexto cultural.

Competencia ideológica: Este componente se refiere a la capacidad de comprender y manejar las creencias y valores subyacentes en la comunicación. Incluye la habilidad para reconocer y analizar las estructuras de poder y las ideologías presentes en el discurso.

Correa también menciona la posibilidad de otras competencias comunicativas adicionales, como la competencia textual, paralingüística, kinésica, proxémica y sociocultural, que son importantes para una comunicación completa y efectiva. Estas competencias complementan la comprensión de la competencia comunicativa al incluir elementos como el tono de voz, gestos corporales, manejo del espacio y reconocimiento de normas sociales (Niño Rojas, 2007).

En conjunto, los modelos de competencias de Correa enfatizan la necesidad de considerar múltiples dimensiones en la competencia comunicativa, que van desde el dominio del código lingüístico hasta la comprensión de las emociones, la cultura y las ideologías en la comunicación. Estos modelos proporcionan un marco integral para entender y desarrollar habilidades comunicativas efectivas en diversos contextos sociales y culturales. Aunque Correa no incluye explícitamente la competencia textual en su modelo, se puede argumentar que está implícita en la competencia pragmática, ya que quien puede producir discurso también está capacitado para producir texto (Bermúdez & González, 2011).

En resumen, la competencia comunicativa, según el modelo de Correa, abarca un conjunto complejo de conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan al individuo para participar en una amplia gama de interacciones comunicativas de manera efectiva y apropiada.

Atendiendo al desarrollo de estos modelos y de manera sucinta se puede ver que los modelos subrayan la evolución en la comprensión de la competencia comunicativa, desde una visión más centrada en la gramática hacia una perspectiva más holística que reconoce la importancia de los aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, emotivos, culturales y discursivos en la comunicación efectiva. Esta evolución refleja la influencia de áreas como el análisis del discurso y la pragmática en la lingüística teórica y aplicada, así como en la enseñanza y adquisición de lenguas.

De manera general los modelos se pueden resumir en:

1. Modelo de Hymes (1972):

- Enfoque: Enfatiza la importancia de la competencia comunicativa, que va más allá del dominio lingüístico para incluir aspectos socioculturales y pragmáticos de la comunicación en contextos reales. Hymes destaca la importancia de considerar no solo la gramática y el

vocabulario, sino también las normas sociales, culturales y contextuales en la comunicación.

- Estructura: propone varios componentes, como la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y discursiva. Se centran en la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones reales de comunicación.

- Énfasis en la acción: fuerte énfasis en la competencia comunicativa y en la capacidad de un hablante para utilizar el lenguaje de manera efectiva en contextos sociales y culturales específicos. Destaca la importancia de considerar no solo la gramática y el vocabulario, sino también las normas sociales, culturales y contextuales en la comunicación.

- Limitaciones: puede ser difícil de aplicar en entornos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que requiere un enfoque más amplio que va más allá de la gramática y el vocabulario. Además, su enfoque en la competencia comunicativa puede ser difícil de medir y evaluar de manera efectiva.

2. Modelo de Canale y Swain (1980):

- Enfoque: Este modelo se centra en tres componentes principales: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Busca definir lo que implica ser competente en una segunda lengua.

- Estructura: Proporciona una estructura organizada que distingue claramente entre los aspectos gramaticales, sociolingüísticos y estratégicos de la competencia comunicativa.

- Énfasis en la acción: Destaca la importancia de la habilidad para usar el lenguaje de manera efectiva en situaciones reales de comunicación, más allá del simple conocimiento gramatical.

- Limitaciones: este modelo puede simplificar en exceso la complejidad de la competencia comunicativa, al no abordar otros aspectos importantes como la competencia discursiva.

3. Modelo de Bachman (1990):

- Enfoque: Este modelo divide la competencia comunicativa en competencia organizativa y competencia pragmática, destacando la importancia de la cohesión textual y las estrategias comunicativas.

- Perspectiva evaluativa: Se centra en la evaluación de la competencia comunicativa en contextos de enseñanza de segundas lenguas, proporcionando un marco para medir el progreso y la efectividad de la enseñanza.

- Ampliación de componentes: Introduce una distinción entre competencia gramatical y competencia textual, así como una mayor atención a las estrategias de comunicación utilizadas para superar obstáculos en la comunicación.

- Limitaciones: este modelo puede ser demasiado centrado en la evaluación y no proporcionar suficiente atención a los aspectos socioculturales y discursivos de la competencia comunicativa.

4. Modelo de Krashen (1982):

- Enfoque: Se enfoca en la adquisición de lenguaje a través del input comprensible y la reducción del filtro afectivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos de enseñanza. Su enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua ocurre de manera natural a través de la comprensión de mensajes en el idioma objetivo, sin necesidad de atención consciente a la estructura del lenguaje.

- Estructura: se basa en cinco hipótesis principales: la hipótesis del orden natural, la hipótesis del filtro afectivo, la hipótesis del input comprensible, la hipótesis del monitor y la hipótesis del afecto. Estas hipótesis sugieren que el aprendizaje de una segunda lengua ocurre de manera natural a través de la exposición a input comprensible, y que factores afectivos como la ansiedad pueden afectar este proceso.

- Énfasis en la acción: enfatiza la importancia del input comprensible y la exposición a la lengua objetivo. Su teoría sugiere que el aprendizaje de una segunda lengua ocurre de manera natural a través de la comprensión de mensajes en el idioma objetivo, sin necesidad de atención consciente a la estructura del lenguaje.

- Limitaciones: Algunas de sus hipótesis, como la hipótesis del filtro afectivo, han sido objeto de críticas y debate. Además, su enfoque en la exposición comprensible puede no ser suficiente para explicar completamente el proceso de adquisición de una segunda lengua, ya que otros factores también pueden influir en este proceso.

5. Modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995):

- Enfoque multidimensional: Este modelo desglosa la competencia comunicativa en cinco componentes principales: competencia discursiva, competencia lingüística, competencia accional, competencia sociocultural y competencia estratégica, proporcionando una perspectiva más completa y detallada.

- Integración de aspectos: Destaca la interrelación entre los diferentes componentes de la competencia comunicativa, reconociendo que estos aspectos interactúan de manera compleja en la comunicación real.

- Énfasis en la competencia pragmática: Dedicar una atención significativa a la competencia accional y sociocultural, reconociendo la importancia del conocimiento contextual y cultural en la comunicación efectiva.

- Limitaciones: La inclusión de múltiples componentes puede hacer que el modelo sea demasiado complejo y difícil de aplicar en la práctica educativa o evaluativa.

6. Modelo de Correa (2001)

- Enfoque: Propone un enfoque integral que abarca aspectos lingüísticos, pragmáticos, emocionales, culturales e ideológicos de la comunicación.

- Estructura: Propone un modelo integral que incluye componentes lingüísticos, pragmáticos, emocionales, culturales e ideológicos.

- Énfasis en la acción: Propone un enfoque integral que abarca aspectos lingüísticos, pragmáticos, emocionales, culturales e ideológicos de la comunicación.

- Limitaciones: El modelo de Krashen ha sido criticado por su enfoque exclusivo en la adquisición de lenguaje a través del input comprensible, sin tener en cuenta otros aspectos importantes del aprendizaje de segundas lenguas.

Una vez analizados estos modelos, se puede concluir que proporcionan fundamentos teóricos esenciales para entender y analizar la comunicación humana en su complejidad. Cada modelo ofrece una perspectiva única y complementaria sobre los diferentes aspectos que intervienen en la competencia comunicativa, abordando desde la gramática y la pragmática hasta los aspectos socioculturales y estratégicos. La comparación de estos modelos destaca la importancia de considerar múltiples dimensiones de la competencia comunicativa para obtener una comprensión integral del fenómeno.

En este estudio, los modelos sirven como punto de partida para examinar el impacto de la interacción significativa en la CCO de los estudiantes de LILEI. A partir de las teorías presentadas anteriormente, para el estudio, se formula la definición de competencia comunicativa como la capacidad de un individuo para comprender, producir e interpretar mensajes de manera efectiva en diversos contextos y situaciones comunicativas. En el contexto de la investigación sobre la influencia de la interacción significativa en la CCO, evaluada a través de la prueba de salida CEPTO en los estudiantes de LILEI de la UNAD, los autores de este estudio conceptualizan la competencia comunicativa oral (CCO) como la capacidad de los estudiantes para emplear el lenguaje de manera efectiva, adecuada y contextualizada en interacciones orales, considerando tanto los aspectos lingüísticos como sociolingüísticos, pragmáticos y culturales que influyen en la comunicación. Esta habilidad implica demostrar comprensión, fluidez, precisión y adaptabilidad lingüística, centrándose en la habilidad de interpretar y producir mensajes que sean no solo gramaticalmente correctos, sino también socialmente aceptables y situacionalmente pertinentes.

En este marco, la competencia comunicativa oral implica saber qué decir, cómo decirlo, a quién, cuándo y de qué manera, integrando factores como el contexto, las relaciones sociales, y los propósitos comunicativos. Además, incorpora elementos de interacción social, negociación de significados y adaptación a diferentes registros y estilos de habla, lo que permite al estudiante desenvolverse de manera eficaz en situaciones comunicativas diversas. Esta habilidad no solo se enfoca en la transmisión de información, sino también en la construcción de relaciones, la interpretación de intenciones y la mediación de significados, consolidando así un enfoque holístico para el desarrollo integral en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Interacción Significativa

La Interacción en los Procesos Educativos. La interacción desempeña un papel fundamental en los procesos educativos, ya que promueve el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento. Varios autores han abordado este tema, proporcionando perspectivas valiosas sobre la importancia de la interacción en la educación. Un primer autor relevante para mencionar es Lev Vygotsky, quien en sus obras "Pensamiento y lenguaje" y "La formación social de la mente", enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1978), los individuos adquieren conocimientos a través de la interacción con personas más experimentadas, en lo que él llamó "zona de desarrollo próximo". Otro autor para mencionar es John Dewey (1933) quien resalta la importancia de la experiencia y la interacción activa en el aprendizaje. Según Dewey, los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados en situaciones de la vida real y participan activamente en su aprendizaje. Un último autor para mencionar es Jean Piaget (1971) quien, en su teoría del desarrollo cognitivo, destaca la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento. Según Piaget, los niños construyen su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno físico y social (Ojeda-Martínez, et al. 2018).

Sustentado en los anteriores autores, siendo estos, solo tres de mucho que destacan a la importancia de la interacción en los procesos educativos, se hace necesario reiterar el papel vital que tiene la interacción en los procesos de aprendizaje. Por esta razón, y en búsqueda de tener un claro sustento acerca de la implicación de la interacción en la educación, el estudio aborda los siguientes temas: perspectivas teóricas sobre la interacción en la educación, la interacción significativa en los procesos de aprendizaje, interacción significativa en ambientes virtuales de

aprendizaje, la interacción significativa en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, y actividades de interacción que aportan al desarrollo de las competencias comunicativas orales.

Perspectivas Teóricas sobre la Interacción en la Educación

La Teoría Sociocultural de Vygotsky. La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky es una perspectiva corriente en la psicología que examina las contribuciones significativas que la sociedad aporta al desarrollo individual. Esta teoría resalta la interacción entre el desarrollo de las personas y la cultura en la que viven. Sugiere que el aprendizaje humano es en gran medida un proceso social (Ojeda-Martínez, et al. 2018).

A grandes rasgos, la teoría sociocultural de Vygotsky gira en torno a la idea de que la sociedad ejerce una influencia determinante en el desarrollo de los individuos. Así, el aprendizaje de las personas es esencialmente un proceso de tipo social. De esta forma, la cognición se configura a través de las interacciones sociales. Vygotsky sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social en la cual adquieren nuevas y mejores habilidades cognitivas como parte lógica de su inmersión en un modo de vida. Las actividades compartidas les permiten interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamiento de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas ((Ojeda-Martínez, et al. 2018).

Dos conceptos clave en la teoría de Vygotsky son:

1. Aprendizaje y "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP): Según esta teoría, el papel de los adultos o compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor. Esto ocurre antes de que el niño pueda dominar esas facetas por sí mismo. La ZDP representa la brecha entre lo que ya pueden hacer y lo que aún no pueden lograr sin ayuda externa. Con el soporte adecuado, los niños pueden cruzar esta zona y realizar tareas exitosamente (Park, S. 2024).

2. La Metáfora del Andamiaje: Se utiliza para describir este modo de aprendizaje. El andamiaje consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores) proporcionado al niño hasta que pueda llevar a cabo una tarea sin ayuda externa (Park, S. 2024).

Una mirada más detallada acerca de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky demuestra que esta ha tenido un gran impacto en el campo de la educación, especialmente en lo que respecta a la zona de desarrollo próximo y el andamiaje. La zona de desarrollo próximo (ZDP) es un concepto central en la teoría de Vygotsky. Se refiere a la brecha entre lo que un estudiante puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o un compañero en interacción. Según Vygotsky, la ZDP representa las habilidades que están "en proceso de maduración" y que aún no se han desarrollado por completo. Es en esta zona que ocurre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo significativos (Ojeda-Martínez, et al. 2018)

Vygotsky también propuso el concepto de andamiaje como una estrategia para apoyar el aprendizaje en la ZDP. El andamiaje se refiere a la forma en que los maestros brindan apoyo estructurado y temporal a los estudiantes mientras realizan tareas más allá de su capacidad actual. El maestro proporciona un "andamio" de apoyo, que se retira gradualmente a medida que el estudiante adquiere más competencia y puede realizar la tarea de manera independiente (Ojeda-Martínez, et al. 2018).

El andamiaje implica adaptar la instrucción a las necesidades individuales del estudiante y brindar apoyo en función de su nivel de competencia actual. Esto puede incluir la presentación de modelos, la provisión de pistas o preguntas orientadoras, la segmentación de tareas complejas en pasos más pequeños y la retroalimentación constante. A medida que el estudiante adquiere más habilidades y conocimientos, el andamiaje se ajusta para desafiarlo continuamente y fomentar su crecimiento (Park, S. 2024).

La aplicación de la ZDP y el andamiaje en el contexto educativo tiene numerosos beneficios. En primer lugar, permite a los estudiantes enfrentar desafíos más allá de su nivel de competencia actual, lo que estimula su desarrollo cognitivo y promueve el aprendizaje activo. Al recibir apoyo y orientación adecuados, los estudiantes pueden superar obstáculos y adquirir nuevas habilidades de manera más efectiva (Rogoff, B. 1990).

Además, el andamiaje fomenta la autonomía y la autorregulación en los estudiantes. A medida que los estudiantes adquieren más habilidades y conocimientos, se vuelven más independientes y capaces de realizar tareas sin la necesidad de apoyo constante. Esto promueve la confianza en sí mismos y la sensación de logro, lo que a su vez mejora su motivación y su disposición para enfrentar nuevos desafíos (Rogoff, B. 1990).

En resumen, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje son conceptos fundamentales en la teoría de Vygotsky que tienen una gran relevancia en el campo de la educación. Estos enfoques reconocen la importancia de adaptar la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes y brindarles el apoyo necesario para avanzar en su desarrollo cognitivo. Al implementar estrategias de andamiaje de manera efectiva, los maestros pueden facilitar un aprendizaje más significativo y apoyar el crecimiento y el éxito de sus estudiantes.

Aunado a los dos conceptos anteriores de Vygostky, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje, se hace necesario destacar, del mismo autor, el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Para Vygotsky la interacción social desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo de los individuos. A través de la interacción con otros, los seres humanos adquieren conocimientos, habilidades y formas de pensar que son fundamentales para su desarrollo intelectual al igual que para la adquisición de conocimientos (Martínez P. et al., 2020).

La interacción social proporciona oportunidades para el intercambio de ideas, la discusión y la colaboración entre individuos. A través de estas interacciones, los individuos pueden compartir conocimientos, plantear preguntas, resolver problemas y construir nuevos entendimientos. La interacción social fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento (Martínez P. et al., 2020).

La interacción social en grupos de discusión puede generar cohesión social y subjetiva, lo que contribuye a la identificación y resignificación de perspectivas sobre una organización. Además, se ha demostrado que los grupos de discusión promueven el diálogo, la colaboración y la comunicación interactiva, lo que facilita la construcción de una percepción organizacional (Castellano M., 2017).

En suma, los conceptos de la zona de desarrollo próximo, andamiaje y la interacción social, de acuerdo con Vygotsky desempeñan un papel esencial en el desarrollo cognitivo. A través de la interacción con otros, los individuos adquieren conocimientos, habilidades y formas de pensar que son fundamentales para su crecimiento intelectual. La interacción social fomenta el intercambio de ideas, la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento. Al participar en discusiones y actividades interactivas, los individuos desarrollan habilidades cognitivas y sociales que son fundamentales para su desarrollo integral.

La Filosofía Pragmática de la Educación de B. Dewey. Esta perspectiva se basa en la premisa de que el conocimiento se adquiere a través de la participación y práctica en situaciones reales lo cual conlleva a que se genere la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Núñez L. et al., 2017)

La propuesta de aprendizaje experiencial e interactivo, presentada por B. Dewey (1916), es una perspectiva educativa que resalta la importancia de la experiencia directa y la interacción

en el proceso de aprendizaje. Argumenta que el conocimiento no se obtiene simplemente mediante la transmisión de información, sino que se construye activamente a través de la participación en situaciones reales. Plantea, "El aprendizaje no consiste solo en la adquisición de conocimientos, sino en la adquisición de habilidades para actuar en el mundo". En lugar de limitarse a la memorización de datos aislados, sostiene que los estudiantes deben involucrarse en experiencias prácticas donde puedan aplicar y contextualizar el conocimiento adquirido. A través de estas experiencias, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda del contenido y adquieren habilidades que les permiten enfrentar desafíos del mundo real (Núñez L. et al., 2017).

La interacción desempeña un papel fundamental en el enfoque educativo de Dewey (1938), quien afirma que "la interacción con otros es esencial para el aprendizaje significativo". A través de la colaboración con sus compañeros, los estudiantes tienen la oportunidad de discutir ideas, confrontar diferentes perspectivas y construir conocimiento de manera conjunta. La interacción también fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo (Castellano M., 2017).

Dewey (1916) sostiene que "el pensamiento crítico implica la habilidad para analizar y evaluar de manera objetiva la información y los argumentos presentados, así como para generar ideas propias". En lugar de aceptar pasivamente la información que se les presenta, los estudiantes deben ser alentados a cuestionar, investigar y examinar diferentes perspectivas. Esto les permitirá desarrollar habilidades de pensamiento crítico que no solo serán útiles en el ámbito educativo, sino también en su vida cotidiana. El enfoque de Dewey destaca la importancia de la interacción en este proceso, ya que, a través del diálogo con otros, los estudiantes pueden confrontar sus ideas, recibir retroalimentación y construir conocimiento de manera colaborativa,

lo que contribuye a un desarrollo integral de su capacidad de análisis, reflexión y toma de decisiones informadas (Ahedo Ruiz, J., 2013).

Además, Dewey (1933) argumenta que "la resolución de problemas es un proceso esencial en el aprendizaje, ya que implica la capacidad de identificar y analizar situaciones problemáticas, formular estrategias para abordarlas y evaluar los resultados". A través de la interacción con sus pares y la participación en actividades prácticas, los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a desafíos reales y buscar soluciones creativas. Esto no solo fortalece su capacidad para resolver problemas, sino que también promueve la confianza en sí mismos y la autonomía (Sastoque & Olivares, 2016).

En pocas palabras, el énfasis en el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de la interacción, propuesto por Dewey, busca desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y emocionales fundamentales. Mediante el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas, los estudiantes adquieren una mentalidad analítica y reflexiva que les permitirá enfrentar los desafíos de manera efectiva en su educación y en su vida personal y profesional (Ahedo Ruiz, J., 2013; Sastoque & Olivares, 2016)

La Interacción Significativa en los Procesos de Aprendizaje

Si bien la interacción entre los actores de un proceso educativo es la base para lograr el aprendizaje, es de aclarar que no toda interacción que se presente garantiza el desarrollo de un proceso de aprendizaje significativo. La interacción puede ser una simple formalidad, es decir, un espacio donde los individuos no pasan de saludos y preguntas repetitivas que pueden ser resueltas de forma casi mecánica. Ante este tipo de interacción surge la necesidad de caracterizar una interacción que vaya más allá de una formalidad.

En su artículo "Interacción significativa en educación: revisión teórica y estado actual de la cuestión", Fernández y Melero (2016) abordan la relevancia de la interacción significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Examinan cómo esta interacción puede impactar en aspectos clave como la motivación, el aprendizaje y la satisfacción del estudiante. Los autores explican que la interacción significativa se produce cuando existe un intercambio recíproco de información, ideas y experiencias entre los participantes, y cuando ésta tiene un propósito claro y una relevancia para los estudiantes. Según los autores, la interacción significativa puede darse entre estudiantes, entre estudiante y docente, y entre el estudiante y el contenido del curso (Fernández y Melero, 2016).

Asimismo, Fernández y Melero (2016) identifican tres elementos clave que deben estar presentes para que se produzca una interacción significativa: la presencia social, la interdependencia social y la interacción de calidad. La presencia social se refiere al grado en que los participantes sienten que están presentes unos para otros, y se puede fomentar mediante la creación de un ambiente colaborativo y participativo. La interdependencia social se refiere a la necesidad que tienen los participantes de trabajar juntos para alcanzar un objetivo común, lo que puede fomentar la motivación y el compromiso. Finalmente, la interacción de calidad se refiere a la naturaleza de la interacción, que debe ser respetuosa, constructiva y relevante para el aprendizaje (Fernández & Melero, 2016).

Estos autores destacan la importancia de la interacción significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y enfatizan la necesidad de fomentarla en los entornos educativos. La interacción significativa puede mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como su aprendizaje y satisfacción.

En su trabajo, Montenegro. J, (2016) destaca la importancia crucial de la interacción significativa en el desarrollo de competencias mentales básicas entre estudiantes universitarios. El autor subraya que el aprendizaje no debe ser visto simplemente como una transferencia pasiva de conocimientos, sino como un proceso activo en el que los estudiantes desempeñan un papel central en su propio proceso educativo. En este sentido, la interacción significativa emerge como un factor fundamental, ya que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales, como la argumentación, la interpretación y la proposición. Esto implica que los estudiantes se involucren activamente en la construcción del conocimiento a través de la discusión y el intercambio de ideas tanto con sus pares como con el docente. Montenegro subraya que la interacción debe tener un propósito claro y estar alineada con los objetivos de aprendizaje, fomentando tanto la reflexión individual como la crítica constructiva dentro del proceso educativo (Montenegro, 2016).

En su artículo "Deep Meaning Learning: A Paradigm for Achieving a Sustainable Development of Skills and Competencies in the 21st Century," Stylianos Mystakidis (2019) defiende el concepto de aprendizaje significativo como un paradigma capaz de fomentar el desarrollo sostenible de habilidades y competencias en la era actual. Mystakidis argumenta que este enfoque va más allá de la mera acumulación de conocimientos superficiales, centrándose en la comprensión profunda e integración de ideas y conceptos dentro de un contexto más amplio. Según el autor, el aprendizaje significativo se basa en una interacción "significativa" entre el maestro, el estudiante y el material de aprendizaje, y requiere elementos clave como el pensamiento crítico, la reflexión, la retroalimentación y la transferencia de conocimientos. Estos argumentos resaltan la importancia crucial de la interacción significativa en el proceso de

aprendizaje y sugiere que este enfoque puede ser una vía efectiva para desarrollar habilidades y competencias cognitivas sostenibles en la actualidad (Mystakidis, 2019).

En resumen, los cuatro autores destacan la importancia de la interacción significativa en los procesos de aprendizaje. Primero, enfatizan que esta interacción debe estar inmersa en la presencia social, la interdependencia social y la calidad de la interacción. Segundo, subrayan que debe tener un propósito claro y estar relacionada con los objetivos de aprendizaje. Tercero, señalan que debe motivar el compromiso de los estudiantes, así como su aprendizaje y satisfacción. Por último, resaltan que la interacción significativa debe desarrollar habilidades y competencias cognitivas sostenibles para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la reflexión, la retroalimentación y la transferencia de conocimiento.

Interacción Significativa en Ambientes Virtuales de Aprendizaje

A pesar de las implicaciones que tiene la educación online por la separación de tiempo y lugar de los participantes, la interacción no es ajena a este tipo de ambientes. Por el contrario, respaldada por las TIC's, la interacción se constituye en la clave para garantizar procesos de instrucción de alta calidad en los ambientes virtuales de aprendizaje.

En el ámbito de la educación en línea, Moore (1989) subraya la trascendencia de la interacción para el proceso de construcción del conocimiento. Identifica tres formas esenciales de interacción que deben cultivarse en los cursos virtuales: la interacción estudiante-contenido, estudiante-docente y estudiante-estudiante. La primera se refiere a la conexión del estudiante con el material de estudio, ya sea a través de la lectura, la visualización de vídeos u otros recursos digitales. La interacción estudiante-docente implica la comunicación directa entre el estudiante y el profesor, facilitando así la orientación y la retroalimentación necesarias para el proceso de aprendizaje. Por último, la interacción estudiante-estudiante promueve la colaboración y el

diálogo entre los participantes, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales.

El equilibrio adecuado entre estos tres tipos de interacción es esencial para maximizar el potencial de aprendizaje en entornos virtuales. La inclusión de la interacción social en los cursos en línea es crucial para impulsar un aprendizaje significativo y efectivo. Este modelo resalta la importancia de la interacción social como elemento clave en el diseño y la implementación de entornos de aprendizaje en línea que promuevan la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de competencias en los estudiantes (Moore, 1989).

La investigación académica ha demostrado de manera consistente que la interacción desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje en línea. Numerosos estudios, como los llevados a cabo por Liao, Chen y Chen (2016), y Huang et al. (2021), han evidenciado que la interacción en entornos virtuales de aprendizaje está estrechamente relacionada con la profundidad del aprendizaje, la satisfacción del estudiante y la calidad general de la experiencia educativa. Estos hallazgos respaldan la noción de que los entornos de aprendizaje en línea deben ser diseñados y gestionados de manera que fomenten y faciliten la interacción entre los estudiantes y los instructores. Además, estudios como el de Alqurashi y Mteirek (2020) han señalado que la interacción en entornos virtuales puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, ya que les brinda una sensación de conexión y pertenencia dentro del contexto educativo.

Es importante destacar que la interacción en entornos de aprendizaje en línea no se limita únicamente a la comunicación entre estudiantes y docentes. También abarca la interacción estudiante-contenido y estudiante-estudiante, como se ha señalado en estudios anteriores. Esta variedad de interacciones contribuye significativamente a la construcción activa y significativa

del conocimiento. La interacción estudiante-contenido permite que los estudiantes se involucren directamente con el material de estudio, mientras que la interacción estudiante-estudiante fomenta la colaboración, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimiento. Por otro lado, la interacción estudiante-docente facilita la orientación, la retroalimentación y el apoyo individualizado, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje en línea y promueve un mayor desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y metacognitivas en los estudiantes. En resumen, la literatura respalda de manera contundente que la interacción significativa, en todas sus formas, es un factor clave para el éxito del aprendizaje en línea y debe ser promovida y cultivada en los entornos virtuales de educación (Liao, Chen & Chen, 2016, Huang et al. 2021, Alqurashi & Mteirek, 2020).

La Interacción Significativa en los Procesos de Aprendizaje de una Lengua Extranjera

La adquisición y el dominio de una lengua extranjera dependen en gran medida de la interacción significativa entre los estudiantes y su entorno de aprendizaje. Esta sección del marco teórico explorará diferentes enfoques y teorías que respaldan la importancia de la interacción significativa en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978): La teoría de Vygotsky postula que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y cultural. Según este enfoque, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento se facilita mediante la interacción con otros hablantes competentes en la lengua objetivo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) destaca la importancia de la interacción entre estudiantes y hablantes nativos o compañeros más competentes para promover el aprendizaje de una lengua extranjera.

Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas (Savignon, 1983): El enfoque comunicativo se centra en el uso auténtico y significativo del lenguaje en situaciones reales de

comunicación. Este enfoque resalta la importancia de la interacción entre los estudiantes y su entorno, así como entre los propios estudiantes, para desarrollar habilidades lingüísticas funcionales y comunicativas. La práctica constante de la lengua en contextos auténticos promueve la fluidez, la comprensión y la competencia comunicativa.

Teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua (Krashen, 1982): La teoría de Krashen distingue entre adquisición y aprendizaje de una lengua. Argumenta que la adquisición ocurre de forma natural a través de la exposición a la lengua en contextos significativos y relevantes, mientras que el aprendizaje se refiere al estudio consciente de la gramática y el vocabulario. La interacción en entornos auténticos proporciona la entrada comprensible necesaria para la adquisición de una segunda lengua.

Teoría Sociointeraccionista de la Adquisición de Lenguas (Long, 1996): La teoría sociointeraccionista destaca el papel crucial de la interacción social en el desarrollo de la competencia lingüística. Long propone que la negociación del significado durante la interacción comunicativa facilita la adquisición de una lengua extranjera al brindar oportunidades para aclarar y corregir la comprensión. La interacción entre los estudiantes y con hablantes nativos promueve un aprendizaje activo y significativo de la lengua.

Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb, D. A. 1984) La teoría del aprendizaje experiencial enfatiza la importancia de la reflexión sobre la experiencia como parte del proceso de aprendizaje. La interacción con la lengua extranjera en contextos significativos proporciona experiencias prácticas que pueden ser reflexionadas y asimiladas por los estudiantes. Esta reflexión sobre la experiencia promueve una comprensión más profunda y duradera de la lengua. Desde perspectivas socioculturales hasta teorías específicas de la adquisición lingüística, la literatura respalda de manera contundente que la interacción en contextos auténticos y

significativos es esencial para promover un aprendizaje efectivo y duradero de una lengua extranjera.

De esta manera, la interacción significativa en el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso dinámico que involucra la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los participantes, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y duradero. Se puede afirmar que la interacción hace que se origine la necesidad de comunicación que nos impulsan a desarrollar la lengua, ya sea la lengua materna o una lengua extranjera.

La interacción significativa desempeña un papel fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera al brindar a los estudiantes la oportunidad de emplear el idioma en situaciones reales y prácticas. Dentro de las múltiples actividades de interacción que contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas orales, se destacan las siguientes cinco:

1. Diálogos Guiados: Los estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos para practicar diálogos preestablecidos, ajustándolos con su propia información personal. Esto les ayuda a familiarizarse con estructuras y vocabulario comunes (Richards & Rodgers. 2001)

2. Juegos de Rol: Los alumnos asumen diferentes roles y simulan situaciones de la vida real, como ir de compras, pedir en un restaurante o acudir a una entrevista de trabajo. Estas actividades les permiten practicar el idioma de manera dinámica y contextual (Nunan, D. 1991).

3. Proyectos Colaborativos: Los estudiantes colaboran en proyectos que requieren investigación y presentación, como la creación de un periódico de clase o la planificación de un evento. Esto les obliga a comunicarse efectivamente y a usar el idioma de forma creativa (Stoller, F. L. 2006).

4. Intercambios Culturales: A través de correspondencia o videoconferencias con hablantes nativos o estudiantes de otros países, los alumnos pueden practicar el idioma y al mismo tiempo aprender sobre otras culturas (Kramsch, C. 1993)

5. Debates y Discusiones: Organizar debates sobre temas de actualidad o de interés para los estudiantes promueve el uso del lenguaje analítico y crítico, además de enseñarles a argumentar y defender sus puntos de vista (O'Donnell, Reeve, et al., 2011)

Las anteriores actividades solo son una muestra de un gran número de actividades que pueden desarrollarse para sumergirse en procesos significativos de aprendizaje de una lengua extranjera. De igual manera, ellas pueden ser llevadas a cabo no solamente en contextos presenciales, sino que también se pueden desarrollarse en ambientes virtuales. Por lo cual, se constituyen en posibilidades practicar la lengua extranjera en contextos reales y prácticos.

Para sintetizar los conceptos de la interacción significativa a nivel general, en los procesos de aprendizaje, en ambientes virtuales de aprendizaje, y en el desarrollo de la competencia oral en una lengua extranjera, los autores del presente estudio plantean la siguiente definición de interacción significativa. La interacción significativa en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras puede definirse como un proceso dinámico y estructurado en el que los estudiantes se involucran activamente en el intercambio de ideas, conocimientos y perspectivas, tanto con sus pares como con los docentes, y en la interacción con el contenido del curso, con el propósito de construir y transformar el conocimiento de manera reflexiva y crítica. Este tipo de interacción, fundamentada en conceptos como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje de Vygotsky, fomenta no solo el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también de competencias cognitivas, sociales y emocionales esenciales para el aprendizaje integral.

En este marco, la interacción significativa se convierte en un medio para contextualizar y aplicar el uso del idioma en situaciones auténticas, promoviendo habilidades como la argumentación, la interpretación y la resolución de problemas. Además, permite la conexión con el aprendizaje significativo a través de la reflexión individual y colectiva, la retroalimentación y la transferencia de conocimientos, todo ello alineado con objetivos claros de aprendizaje. En entornos virtuales o presenciales, este enfoque potencia el compromiso y la motivación de los estudiantes, facilitando su desarrollo integral como usuarios competentes del idioma y como ciudadanos globales.

Medición de las Competencias Comunicativas y las Pruebas Internacionales

La evaluación de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera a través de exámenes internacionales se lleva a cabo utilizando una variedad de métodos y herramientas diseñadas para medir habilidades específicas en comprensión auditiva, lectura, escritura y expresión oral.

Uno de los exámenes internacionales más reconocidos es el Examen de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL), que evalúa la capacidad del examinado para entender y usar el inglés en un entorno académico. El TOEFL consta de cuatro secciones: lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura. Los resultados se utilizan para determinar la competencia del examinado en el idioma inglés y su capacidad para comunicarse efectivamente en situaciones académicas.

Otro examen ampliamente utilizado es el International English Language Testing System (IELTS), que evalúa la habilidad lingüística en inglés de los candidatos que desean estudiar o trabajar en países donde el inglés es el idioma principal. El IELTS también consta de cuatro secciones: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral.

La evaluación de estas competencias se realiza mediante criterios establecidos y estándares de puntuación específicos para cada sección del examen. Los resultados se utilizan para determinar el nivel de competencia del examinado en inglés y su capacidad para comunicarse de manera efectiva en diversas situaciones.

La evaluación de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera es fundamental en un mundo cada vez más globalizado, donde la comunicación efectiva en este idioma es crucial en diversas esferas de la vida. Las pruebas estandarizadas juegan un papel clave en este proceso, proporcionando una metodología objetiva para medir las habilidades lingüísticas de los estudiantes y profesionales en todo el mundo.

Componentes de las Pruebas. Las pruebas estandarizadas diseñadas para evaluar las competencias comunicativas en inglés suelen comprender varios componentes principales, que incluyen la comprensión auditiva, la lectura, la expresión escrita y la expresión oral. Estas secciones buscan evaluar la capacidad del examinado para comprender, interpretar y producir mensajes en inglés en diferentes contextos y situaciones.

En la sección de comprensión auditiva, los candidatos escuchan una serie de grabaciones de audio que representan una variedad de situaciones de la vida real, como conversaciones cotidianas, conferencias académicas o discursos públicos. Luego, se les hacen preguntas para evaluar su capacidad para comprender el contenido, identificar detalles importantes y extraer información relevante.

La sección de lectura implica la comprensión de textos escritos, que pueden abarcar una variedad de géneros y temas, desde artículos periodísticos hasta textos académicos. Los candidatos deben demostrar su capacidad para comprender el significado general del texto, así

como identificar detalles específicos, inferir el significado de palabras desconocidas y comprender la estructura y organización del texto.

En cuanto a la expresión escrita, los candidatos suelen ser evaluados mediante la redacción de ensayos, cartas u otros tipos de textos en inglés. Se espera que demuestren habilidades para organizar ideas de manera coherente, utilizar un vocabulario adecuado y estructurar oraciones gramaticalmente correctas.

Finalmente, la sección de expresión oral implica la producción de habla en inglés en respuesta a preguntas o tareas específicas. Los candidatos son evaluados en su capacidad para comunicarse de manera clara y efectiva, utilizando una pronunciación adecuada, un vocabulario apropiado y una gramática correcta.

Validación y Fiabilidad. La validez y fiabilidad de las pruebas estandarizadas para medir las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera son aspectos cruciales en su desarrollo y aplicación. Los diseñadores de estas pruebas deben garantizar que las preguntas y tareas sean relevantes, representativas y adecuadas para el propósito previsto de la evaluación.

Además, se realizan estudios de validez para determinar si las puntuaciones obtenidas en las pruebas están realmente relacionadas con el desempeño comunicativo en situaciones reales. Estos estudios pueden incluir análisis de correlación con otros indicadores de competencia lingüística, como el rendimiento académico o la evaluación de hablantes nativos de inglés.

En cuanto a la fiabilidad, se utilizan técnicas estadísticas para asegurar que las puntuaciones de las pruebas sean consistentes y reproducibles. Esto incluye la evaluación de la consistencia interna de las preguntas, la confiabilidad de los puntajes entre diferentes

administraciones de la prueba y la consistencia de las calificaciones otorgadas por diferentes examinadores en la sección de expresión oral.

Marco Metodológico

En el siguiente apartado se presenta el procedimiento metodológico desarrollado para la planificación, implementación y análisis de los datos de la investigación, siguiendo un orden lógico que permite conocer el proceso de cómo se llevó a cabo la investigación.

Diseño de la Investigación

El diseño utilizado en este estudio fue longitudinal retrospectivo, lo que implica seguir a una misma muestra de individuos a lo largo del tiempo y analizar datos previamente recopilados. Los diseños longitudinales permiten recabar datos en diferentes momentos para inferir la evolución de un problema o fenómeno, así como sus causas y efectos (Hernández et al., 2014). En este caso, se analizaron datos de una muestra de estudiantes desde el año 2014 hasta el 2021, observando la relación entre la participación en actividades de interacción significativa y el desempeño en la prueba CEPTO en dos períodos de cuatro años (2014-2017 y 2018-2021).

El diseño retrospectivo, por otro lado, facilita examinar datos ya existentes para identificar patrones o relaciones entre variables sin la necesidad de recopilar nueva información mediante encuestas o experimentos (Hernández et al., 2014). En este estudio, se utilizaron datos previamente registrados por los docentes del curso durante el mismo período de tiempo en los dos cuatrienios mencionados.

Enfoque

Dado que este estudio implicó la recolección y análisis de datos históricos, se adoptó un enfoque cuantitativo, y se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo e inferencial para examinar posibles correlaciones entre los factores. Este enfoque permite explorar la realidad de manera objetiva, utilizando herramientas estadísticas y matemáticas para recopilar y analizar datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El objetivo principal de la investigación fue

comprender la relación entre la participación en actividades de interacción significativa para el desarrollo de la CCO y los resultados obtenidos en el examen de salida CEPTO. Se busca explorar cómo la participación en estas actividades influye en el desarrollo de la CCO de los estudiantes.

Alcance

La investigación se plantea como descriptiva y correlacional. Descriptiva porque busca observar, describir y fundamentar un fenómeno, situaciones, contextos o sucesos de interés, sin pretender dar explicaciones causales y cuyo enfoque principal es proporcionar una descripción objetiva y sistemática de los datos estudiados, especificando las propiedades, características y perfiles de los fenómenos analizados (Hernández-Sampieri et al., 2014). Correlacional porque tiene como finalidad medir el grado de asociación y/o relación entre dos variables o categorías desde un enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2014).

El objetivo de este alcance en la investigación se fundamentó en la necesidad de mostrar y documentar si la participación en actividades de interacción significativa, se corresponden con los resultados de evaluación de la CCO medida en la prueba de salida CEPTO. A demás buscó generar información útil que sirva como base para investigaciones posteriores o para la toma de decisiones en el curso de inglés de la UNAD. Por tanto, únicamente se pretendió medir o recoger información de manera conjunta sobre las variables, y examinar su relación sin profundizar en las causas o hechos subyacentes.

Es importante tener en cuenta que la investigación se basa en datos secundarios disponibles, lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones o contextos fuera del ámbito de la UNAD Colombia. Además, no se consideraron variables adicionales que

podrían influir en la CCO, como el nivel socioeconómico o el tiempo dedicado al estudio, entre otros, debido a la disponibilidad limitada de datos.

Este estudio se limitó a los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LILEI) de la UNAD Colombia. La población objetivo incluye a todos los estudiantes inscritos en el curso EVII:EC durante el período de 2014 a 2021. Se incluyeron datos de participación en actividades de interacción significativa, así como resultados del examen de salida CEPTO de estos estudiantes.

Población y Muestra

Considerando que una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Martínez, C. 2004), para el estudio la población objetivo comprendió a todos los estudiantes inscritos en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés (LILEI), de la UNAD Colombia. Esta población representa el grupo completo de individuos que cumplen con los criterios de inclusión para la investigación, es decir, todos los estudiantes matriculados en ese programa durante el período 2014-2021.

Dado que se realizó un estudio retrospectivo utilizando datos históricos de registro de estudiantes en el curso, la muestra está representada por los datos de todos los estudiantes matriculados en el curso EVII: EC de LILEI y todos los datos de estudiantes que presentaron la prueba de salida CEPTO entre los años 2014-2021. En el proceso de filtrado y depuración de datos, se hizo necesario dar continuidad al seguimiento de registros de estudiantes que, estando registrados en los años anteriores, presentaron CEPTO y/o desarrollaron el curso en el año 2022, por tanto, también se incluyó la revisión de datos del año 2022, pero sólo se tuvo en cuenta los estudiantes con seguimiento en los años anteriores y que aparecían registrados y desarrollaron las actividades del curso o la prueba de salida. De esta manera se revisaron inicialmente 1.283 datos

de registros CEPTO, 1,984 datos de registros de estudiantes en el curso y 8,539 datos de estudiantes que participaron en la Comunidad Virtual de LILEI.

Tabla 1

Total, Datos Extraídos sin depurar

Archivos	1er cuatrienio	2do cuatrienio	seguimiento 2022	Total
Registros CEPTO	470	657	156	1.283
Registros Curso EVII: EC	576	1.034	374	1.984
Registros Comunidad	0	7.400	1.139	8.539
Total, Registros	1.046	9.091	1.669	11.806

Elaboración propia tomando datos de archivos de estudio

Teniendo en cuenta lo anterior el estudio se desarrolló tomando la muestra completa fundamentalmente por las características de la investigación y los objetivos del estudio, y en función de la representatividad y la disponibilidad de datos, ya que, al utilizar todos los datos disponibles, el análisis puede reflejar fielmente la población objetivo en su totalidad, además de obtener una comprensión más completa de las relaciones entre las variables de estudio.

La unidad de análisis se definió en función de dos aspectos principales: la participación y el desarrollo de las actividades de interacción significativa propuestas en el curso de English VII-English Conversation y en la Comunidad Virtual LILEI, así como el nivel alcanzado en la CCO, evaluada mediante la prueba de salida CEPTO.

Recopilación de Datos

Los datos se recopilaron a partir de archivos de registros académicos de estudiantes matriculados en el curso EVII:EC del programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD Colombia y registros de presentación de la prueba de salida CEPTO de los años 2014 al año 2021 y año 2022, así como de archivos de

participación en actividades de interacción significativa en la CV de los años 2018 al 2022. Se utilizó un enfoque retrospectivo para recopilar datos de años anteriores. Los datos se recopilaron a partir de las siguiente técnicas e instrumentos:

Técnicas e Instrumentos de Recolección

Técnica de análisis de documentos históricos: Esta técnica emplea registros escritos, archivos impresos o electrónicos que ofrecen información sobre eventos pasados, políticas, y decisiones. Pueden ser informes académicos, planes de estudio, informes de evaluación entre otros, y se utilizan para comprender la evolución de un tema en el tiempo, contextualizando programas o políticas (Segura, J. A. 2018).

Esta técnica se usó para recopilar información sobre los planes de estudio del curso y también sobre los informes de estudiantes que libremente participaron en la comunidad virtual de LILEI a partir del año 2018.

Instrumentos:

Informes de participación en la Comunidad Virtual: se recopilaron informes de seguimiento de las actividades desarrolladas en la Comunidad Virtual LILIEI, que contenía información que describe la implementación de actividades de interacción significativa y donde se encontraron datos sobre la participación de los estudiantes en los diferentes actividades y años (2018 al 2022). Una vez recopilado los instrumentos se extrae la información y se organizaron los diferentes datos proporcionados en una base de datos o archivo electrónico para facilitar el análisis posterior.

Documentación Curricular: se revisaron el Proyecto Académico Pedagógico Solidario de la UNAD 3.0, el documento maestro del programa y el syllabus del curso EVII:EC, estos documentos permitieron revisar los planes de estudio y los objetivos del curso, para comprender

cómo se han diseñado e implementado las actividades de interacción significativa a lo largo del tiempo.

La documentación curricular ayudó a contextualizar la implementación de actividades de interacción significativa dentro del marco educativo y pedagógico más amplio, lo que facilita la comprensión de cómo estas actividades se han diseñado e integrado en el plan de estudios a lo largo del tiempo en el programa de LILEI.

Técnica de Análisis de Datos Administrativos Históricos: se usó las sábanas de notas del curso en los diferentes periodos académicos (1601, 1604, 1602) para recopilar datos de seguimiento académico de los estudiantes en actividades de interacción significativa del curso y registros en Excel de los resultados en el examen CEPTO a lo largo del tiempo de estudio. Los datos históricos son registros numéricos que ofrecen información cuantitativa sobre eventos pasados, comportamientos o características de una población en un momento específico. Pueden incluir datos sobre asistencia, calificaciones, participación en actividades extracurriculares, entre otros (González, A. 2019).

Para obtener los datos necesarios de manera ética y legal se solicitó al líder nacional de la licenciatura acceso a los documentos y registros académicos de los estudiantes que abarcaban el período de estudio (2014-2021 y 2022). Esto se realizó de manera coordinada con los docentes-directores del curso de este periodo.

Instrumentos:

Registros Académicos: se tuvo acceso a los registros académicos de los estudiantes de los diferentes períodos de estudio (2014-2021 y 2022), de ellos se extrajo información sobre número de estudiantes matriculados en el curso, seguimiento al desarrollo del curso y participación, calificaciones del curso, y evaluaciones de CCO.

Informes de Evaluación de la prueba de salida CEPTO: permitió recopilar información de estudiantes que presentan la prueba de salida CEPTO, y los niveles en general alcanzados, específicamente en la CCO.

Estos registros académicos proporcionan una fuente confiable de datos objetivos sobre el desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo, incluyendo su participación en actividades de interacción significativa.

Al analizar los datos administrativos, se pueden identificar tendencias y patrones en la participación de los estudiantes en actividades de interacción significativa y su desempeño en el examen CEPTO, lo que permite una evaluación más completa de la efectividad de estas actividades a lo largo del tiempo.

Bases de Datos Electrónicas: La herramienta usada para el tratamiento de los datos fue el programa integrado Excel, donde se consolidó la información a través de las hojas de cálculo, en matrices de datos agrupados y asociaciones.

A partir del análisis estadístico se realizó la interpretación y presentación del conjunto de datos limpios, donde se muestran los porcentajes y frecuencias de los datos categóricos, para el respectivo análisis descriptivo.

Depuración y Preparación de Datos

El proceso de preparación y comprensión de los datos comenzó con la manipulación o depuración de estos. Este proceso se realizó en varias etapas. La primera etapa consistió en extraer los archivos sin procesar de la fuente original y organizarlos en carpetas, con el fin de dar inicio al proceso de exploración y revisión de estos, seleccionando solo los archivos que contenían datos de estudiantes del programa de LILEI y del curso de EVII:EC de los años 2014 a 2021.

En el segundo momento después de la revisión se vio la necesidad de realizar una depuración de los archivos con el fin de limpiarlos para eliminar registros duplicados, datos faltantes e inconsistentes, o enriquecerlos y validarlos a partir de una estructura de datos definida que proporcionó un orden para su posterior análisis. Para esto se organizaron dos archivos uno para los datos del curso y otro para los resultados del CEPTO, que contenían en hojas de cálculo de Excel las sábanas de datos por periodos académicos y años de presentación del CEPTO.

Durante este proceso, se identificó la necesidad de enriquecer los datos originalmente previstos de los años 2014 a 2021, con información adicional, lo que llevó a la inclusión de archivos del año 2022. Esto se hizo para mantener el seguimiento de los resultados de los estudiantes que iban formando parte del estudio.

Para continuar con el proceso de depuración se aplicó criterios de inclusión que permitieran garantizar la disponibilidad de datos útiles y de calidad que solo incluyera estudiantes de LILEI que cumplieran con dos requisitos básicos del estudio: participación en actividades de interacción significativa y presentación de la prueba de salida CEPTO, estos criterios se determinaron de la siguiente manera:

Criterios de Inclusión:

- Que el estudiante haya aprobado el curso y desarrollado al menos el 70% de las actividades de interacción relacionadas con la CCO.
- Que el estudiante haya presentado la prueba de salida CEPTO.
- Que el estudiante esté matriculado en el programa de LILEI entre los años 2014 y 2021.
- Que los estudiantes del año 2022 tuvieran seguimiento en los años comprendidos del 2014 al 2021.

Criterios de Exclusión:

- No pertenecer al programa de LILEI.
- No haber desarrollado ninguna de las actividades de interacción de la CCO, incluso si ha aprobado el curso y ha presentado la prueba de salida CEPTO.
- No haber presentado la prueba de salida CEPTO, aunque haya completado las actividades de la CCO del curso.

Criterios de Eliminación:

- Eliminación de duplicaciones en la presentación de la prueba, considerando solo el último año en el que se presentó.
- Eliminación de duplicaciones en el registro de los cursos, considerando el último año en que se completó el curso.
- Eliminación de registros de estudiantes sin información de seguimiento.
- Eliminar registros de quienes aparecían convocados a la prueba CEPTO, pero no presentaron la prueba.
- Eliminar registros de quienes presentaron menos del 50% de prueba de salida CEPTO y no presentaron la prueba de speaking.

Estos criterios sirvieron como una guía precisa para la selección y depuración de la muestra, garantizando así la consistencia y confiabilidad de los datos utilizados en la investigación. De esta manera se realizó la disputa de la muestra iniciando con los archivos de seguimiento de presentación de la prueba de salida CEPTO, los datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2*Total, depuración datos CEPTO*

Disputa CEPTO	1er Cuatri	2do Cuatri	2022	Total
Eliminados por no presentar la prueba	60 13%	23 3%	16 10%	99 8%
Registros eliminados por duplicación	113 24%	195 31%	25 16%	333 26%
Presentan CEPTO, pero no desarrollan el curso	139 29%	23 3%	4 3%	166 13%
Presentan CEPTO y desarrolla Ac. CCO EVII:EC	158 34%	416 63%	111 71%	685 53%
Total, registros	470 100%	657 100%	156 100%	1283 100%

Fuente: Elaboración propia

Porcentaje de eliminación: el porcentaje total de registros eliminados es significativo, alcanzando el 47%. Esto resalta la importancia de llevar a cabo un proceso riguroso de limpieza de datos para garantizar la calidad y fiabilidad del conjunto de datos final.

Duplicaciones: dentro del porcentaje de eliminación, un aspecto notable es el alto porcentaje de registros eliminados debido a duplicaciones, representando el 26% del total de registros descartados. Esto sugiere que existe un número significativo de estudiantes que presentaron la prueba CEPTO en más de una ocasión o la aplazaban constantemente.

Participación en el curso y presentación de la prueba: La tabla muestra que el 53% de los estudiantes participaron tanto en las actividades del curso EVII o EC como en la presentación de la prueba CEPTO. Este hallazgo es relevante ya que indica una coincidencia en la participación de los estudiantes en ambas actividades, lo que podría tener implicaciones en el análisis de la relación entre la participación en las actividades del curso y el desempeño en la prueba CEPTO.

Como resultado de este proceso de depuración, se obtuvo una muestra final de 685 registros de estudiantes que presentaron la prueba CEPTO y también participaron en las actividades del curso EVII o EC.

Con relación a los archivos de participación en los cursos, los datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3

Total, depuración curso EVII:EC

Disputa CURSO	1er Cuatri	2do Cuatri	2022	Total
Eliminados por no presentar CEPTO	148 26%	406 39%	81 73%	635 37%
Eliminados por duplicación en el mismo cuatrienio	121 21%	121 12%	5 4 %	247 14%
Eliminados por duplicación en otros años	59 10%	95 9%	** 0%	154 9%
Registran en curso y presentan CEPTO	248 43%	412 40%	25 23%	685 40%
Total, registros	576 100%	1034 100%	111 100%	1721 100%

Fuente: Elaboración propia

*263 registros del 2022 se descartaron por pertenecer a estudiantes que no hacían parte de la muestra.

Porcentaje de eliminación: La disputa de participación en los cursos arrojó un resultado de limpieza del 60%. Es importante destacar que el criterio principal de eliminación fue la falta de presentación de la prueba CEPTO el 37%, lo que sugiere una falta de continuidad en la participación de algunos estudiantes en el proceso de evaluación.

Eliminación por duplicación: Se observa que un porcentaje considerable de registros fueron eliminados debido a la duplicación por repetición del curso por parte de algunos estudiantes. Esto sugiere que algunos estudiantes participaron en los cursos en múltiples ocasiones o en diferentes períodos, lo cual debe ser considerado al interpretar los resultados del

estudio ya que esto plantea interrogantes sobre la eficacia del curso para estos estudiantes y la necesidad de explorar estrategias adicionales de apoyo.

Registros que presentan CEPTO y participan en el curso: A pesar de las eliminaciones, se observa que un porcentaje significativo del 40% de registros, indican que un número considerable de estudiantes participaron tanto en el curso EVII:EC como en la presentación de la prueba CEPTO. Esto proporciona una base sólida para analizar la relación entre la participación en el curso y el rendimiento en la prueba CEPTO.

Con respecto a los datos del año 2022, se identificó que la mayoría de los registros omitidos no estaban dentro de los cuatrienios analizados, lo que respalda la decisión de no incluirlos en el estudio. Los registros seleccionados corresponden a estudiantes que participaron en los cuatrienios objeto de estudio, lo que asegura la coherencia en los datos analizados.

Con respecto a la tercera fuente de información se originó en la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas, implementada desde 2018. Se revisaron los informes por período académico proporcionados por los docentes, los cuales detallaban el desarrollo de actividades y contenían listados de estudiantes que participaban en diversas actividades en cada período académico. De estos informes se extrajo listados de nombres de participantes en las actividades únicamente relacionadas con la competencia comunicativa oral, dejando de lado los que aparecían solo el correo o un nombre de pila.

Los datos se organizaron en un nuevo archivo de Excel, lo que arrojó un total de 8,539 nombres de estudiantes de diversos cursos que participaron en la CVL, no necesariamente del curso de EVII:EC. Estos datos simplemente se organizaron de forma alfabética, sin eliminar duplicaciones, y sirvieron de base para cruzar la información de participación de la muestra en la CVL y el número de veces de participación en este espacio, de esta trazabilidad se encontró un

total de 193 nombres de estudiantes en los informes, con participaciones que variaron desde una sola vez hasta casos de más de 10 participaciones en diferentes años.

El resultado final de esta etapa de limpieza fue una muestra que cumplía con los estándares establecidos para el estudio, la cual se redujo a 685 registros de estudiantes que participaron tanto en el curso como en la prueba CEPTO, lo que proporciona una base sólida para el análisis de la relación entre la participación en el curso y el rendimiento en la prueba. El total se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4

Total, distribución de la muestra

Registros	1er Cuatri	2do Cuatri	2022	Total
Registros CEPTO	158 23%	416 61%	111 16%	685
Registro curso EVII:EC	248 36%	412 60%	25 4%	
Datos CVL	27 14%	158 82%	8 4%	193 100%

Fuente: Elaboración propia

Esta información proporciona una visión completa de la participación de los estudiantes en la comunidad virtual y permite su comparación con su rendimiento en la prueba CEPTO y su participación en el desarrollo de las actividades del curso y de la CVL.

Una vez completado este proceso, se llevó a cabo un tercer momento de manipulación de registros finales de la muestra, que consistió en examinar e identificar los elementos y componentes presentes en los registros de los archivos del curso y de la prueba de salida, desde 2014 hasta 2022 de la muestra. Esta exploración permitió comprender el comportamiento de los datos y llevar a cabo un proceso de selección de los datos que hicieron parte del análisis.

La selección de datos se llevó a cabo de la siguiente manera: Se identificaron nueve (9) archivos en Excel correspondientes a cada año de presentación de la prueba de salida CEPTO,

abarcando desde 2014 hasta 2022. Cada archivo contenía datos de estudiantes convocados a la prueba, con un total de 21 columnas de información. Durante el proceso de limpieza, se extrajo información específica de las celdas que incluían nombres, identificación del estudiante, fecha de aplicación y resultados del apartado de "speaking", así como el nivel final obtenido, lo que representaba un total de seis (6) columnas de las veintiuna disponibles.

Se identificaron un total de 20 archivos en formato Excel correspondientes al seguimiento del curso IVII:IC. Cada archivo representaba un período académico entre 1601, 1604 y 1602, con datos específicos por estudiante distribuidos en 18 a 24 columnas. Durante el proceso de limpieza, se extrajeron únicamente los datos relacionados con el nombre del estudiante, su identificación, el seguimiento de actividades asociadas con la CCO (Competencia Comunicativa Oral) y el resultado final del curso, en total ocho (8) columnas. De esta manera quedo una muestra definitiva, limpia, con los datos necesarios para el estudio.

Limpios los datos y con la muestra determinada y construida, se desglosó las partes recopiladas y ya definidas, donde se identificó la conexión entre la participación de los estudiantes en la prueba y en el curso. Además, se identificó el año o cuatrienio en el que cada participación tuvo lugar. A partir de estos datos se dio paso al análisis de la información, la cual se presenta en el apartado de resultados.

Método de Análisis de Datos

El tratamiento de los datos se realizó a partir de Análisis Estadístico de Datos Secundarios, entendido como el proceso de examinar e interpretar información cuantitativa previamente recopilada por otras fuentes. Estos datos secundarios pueden provenir de investigaciones anteriores, bases de datos existentes, registros administrativos u otras fuentes. El análisis estadístico de datos secundarios implica aplicar técnicas estadísticas para examinar,

interpretar y extraer conclusiones de estos datos con el fin de responder a preguntas de investigación específicas (Binder y Schinka, 2004).

El enfoque aplicó técnicas estadísticas, propias del Análisis de Datos Estadístico, definido como el proceso de limpieza, transformación y modelado de datos, para descubrir información útil para la toma de decisiones. (Cañadas. R. 2022). Por tanto, la información obtenida se analizó usando las siguientes técnicas:

Análisis Estadístico Descriptivo: a partir de este análisis se ordenaron los datos, se resumieron y se analizaron a partir de la ocurrencia observada de los datos, se usó para calcular medidas de tendencia central y frecuencias para resumir y describir los datos observados de participación en las actividades de interacción significativa y de resultados en la prueba de salida CEPTO de los estudiantes.

Análisis Comparativo: Se realiza análisis comparativos descriptivos e inferenciales, entre los grupos de estudiantes de los diferentes cuatrienios relacionando las variables AIS, CVL y CCO- CEPTO, para determinar si existían diferencias significativas en los resultados entre estos dos grupos.

Este tipo de análisis permitió examinar patrones de participación en actividades de interacción significativa y resultados en la prueba CEPTO. Además, se realizaron pruebas paramétricas de Kolmogorov–Smirnov (K-S) y análisis de correlación Rho de Spearman para explorar la relación entre estas variables.

Plan de Análisis

El análisis de la información se desarrolló de la siguiente manera:

1. Limpieza y organización de los datos.

2. Medición de los factores de las variables a través de la estadística descriptiva y representación Figura de los datos.

3. Medición de las variables para conocer la correlación de las variables, a través de la estadística inferencial y análisis de correlación.

4. Discusión de los resultados y conclusiones.

Consideraciones Éticas

El estudio, aunque utilizó datos históricos de seguimiento a estudiantes del curso EVII:EC y de pruebas de salida CEPTO reconoce la importancia de abordar el análisis desde una perspectiva ética, asegurando el respeto a los derechos y la privacidad de los datos de estudiantes involucrados. Por lo tanto, se implementaron las siguientes consideraciones éticas:

Privacidad y Confidencialidad: Se garantiza la protección de la privacidad de los estudiantes mediante la anonimización de los datos. No se incluirán nombres ni información identificable que pueda vincularse a estudiantes individuales.

Consentimiento Informado: Dado que los datos son históricos y no están relacionados con estudiantes actuales, no se requirió consentimiento informado.

Uso Responsable: Los datos son utilizados exclusivamente para los fines establecidos en esta investigación y no se comparten ni se utilizan para otros propósitos sin autorización previa.

Evitar el Estigma: Se evita la estigmatización de grupos específicos de estudiantes basada en su rendimiento académico. Los resultados son presentados de manera objetiva y no discriminatoria.

Transparencia y Honestidad: Se proporciona información clara sobre el origen y la naturaleza de los datos históricos utilizados en el estudio. Se asegura la transparencia en el proceso de análisis y se mantiene la honestidad en la presentación de resultados.

Estas consideraciones éticas guiaron el manejo responsable y ético de los datos históricos de los estudiantes en esta investigación, garantizando el respeto a los derechos y la dignidad de los estudiantes y protegiendo su privacidad y confidencialidad.

En el apartado siguiente se presentan los resultados de la investigación, partiendo de la generalidad de los datos encontrados, y categorizados acorde a los objetivos propuestos, y se finaliza con las conclusiones y/o recomendaciones.

Resultados

El análisis de información estuvo centrado en conocer el impacto de la interacción significativa en el desarrollo de la CCO de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la UNAD Colombia, medidos a través de los resultados de la prueba CEPTO, para lo cual se tomaron datos históricos de puntajes obtenidos en el desarrollo de las actividades de CCO del curso EVII:EC, la participación en la CVL y los niveles obtenidos en la prueba CEPTO en el componente de speaking.

La presentación de los datos se realiza a través de resúmenes estadísticos descriptivos, organizados de manera que primero se expone los resultados obtenidos de la muestra depurada. Luego se presentan los resultados de la medición sobre el desempeño en las AIS del curso, y frecuencia de participación en la CVL. Posteriormente se examinan los resultados obtenidos por los estudiantes en la CCO, de la prueba CEPTO. Finalmente se relacionan las variables estudiadas a través de analítica descriptiva y pruebas paramétricas de Kolmogorov–Smirnov (K-V) y de correlación Rho Spearman (R-S). Esta estructura permite abordar progresivamente los objetivos planteados en la investigación.

Resultados de la muestra

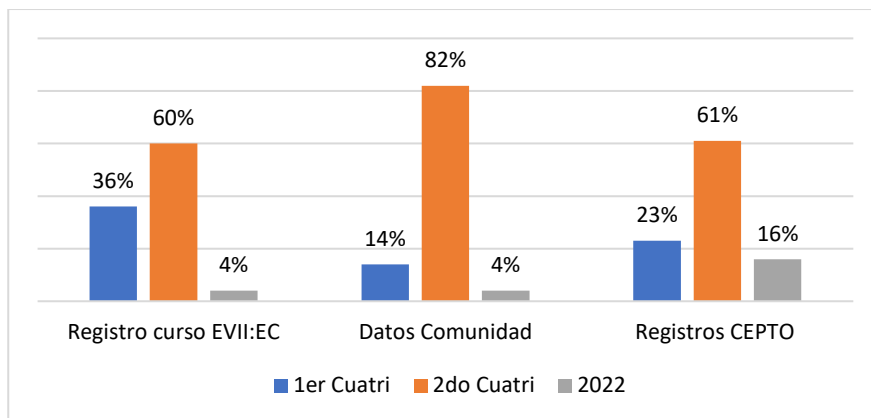
La Figura 1 presenta una distribución porcentual de los registros de estudiantes en el curso, los datos de participación en la Comunidad Virtual de Lengua (CVL) y los registros en la prueba CEPTO a lo largo del primer cuatrienio, segundo cuatrienio y el año 2022.

La distribución de los datos revela que, en relación con los registros del curso y desarrollo de las AIS para la CCO, un 36% (equivalente a 248 participantes) completó el curso durante el primer cuatrienio. En el segundo cuatrienio, un 60% (esto es, 412 estudiantes) llevó a cabo el

curso. Finalmente, un 4%, que corresponde a 25 estudiantes de la muestra, desarrollaron el curso en el año 2022.

Figura 1

Distribución de la muestra por cuatrienios



Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran un incremento significativo en los registros del curso del primer al segundo cuatrienio, pasando del 36% al 60%. Sin embargo, en 2022, los registros disminuyen al 4%, lo cual se debe a ajustes de la investigación, donde se analizan datos de un grupo de estudiantes que hacen parte de la muestra (2014-2021) y se caracterizan porque desarrollan el curso o el CEPTO en este año.

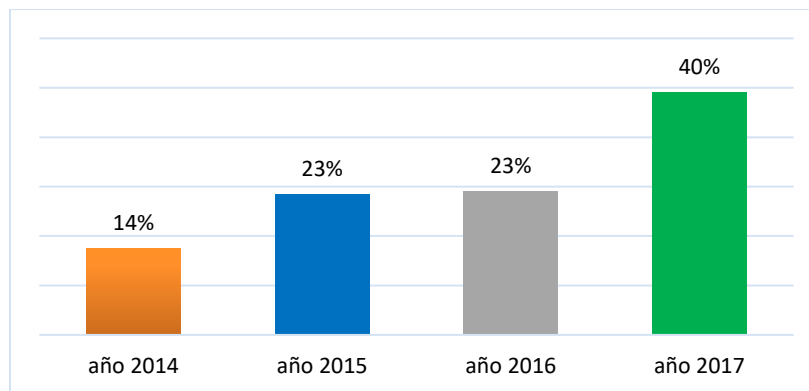
Respecto a la participación en la CVL, 193 estudiantes se involucraron voluntariamente; de ellos el 14% (27 participantes) pertenecían a la muestra del primer cuatrienio, el 82% (158 participantes) al segundo, y un 4% (8 participantes) hacen parte del grupo del 2022. La participación de estudiantes del primer cuatrienio en la CVL, refleja un interés de este grupo por mejorar el nivel de inglés en la prueba y aprovechar la nueva estrategia.

En lo que concierne a la prueba de salida CEPTO, el 23% de la muestra (158 estudiantes) la presentaron en el primer cuatrienio, el 61% (416 estudiantes) en el segundo, y el 16% (11 estudiantes) en el año 2022.

La Figura 2 muestra la participación en las actividades de interacción significativa en el curso EVII:EC, y en la CVL por cada año del primer cuatrienio.

Figura 2

Participación en AIS primer cuatrienio

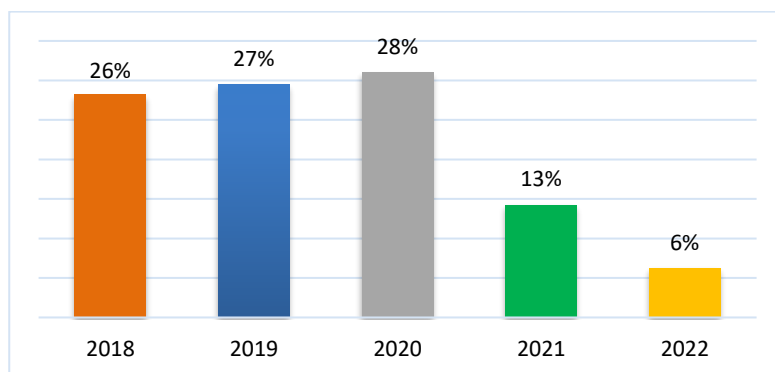


Elaboración propia.

De un total de 248 estudiantes que tomaron el curso EVII:EC durante el primer cuatrienio, se observa la siguiente distribución anual: el 14%, es decir, 35 estudiantes, tomaron el curso en 2014. En 2015 y 2016, la participación fue del 23% en cada año, con 57 y 58 estudiantes respectivamente. Para el año 2017, la participación aumentó al 40%, con 98 estudiantes inscritos en el curso.

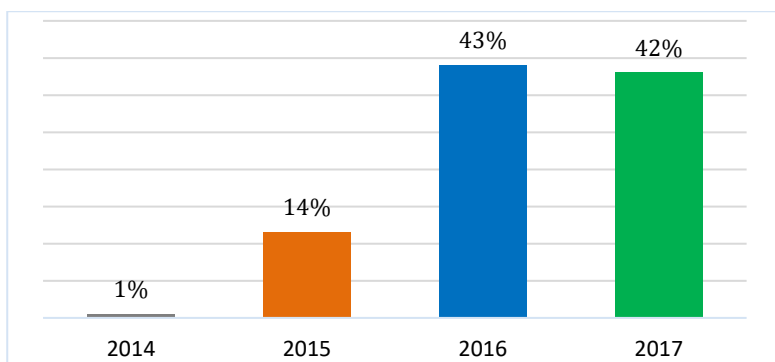
Se destaca como el número de estudiantes en el primer cuatrienio año tras año tuvo una tendencia a aumentar.

La Figura 3 muestra el número de estudiantes que tomaron el curso en el segundo cuatrienio. La muestra para este cuatrienio es de 437 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: el 25%, equivalente a 113 estudiantes, tomaron el curso en 2018; el 27%, equivalente a 118 estudiantes, lo hicieron en 2019; el 28%, equivalente a 124 estudiantes, en 2020; el 13%, equivalente a 57 estudiantes, en 2021; y finalmente, el 6%, equivalente a 25 estudiantes, en 2022.

Figura 3*Participación curso EVII:EC – 2do cuatrienio*

Elaboración propia

La Figura 4 representa la cantidad de estudiantes que tomaron la prueba CEPTO durante el primer cuatrienio. El número total de estudiantes que la presentó fue de 158, distribuidos de la siguiente manera: el 1%, es decir, 1 estudiante, lo hizo en 2014; el 14%, es decir, 23 estudiantes, en 2015; el 43%, es decir, 68 estudiantes, en 2016; y el 42%, es decir, 66 estudiantes, en 2017.

Figura 4*Presentación CEPTO - 1er cuatrienio*

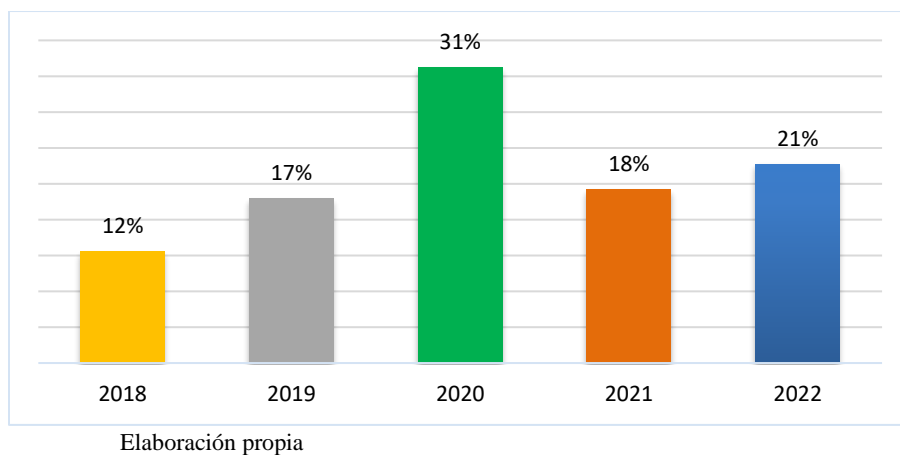
Elaboración propia

La Figura 5 representa la cantidad de estudiantes que tomaron la prueba CEPTO durante en segundo cuatrienio del estudio. El total de estudiantes que la presentaron fue de 527 de los cuales, un 12% equivalente a 62 estudiantes lo hizo en el año 2018, el 17% es decir 92 estudiantes lo hizo en el 2019, el 31% equivalente a 165 estudiantes lo hizo en el 2020, el 18% es

decir, 97 estudiantes lo presentaron en el 2021 y finalmente 21% equivalente a 111 estudiantes lo tomaron en el 2022.

Figura 5

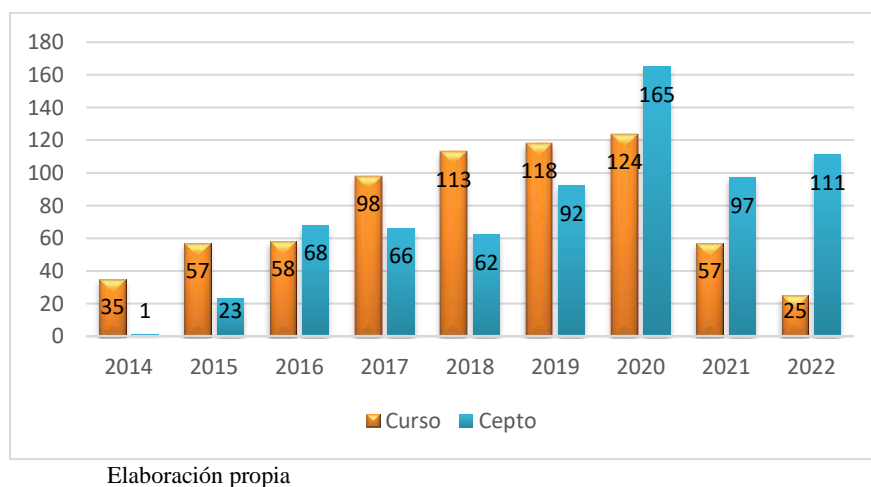
Presentación CEPTO – 2do cuatrienio



La Figura 6 muestra una comparación entre la participación en actividades de interacción significativa y los resultados en la prueba de salida CEPTO. Para comprender la relación, se analizaron los datos de estudiantes que tomaron el curso de EVII:EC y aquellos que presentaron la prueba CEPTO durante los años 2014 a 2022.

Figura 6

Comparación curso EVII:EC y CEPTO años 2014-2022



En el análisis por años del primer cuatrienio, se observa lo siguiente: Para el año 2014 de los 35 estudiantes que tomaron el curso, solo 1 presentó la prueba CEPTO en este año, lo que representa un 2.9%. Para el año 2015 de 57 estudiantes en el curso, 23 tomaron la prueba CEPTO este año, equivalente al 40.4%. Respecto al año 2016 de 58 estudiantes en el curso, 68 presentaron la prueba CEPTO, indicando un alto porcentaje de participación del 117.2%, debido a estudiantes de años anteriores tomando la prueba. En el año 2017 de 98 estudiantes en el curso, 66 presentaron la prueba CEPTO este año, lo que representa un 67.3%.

Durante el segundo cuatrienio, los datos muestran que para el año 2018 de 113 estudiantes en el curso, 62 presentaron la prueba CEPTO este año, equivalente al 54.9%. En el año 2019 de 118 estudiantes en el curso, 92 tomaron la prueba CEPTO el mismo año, lo que equivale al 78%. Para el año 2020 de 124 estudiantes en el curso, 165 presentaron en este año la prueba CEPTO, representando el 133.1%, al incluirse estudiantes de años anteriores. Para el año 2021 de 57 estudiantes en el curso, 97 presentaron la prueba CEPTO este año, lo que equivale al 170.2%. al incluirse, una vez más, estudiantes de años anteriores. Para el año 2022, 111 estudiantes tomaron la prueba CEPTO, representando un 444%, nuevamente indicando un alto número de estudiantes de años anteriores, ya que solo 25 estudiantes de la muestra tenían seguimiento en el año 2022. Acorde a lo anterior se observa una tendencia creciente en la participación en la prueba CEPTO a lo largo de los años, con picos significativos en 2020 y 2022, probablemente debido a la acumulación de estudiantes de años anteriores.

Estos datos son cruciales para evaluar cómo la participación en el curso y las actividades de interacción significativa pueden influir en los resultados del CEPTO. Las altas tasas de participación en la prueba durante ciertos años podrían indicar cambios en las políticas educativas o en la estructura del curso. Este análisis proporciona una base sólida para

comprender la dinámica entre la participación en actividades académicas y los resultados de evaluación, permitiendo una mejor planificación y mejora de los programas educativos.

Resultados del Desempeño en las Actividades de Interacción Significativa para el Desarrollo de la CCO del Curso

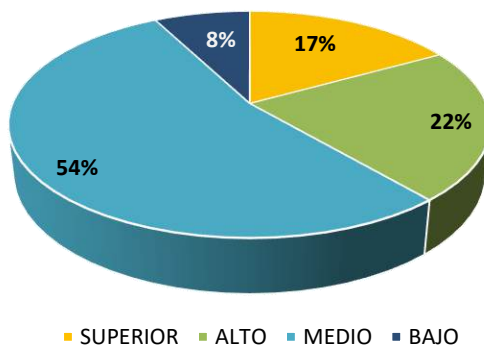
Para responder al primer objetivo de investigación y medir la variable sobre la interacción significativa y sus factores, se evaluaron los puntajes alcanzados por los estudiantes en las cuatro actividades propuestas en el curso EVII:EC (debates, discusiones grupales, simulacro CAE, presentación final), se analizaron y se presentaron los datos en una escala categorizada en niveles: bajo, medio, alto y superior. Igualmente, este análisis consideró proporciones, media, mediana, desviación estándar y coeficiente de asimetría, además de las frecuencias de participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL).

Primer Cuatrienio

En un primer momento, se muestra la evaluación de porcentaje general de nivel alcanzado en las AIS del curso durante el primer cuatrienio. Los resultados se representan en la Figura 7, que categoriza los niveles de desempeño de los estudiantes para este cuatrienio.

Figura 7

Nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC – 1er cuatrienio



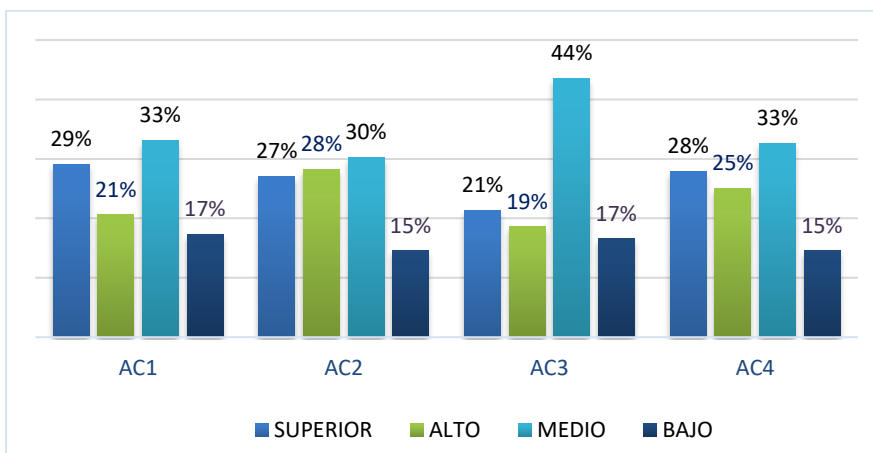
Elaboración propia

Se observa que de los 248 estudiantes que participaron en las cuatro actividades de interacción en el curso, el 54 %, lo que equivale a 133 participantes, puntuaron en un nivel medio en las actividades. Un 22 %, o sea, 54 participantes, lograron un nivel alto. Por otro lado, el 17 %, que son 42 participantes, alcanzaron un nivel superior, mientras que el 8 %, equivalente a 19 participantes, obtuvieron un nivel bajo.

Continuando con la descripción de los datos del primer cuatrienio, un enfoque detallado en las cuatro actividades de interacción significativa se evidencia en la Figura 8 y la Tabla 5, que representan los porcentajes de niveles alcanzados por actividad.

Figura 8

Nivel alcanzado en las cuatro AIS del curso EVII:EC del 1er cuatrienio



Elaboración propia

Tabla 5

Frecuencias de nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC del 1er cuatrienio

	AC1		AC2		AC3		AC4		GRAL	
	f	AC1	f	AC2	f	AC3	f	AC4	f	GRAL
SUPERIOR	72	29%	67	27%	53	21%	69	28%	42	17%
ALTO	51	21%	70	28%	46	19%	62	25%	54	22%
MEDIO	82	33%	75	30%	108	44%	81	33%	133	54%
BAJO	43	17%	36	15%	41	17%	36	15%	19	8%
TOTAL	248	100%	248	100%	248	100%	248	100%	248	100%

Elaboración propia

En la AC1 Debate: se observó que el 29% (72 estudiantes) alcanzó un nivel superior. 21% (51 estudiante) logró un nivel alto, el 33% (82 estudiantes) obtuvieron un nivel medio, mientras que un 17% (43 estudiantes) obtuvo un nivel bajo.

Con respecto a la AC2: Discusiones grupales, se destacan los siguientes porcentajes y niveles: 30% de los estudiantes lograron un nivel medio, un 28% alcanzó un nivel alto, seguido por un 27% que obtuvo un nivel superior. Por último, un 15% logró un nivel bajo.

En cuanto a la Actividad 3: Simulacro de la prueba de conversación, el análisis muestra que el 44% alcanzó un nivel medio, mientras que un 21% obtuvo un nivel superior. Además, un 19% logró un nivel alto y un 17% obtuvo un nivel bajo.

Finalmente, en la Actividad 4: Presentación final, se evidenció que el 33% de los estudiantes alcanzaron un nivel medio, seguido por un 28% que logró un nivel superior. Además, un 25% obtuvo un nivel alto, mientras que un 15% obtuvo un nivel bajo.

De manera general se puede observar que la mayor proporción de estudiantes con desempeño superior se encuentra en AC1 (29%) y AC4 (28%). El desempeño superior en el puntaje general es considerablemente más bajo, con solo 17%. Para el desempeño Alto la actividad con mayor porcentaje de estudiantes en nivel alto es AC2 (28%). Pero el porcentaje de estudiantes en el nivel alto en el puntaje general es 22%.

La actividad con el mayor porcentaje de estudiantes en nivel medio es AC3 (44%). Más de la mitad de los estudiantes (54%) se encuentran en el nivel medio en el puntaje general. Frente al desempeño Bajo, la actividad con el mayor porcentaje de estudiantes en nivel bajo es AC1 (17%). El porcentaje de estudiantes en el nivel bajo en el puntaje general es el más bajo (8%).

Prevalencia del Nivel Medio: En todas las actividades y en el puntaje general, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel medio. Esto indica un desempeño generalizado, pero no sobresaliente en la mayoría de los casos.

Para la variabilidad entre actividades se observan diferencias en la distribución de los niveles de desempeño entre las distintas actividades. Por ejemplo, AC3 tiene el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel medio, mientras que AC1 y AC4 tienen más estudiantes en niveles superiores.

La consistencia en el nivel medio sugiere una base de conocimiento adecuada entre los estudiantes, pero también resalta la necesidad de herramientas y métodos adicionales para impulsar a los estudiantes hacia niveles de desempeño alto y superior.

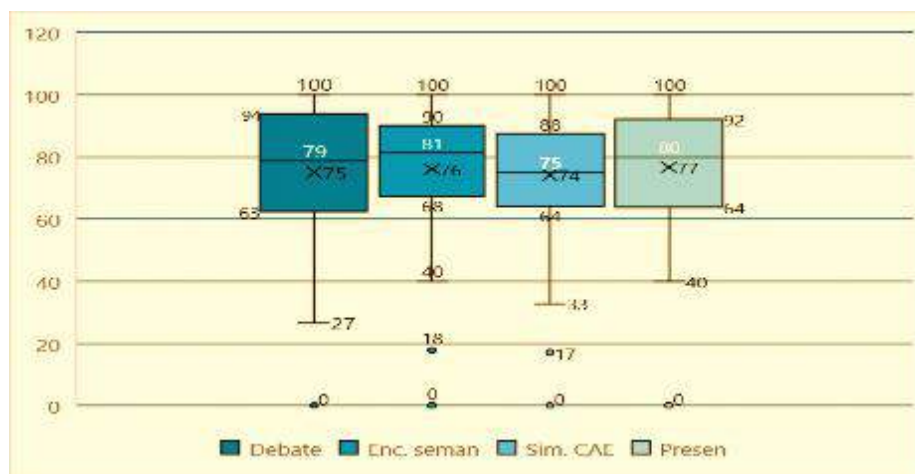
En resumen, los resultados de la evaluación de estas actividades y del puntaje general muestran que la mayoría de los estudiantes lograron un desempeño medio. Aunque hubo variaciones en los niveles alcanzados en cada actividad, se observa una tendencia hacia el rendimiento medio en general.

El siguiente diagrama de cajas y bigotes de la Figura 9 representa de manera más puntual los resultados del desarrollo de las actividades de interacción en el curso.

Se observa que la actividad de debate presenta un promedio de 75 puntos y una mediana de 79. El rango intercuartílico es de 63 para el primer cuartil y 94 para el tercer cuartil, mostrando una variabilidad considerable en los puntajes. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 27 puntos y un máximo de 100 puntos, la distribución de frecuencias se indica una ligera simetría negativa.

Figura 9

Diagrama de caja y bigotes del desarrollo actividades EVII:EC – 1er cuatrienio



Media (x), desviación estándar (s), Coeficiente de Asimetría (CoAs), Mediana (Med)
Elaboración propia

Para la actividad de discusión grupal se observa una mediana de 81 puntos y un promedio de 76. El rango intercuartílico es de 68 para el primer cuartil y 90 para el tercer cuartil mostrando una variabilidad moderada. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 40 puntos y un máximo de 100. Existe una distribución de frecuencias con ligera asimetría negativa. Igualmente se observan algunos puntajes atípicos de cero y dieciocho puntos.

En cuanto al simulacro CAE se observa una mediana de 75 puntos y un promedio de 74. El rango intercuartílico es de 64 para el primer cuartil y 88 para el tercer cuartil mostrando una variabilidad moderada. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 33 puntos y un máximo de 100. Se observa una distribución de frecuencias simétrica. Igualmente se observan algunos puntajes atípicos de cero y diecisiete.

Para la actividad de presentación se observa una mediana de 80 puntos y un promedio de 77. El rango intercuartílico es de 64 para el primer cuartil y 92 para el tercer cuartil. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 40 puntos y un máximo de 100. Existe una

distribución de frecuencias sesgadas hacia la parte inferior. Igualmente se observan algunos puntajes atípicos con cero puntos.

De manera general, la actividad de discusiones grupales tiene la mejor mediana con 81 puntos, seguida por la presentación final con 80 puntos. Con respecto a la media obtenida por los estudiantes en las cuatro actividades de interacción se observa que la presentación final tiene el mejor promedio con un valor de 77; seguido de las discusiones grupales con 76, sin embargo, no hay mayores diferencias en los promedios de las otras actividades.

Las calificaciones más bajas se presentan en la actividad de debate y en el simulacro CAE igualmente la variabilidad de estas. Frente al coeficiente de asimetría se observa un coeficiente negativo para todas las actividades.

Tabla 6

Medidas T central y dispersión actividades CCO EVII:EC – 1er cuatrienio

Año	Debate				Encuentros semanales				S. CAE				Presentación			
	(x)	(s)	CoAs	Med	(x)	(s)	CoAs	Med	(x)	(s)	CoAs	Med	(x)	(s)	CoAs	Med
2014	83	25	-1,7	95	72	34	-1,5	89	88	14	-1,4	91	82	29	-2,09	94
2015	82	26	-2,3	89	78	28	-2	86	63	21	-0,7	64	83	13	-0,3	80
2016	73	17	-1,1	75	74	15	0	71	74	14	-0,3	74	66	19	-1,3	67
2017	70	23	-1,5	75	78	16	-1,4	81	76	14	-0,1	75	77	14	-0,4	80

Media (x), desviación estándar (s), Coeficiente de Asimetría (CoAs), Mediana (Med)

Elaboración propia

Si se observan los resultados año por año del cuatrienio, se tiene que:

Respecto al Debate, la media varía entre los años, con la más alta en 2014 (83) y la más baja en 2017 (70). Frente a la desviación Estándar la mayor variabilidad se observa en 2015 (26), y la menor en 2016 (17). El Coeficiente de Asimetría muestra una distribución negativamente asimétrica en todos los años, con la mayor asimetría en 2015 (-2.3). La mediana más alta es en 2014 (95) y la más baja en 2017 (75).

En la Discusión grupal la media más alta se observa en 2017 (78) y la más baja en 2014 (72). Para la desviación estándar la mayor variabilidad se observa en 2014 (34), y la menor en 2017 (16). En el coeficiente de asimetría la distribución es negativamente asimétrica en todos los años, con la mayor asimetría en 2015 (-2.0). La mediana más alta es en 2014 (89) y la más baja en 2016 (71).

Simulacro CAE, la media más alta se observa en 2014 (88) y la más baja en 2015 (63). La desviación Estándar presenta la mayor variabilidad en 2015 (21), y la menor en 2014 (14). El coeficiente de asimetría muestra una distribución negativamente asimétrica en todos los años, con la mayor asimetría en 2014 (-1.4). La mediana más alta es en 2014 (91) y la más baja en 2015 (64).

Para la actividad de Presentación la media más alta se observa en 2015 (83) y la más baja en 2016 (66). La desviación estándar presenta la mayor variabilidad en 2014 (29), y la menor en 2017 (14). Frente al coeficiente de asimetría la distribución es negativamente asimétrica en todos los años, con la mayor asimetría en 2014 (-2.09). La mediana más alta es en 2014 (94) y la más baja en 2016 (67).

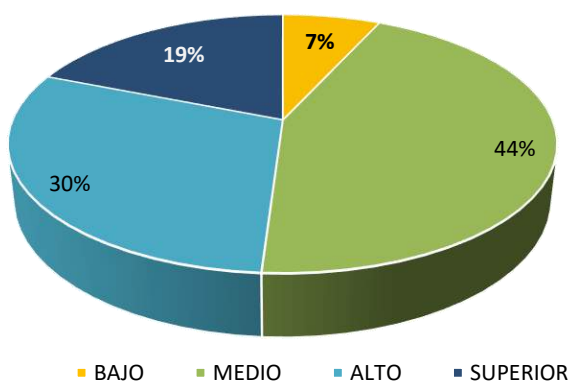
El análisis de los resultados de las actividades de interacción significativa durante el primer cuatrienio muestra una tendencia general hacia una ligera asimetría negativa, lo que indica que más estudiantes obtuvieron puntajes altos en comparación con los puntajes bajos. Las actividades de "Simulacro CAE" y "Debate" presentan la menor variabilidad y los niveles de desempeño más consistentes. En contraste, "Discusiones grupales" y "Presentación" muestran mayores variabilidades, especialmente en años específicos como 2014 y 2015. En términos generales, la mayoría de los estudiantes alcanzaron niveles medios o superiores, indicando un buen desempeño en las actividades evaluadas.

Segundo Cuatrienio

Con respecto a los niveles obtenidos de manera general en las AIS del curso en el segundo cuatrienio, se tiene que de un total de 437 estudiantes el 44 %, es decir, 193 participantes obtuvieron un nivel medio; el 30 %, 131 participantes lograron un nivel alto; 19%, es decir, 83 participantes alcanzaron un nivel superior y el 7 %, 30 participantes lograron un nivel bajo.

Figura 10

Nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC – 2do cuatrienio



Elaboración propia

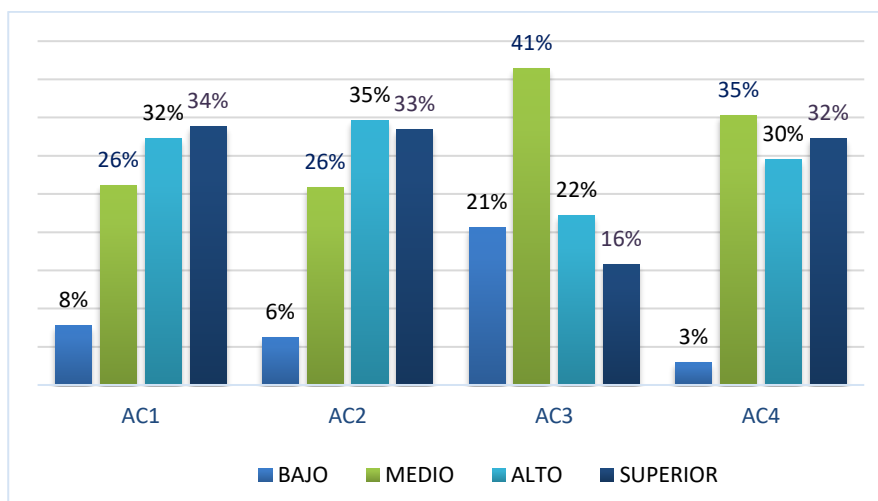
En cuanto al nivel alcanzados en las cuatro actividades de interacción significativa en el segundo cuatrienio se observa en la Figura 11 y en los datos de la Tabla 7 los resultados por actividad de la siguiente manera:

Para la AC1 Debate: el 34% (148 de los estudiantes) obtuvo un nivel superior, el 32% (141 estudiantes) obtuvo un nivel alto, un 26% alcanzó un nivel medio y un 8% obtuvo un nivel bajo.

Con respecto a la actividad 2: Discusión grupal, se subrayan los siguientes porcentajes y niveles: 35% de estudiantes obtuvieron un nivel alto, 33% un nivel superior, 26% un nivel medio y por último un 6% de estudiantes mostraron un nivel bajo.

Figura 11

Nivel alcanzado en las cuatro AIS del curso EVII:EC, - 2do cuatrienio



Elaboración propia

Tabla 7

Frecuencias del nivel alcanzado en las AIS del curso EVII:EC – 2do cuatrienio

Escala	AC1		AC2		AC3		AC4		GRAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
BAJO	34	8%	27	6%	90	21%	13	3%	30	7%
MEDIO	114	26%	113	26%	181	41%	154	35%	193	44%
ALTO	141	32%	151	35%	97	22%	129	30%	131	30%
SUPERIOR	148	34%	146	33%	69	16%	141	32%	83	19%

Elaboración propia

Por otro lado, en la actividad 3: Simulacro CAE, los datos muestran que el 41% obtuvo un nivel medio; el 22% un nivel alto; el 21% un nivel bajo y finalmente el 16% obtuvo un nivel superior.

En la actividad 4: Presentación final se puede observar que el 35% alcanzó un nivel medio, seguido del 32% que logró un nivel superior, el 30% obtuvo un nivel alto y un 3% obtuvo un nivel bajo.

De manera general se puede observar que la distribución por desempeño indica que en general, los niveles medio y alto son los más comúnmente alcanzados por los estudiantes en todas las actividades, siendo particularmente el nivel medio dominante en AC3.

La variabilidad en el nivel bajo es más pronunciada en AC3 (21%), lo que sugiere que esta actividad podría ser más desafiante para los estudiantes en comparación con las otras. En contraste, AC4 tiene el porcentaje más bajo de estudiantes en el nivel bajo (3%).

En relación con la tendencia hacia los niveles superiores la AC1 y AC2 tienen una proporción más equilibrada entre los niveles alto y superior, mientras que AC3 y AC4 muestran una mayor diferencia, con AC3 destacándose por el alto porcentaje en el nivel medio (41%).

En general la mayoría de los estudiantes lograron desempeños medios y altos en las actividades de interacción significativa. AC3 presenta más desafíos, como se evidencia por el mayor porcentaje en el nivel bajo y medio. En cambio, AC1 y AC2 muestran un mayor equilibrio entre los niveles alto y superior. Esto sugiere que las actividades de "Debate" y "Discusión grupal" fueron más efectivas en impulsar a los estudiantes hacia niveles superiores de desempeño.

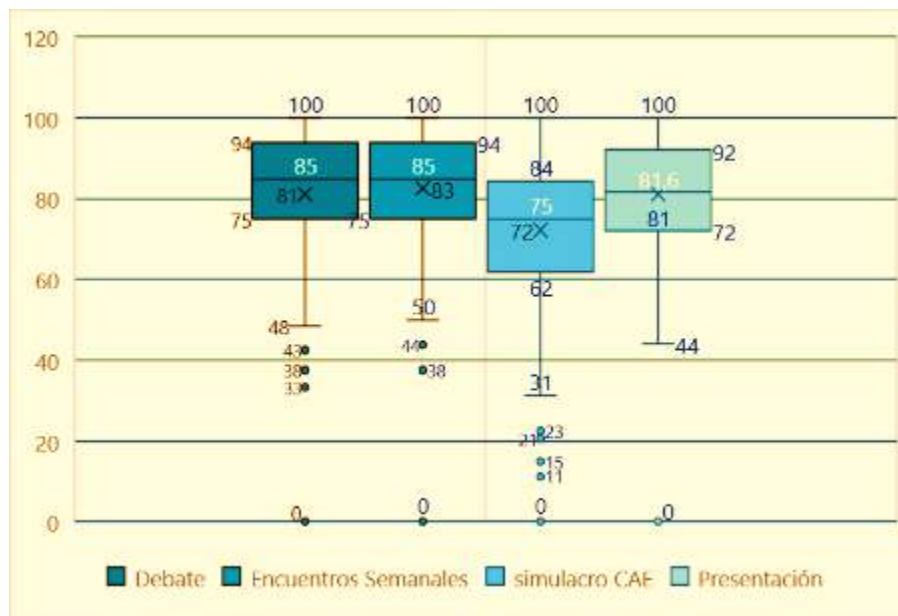
El diagrama de cajas y bigotes de la Figura 12 y la tabla 8 que se relacionan a continuación, proporcionan una visión detallada del desempeño de los estudiantes durante el segundo cuatrienio. A continuación, se presenta un análisis detallado de los datos:

La actividad de debate presenta un promedio de 81 y una mediana de 85 puntos. El rango intercuartílico es de 75 para el primer cuartil y 94 para el tercer cuartil, la mayor parte de los datos se concentra entre estos valores, indicando una variabilidad moderada. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 48 puntos, por lo que algunos estudiantes quedaron significativamente por debajo, y otros estudiantes alcanzaron la puntuación perfecta. La

distribución indica una leve asimetría negativa. Se encuentran puntajes con valores atípicos, de 33, 38 y 43.

Figura 12

Diagrama de caja y bigotes desarrollo actividades EVII:EC – 2do cuatrienio



Media (x), desviación estándar (s), Coeficiente de Asimetría (CoAs), Mediana (Med)
Elaboración propia

Para la actividad de Discusión Grupal se observa un promedio de 83 y una mediana de 85 puntos. El rango intercuartílico es de 75 para el primer cuartil y 94 para el tercer cuartil presentando una variabilidad moderada. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 50 puntos y un máximo de 100 puntos. La distribución de frecuencias presenta una pequeña asimetría negativa. Igualmente se observan algunos puntajes atípicos 44, 38 y cero.

En cuanto al simulacro CAE se observa un promedio de 72 y una mediana de 75 puntos. El rango intercuartílico es de 62 para el primer cuartil y 84 para el tercer cuartil lo que indica una variabilidad moderada. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 31 y un máximo de 100 puntos. La distribución de frecuencias presenta una asimetría negativa, sesgada hacia la izquierda. Igualmente se observan algunos puntajes atípicos de 0, 11, 15, 21 y 23.

Para la actividad de presentación se observa un promedio de 81 y una mediana de 82 puntos. El rango intercuartílico es de 72 para el primer cuartil y 92 para el tercer cuartil, con una variabilidad moderada. Se presenta una dispersión en el puntaje con un mínimo de 44 puntos y un máximo de 100 puntos. La distribución de frecuencias es bastante simétrica. Presenta un 0 como valor atípico.

De manera general, tanto el debate como la Discusión grupal tiene la mejor mediana con 85 puntos. Con respecto a la media obtenida por los estudiantes en las cuatro actividades de interacción se observa que la Discusión grupal tiene el mejor promedio con un valor de 83; seguido del debate con 81.

El simulacro CAE es la actividad que presenta los menores puntajes tanto de mediana, media y puntajes mínimos con algunos valores atípicos significativos. Frente al coeficiente de asimetría se observa un coeficiente negativo para todas las actividades.

El análisis de la Tabla 8 muestra de manera detallada las proporciones de cada año del segundo cuatrienio, observándose que:

Tabla 8

Medidas T central y dispersión actividades CCO EVII:EC – 2do cuatrienio

Año	Debate				Encuentros semanales				S. CAE				Presentación			
	(x)	(s)	CoAs	Med	(x)	(s)	CoAs	Med	(x)	(s)	CoAs	Med	(x)	(s)	CoAs	Med
2018	77	22	-1,7	81	78	18	-0,9	81	71	15	-0,5	73	79	16	-1	78
2019	83	17	-3	86	83	16	-2,5	88	71	18	-0,9	74	82	13	-0,4	81
2020	86	12	-3	88	86	10	-0,7	88	69	16	-0,8	71	81	13	-0,2	80
2021	77	15	-0,8	80	82	15	-2,8	86	85	12	-1	86	82	15	-3,1	85
2022	77	30	-2,1	87	81	20	-3,2	85	72	23	-1,4	80	86	19	-4,1	88

Media (x), desviación estándar (s), Coeficiente de Asimetría (CoAs), Mediana (Med)

Elaboración propia

Respecto al Debate, la media se mantiene constante alrededor de 77-86 a lo largo de los años. La desviación estándar varía entre 12 y 30, indicando fluctuaciones en la dispersión de las

puntuaciones. El coeficiente de asimetría es predominantemente negativo, sugiriendo una tendencia hacia puntuaciones más altas. La mediana presenta valores cercanos a la media, con poca diferencia entre ambos, confirmando una distribución simétrica en la mayoría de los años.

Para la discusión grupal la media es similar al Debate, con valores alrededor de 78-86. La desviación estándar presenta menor variabilidad en comparación con Debate, entre 10 y 20. El coeficiente de asimetría muestra valores negativos más pronunciados en 2019 y 2022, sugiriendo una mayor acumulación de puntuaciones altas. La mediana es consistentemente alta, con valores cercanos a la media.

Respecto al simulacro CAE, la media es menor que en otras actividades, con valores alrededor de 69-85. La desviación estándar presenta una moderada a alta variabilidad, entre 12 y 23. El coeficiente de asimetría es ligeramente negativo, indicando una leve acumulación hacia puntuaciones altas. La mediana se presenta cercana a la media, con pocos años mostrando desviaciones significativas.

Para la última actividad de Presentación, la media se posiciona alrededor de 79-86. La desviación Estándar es moderada, entre 13 y 19. La asimetría es más negativa en 2022, indicando una tendencia hacia puntuaciones más altas en ese año. La mediana está muy cercana a la media, lo que indica una distribución bastante equilibrada.

El análisis del diagrama de cajas y bigotes junto con la tabla de medidas de tendencia central y dispersión muestra que los estudiantes generalmente alcanzaron puntajes altos en las actividades de interacción significativa. La variabilidad es moderada en la mayoría de las actividades, con algunas excepciones notables en el Simulacro CAE, donde se observó una mayor dispersión. El coeficiente de asimetría negativo en la mayoría de las actividades sugiere

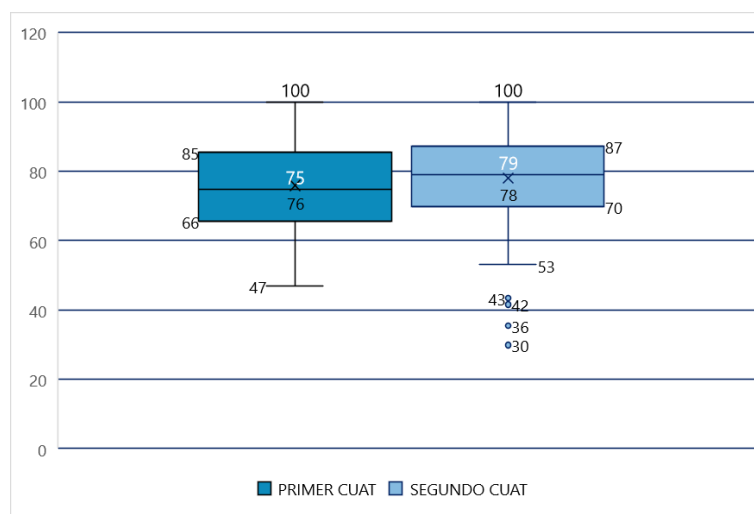
que las puntuaciones tienden a concentrarse en los niveles altos, indicando un buen desempeño general de los estudiantes.

Comparación de los dos cuatrienios

La Figura 13 presenta un análisis comparativo de los resultados de las AIS desarrolladas en el curso durante los dos cuatrienios. Para entender las tendencias y variaciones en el rendimiento de los estudiantes, se analizan las medianas, medias, rango intercuartílico y la dispersión de los puntajes obtenidos.

Figura 13

Diagrama de caja y bigotes AIS cuatrienio 1 y 2



Elaboración propia

Respecto a la mediana y media para el primer cuatrienio fue de 75 puntos y 76 puntos respectivamente; para el segundo cuatrienio la mediana obtuvo 79 puntos, y la media 78. Aunque la mediana aumenta ligeramente 3 puntos y la media pasó de 76 a 78 puntos, no se observan diferencias significativas entre las medianas y los promedios de los dos cuatrienios. Este aumento sugiere una leve mejora en el desempeño general de los estudiantes, reflejando una mejor adaptación al curso y una mayor efectividad en la participación.

El rango intercuartílico se expande ligeramente en el segundo cuatrienio, de 66-85 puntos en el primer cuatrienio a 70-87 puntos. Este cambio indica que hay una mayor concentración de estudiantes en el rango superior de puntajes, sugiriendo un rendimiento más consistente y menos variabilidad entre los estudiantes.

La dispersión para el primer cuatrienio tuvo un puntaje mínimo de 47 puntos y en el segundo cuatrienio de 53 puntos. La mejora en el puntaje mínimo de 6 puntos en el segundo cuatrienio indica un mejor rendimiento. Este incremento en el puntaje mínimo sugiere una elevación del piso de rendimiento, posiblemente debido a intervenciones educativas más efectivas.

La distribución en ambos cuatrienios presenta una asimetría negativa lo que indica una tendencia hacia puntajes más altos, pero con una minoría significativa obteniendo puntajes bajos. Esto subraya la necesidad de estrategias de apoyo dirigidas a estos estudiantes para cerrar la brecha de rendimiento.

Consistencia en el Desempeño: Las medianas y las medias indican una consistencia en el desempeño de los estudiantes a lo largo del tiempo. Sin embargo, la ligera mejora en el segundo cuatrienio es una señal positiva de evolución en el curso y la participación de los estudiantes.

Mejoras Observadas: El ligero incremento en la mediana y la media, junto con el incremento del puntaje mínimo, sugiere una mejora en el rendimiento general de los estudiantes en el segundo cuatrienio. Esto podría atribuirse a mejoras en la metodología de enseñanza, la estructura del curso, o un mejor uso de las herramientas de aprendizaje.

Rango Intercuartílico y Dispersión: La mejora en el rango intercuartílico y la menor dispersión de los puntajes reflejan una mayor concentración de estudiantes en los rangos superiores. Esto sugiere que las estrategias educativas implementadas están siendo efectivas para

la mayoría de los estudiantes. La persistencia de una distribución sesgada hacia puntajes bajos indica que hay un grupo de estudiantes que sigue enfrentando dificultades. Una mirada detallada por actividades se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

Medidas T central y dispersión actividades CCO EVII:EC 1er y 2do cuatrienio

Actividades	1er Cuatrienio				2do cuatrienio			
	(x)	(s)	CoAs	Med	(x)	(s)	CoAs	Med
Debate	75	23	-1,5	79	81	18	-2,4	85
Discusión G.	76	22	-1,8	81	83	16	-2	85
Sim. CAE	74	18	-0,7	75	72	17	-0,8	75
Presentación	77	19	-1,4	80	81	15	-1,3	82

Elaboración propia

Para la actividad AC1 del Debate la media aumentó de 75 en el primer cuatrienio a 81 en el segundo, indicando una mejora en el desempeño. La desviación estándar disminuyó de 23 a 18, mostrando una menor variabilidad en los puntajes.

La asimetría se volvió más negativa, pasando de -1.5 a -2.4, sugiriendo una mayor concentración de puntajes altos. La mediana aumentó de 79 a 85, confirmando una tendencia hacia mejores puntajes en el segundo cuatrienio.

En cuanto la AC2 Discusión Grupal la media subió de 76 a 83, reflejando una mejora significativa. La desviación estándar disminuyó de 22 a 16, indicando una mayor consistencia en los puntajes. la asimetría pasó de -1.8 a -2.0, manteniendo una distribución similar, pero con una ligera mayor tendencia hacia puntajes altos. La mediana subió de 81 a 85, apoyando la observación de mejores resultados en el segundo cuatrienio.

Para la AC3, el simulacro CAE, la media disminuyó ligeramente de 74 a 72, indicando una pequeña disminución en el desempeño. La desviación estándar se mantuvo relativamente estable, de 18 a 17. La asimetría se mantuvo casi constante, de -0.7 a -0.8, mostrando una

distribución equilibrada con una leve tendencia negativa. La mediana se mantuvo constante en 75, lo que sugiere estabilidad en el desempeño.

En la AC4 de Presentación la media aumentó de 77 a 81, indicando una mejora en el desempeño. La desviación estándar disminuyó de 19 a 15, señalando una mayor consistencia. La asimetría se mantuvo estable, de -1.4 a -1.3, indicando una distribución similar. La mediana aumentó de 80 a 82, reflejando una mejora en los puntajes.

Mejoras Significativas: Las actividades de Debate, Encuentros Semanales y Presentación muestran mejoras claras en la media, la mediana y una menor desviación estándar en el segundo cuatrienio, indicando un desempeño mejor y más consistente.

Estabilidad en Simulacro CAE: Los resultados del Simulacro CAE se mantuvieron relativamente estables, con una ligera disminución en la media, pero con una distribución de puntajes consistente.

Distribución de Puntajes: La distribución de los puntajes tiende a concentrarse más en los niveles altos en el segundo cuatrienio, como lo indican los coeficientes de asimetría más negativos.

En resumen, el segundo cuatrienio muestra una mejora general en el desempeño de los estudiantes en la mayoría de las actividades, con puntajes más altos y consistentes en comparación con el primer cuatrienio.

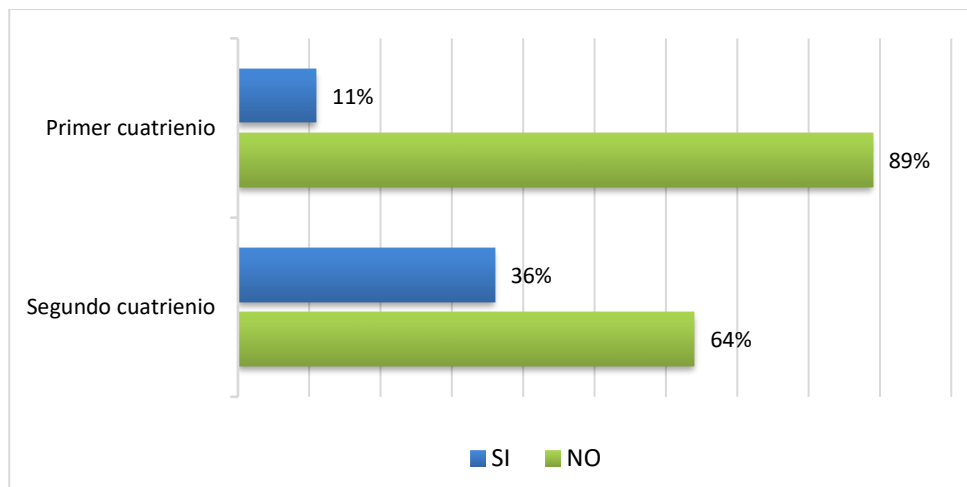
Resultados de Participación en la Comunidad Virtual de Lenguas

La Figura 14 representa el porcentaje de estudiantes que participaron en las actividades de interacción ofrecidas por la Comunidad Virtual de Lengua la cual tuvo su inicio a partir del año 2018, sin embargo, algunos estudiantes de la muestra del primer cuatrienio tuvieron la

oportunidad de participar en ella, por esta razón los resultados por los dos cuatrienios esta referida a la participación del grupo de estudiantes, sin ánimo de comparación.

Figura 14

Porcentaje de participación CVL



Elaboración propia

De esta manera se tiene que de los estudiantes del primer cuatrienio el 11%, es decir, 27 participantes hicieron parte de la CVL.

Para el segundo cuatrienio se tiene que el 36 % de los estudiantes de la muestra que pudiendo participar en la CVL no lo hicieron, esto es 158 estudiantes de los 437 del segundo cuatrienio. La no participación alcanzó el 64 %, es decir 279 estudiantes no usaron la CVL.

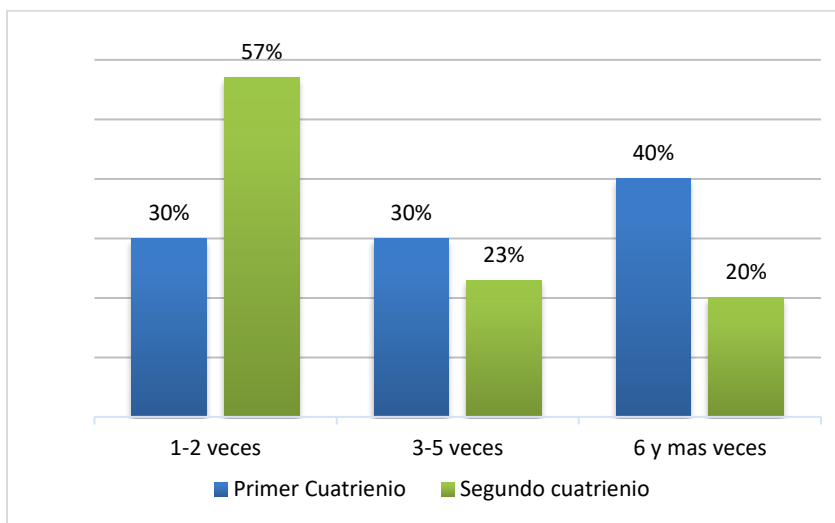
A pesar de la existencia de la Comunidad desde el 2018, la no participación en el segundo cuatrienio sigue siendo alta. Esto indica que aún existen barreras significativas que impiden a muchos estudiantes participar en las actividades de la CVL. Las barreras pueden incluir factores como falta de tiempo, interés, o percepción del valor de estas actividades.

La Figura 15 representa la frecuencia de participación de los estudiantes que se involucraron en la Comunidad Virtual de Lengua. De esta manera se tiene que de un total de 27 estudiantes de la muestra del primer cuatrienio que participaron en la CVL, el 30% es decir 8

estudiante se involucraron entre una o dos veces en diferentes periodos, el mismo porcentaje se mantiene para aquellos que lo hicieron entre tres y cinco veces, y un grupo de 11 estudiantes es decir el 40% participaron seis o más veces en diferentes periodos.

Figura 15

Frecuencia de participación en CVL



Elaboración propia

Con respecto al segundo cuatrienio de un total de 158 estudiantes que participaron el 57% es decir 90 estudiantes lo hicieron entre una o dos veces, el 23% es decir 36 participantes lo hicieron entre tres y cinco veces. Y por último el 20% es decir 32 estudiantes participaron entre seis o más veces.

En relación con la frecuencia de participación entre los participantes del primero y segundo cuatrienio, se observa que respecto a la participación baja (1 a 2 veces): el 30% de los participantes (8 estudiantes), pertenecen al primer cuatrienio y el 57% de los participantes (90 estudiantes) pertenecen al segundo cuatrienio. El porcentaje de estudiantes que participaron entre una y dos veces aumentó significativamente del primero al segundo cuatrienio. Este incremento indica una mayor incorporación inicial en las actividades de la CVL en el segundo cuatrienio, aunque estos estudiantes no continuaron participando de manera más frecuente.

Respecto a la frecuencia de Participación Moderada (3 a 5 veces): el 30% de los participantes (8 estudiantes) pertenecen al primer cuatrienio y 23% de los participantes (36 estudiantes) son del segundo cuatrienio. Se observa que el porcentaje de estudiantes que participaron entre tres y cinco veces se mantiene para la muestra del primer cuatrienio, pero disminuye para los del segundo cuatrienio. Esto podría sugerir que, aunque más estudiantes participaron inicialmente, un menor número se mantuvo participando con una frecuencia moderada y también que los estudiantes del segundo cuatrienio no alcanzan una participación más allá de 2 veces en la CVL.

Para la frecuencia de Participación Alta (6 o más veces): el 40% de los participantes (11 estudiantes) son del primer cuatrienio, y el 20% de los participantes (32 estudiantes) son del segundo Cuatrienio. Esto podría indicar que, aunque la participación inicial aumentó para el grupo del segundo cuatrienio, menos estudiantes se comprometieron con una participación continua y frecuente.

Hay un notable incremento en la cantidad de estudiantes que participan inicialmente en las actividades de la CVL en el segundo cuatrienio. Sin embargo, la mayor parte de estos estudiantes no continuaron participando con frecuencia, como se refleja en la disminución de las participaciones moderadas y altas. La retención de la participación, entendida como la frecuencia de participación moderada y alta, ha disminuido en el segundo cuatrienio. Esto indica la necesidad de estrategias adicionales para mantener el interés y compromiso de los estudiantes a lo largo del tiempo.

La Figura 15 destaca un cambio positivo en la participación inicial en las actividades de la CVL, pero también resalta la necesidad de estrategias para mantener y aumentar la frecuencia

de participación a lo largo del tiempo. Es crucial continuar monitoreando y adaptando las actividades para asegurar un compromiso continuo y significativo de los estudiantes.

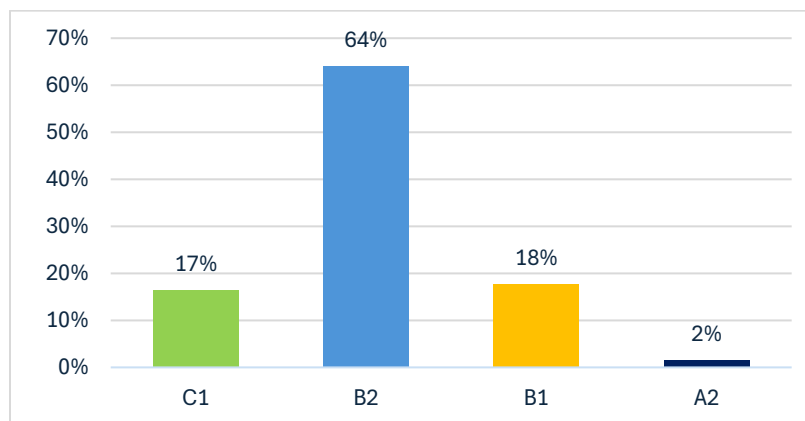
Resultados de medición del desempeño en la CCO, alcanzado en la prueba CEPTO

Para dar respuesta al primer objetivo de investigación, se midieron los resultados del desempeño de los estudiantes en la prueba de salida CEPTO, específicamente en la Competencia Comunicativa Oral (CCO). Se analizaron los niveles alcanzados en la prueba de speaking, considerando las frecuencias de los puntajes obtenidos en las categorías internacionales de la prueba CEPTO: A1, A2, B1, B2 y C1. Es importante destacar que los niveles aprobatorios para la UNAD se establecen a partir del nivel B2.

La Figura 16 muestra el desempeño en la CCO de los estudiantes que tomaron el curso durante el primer cuatrienio.

Figura 16

Desempeño Nivel CCO- CEPTO – 1er cuatrienio



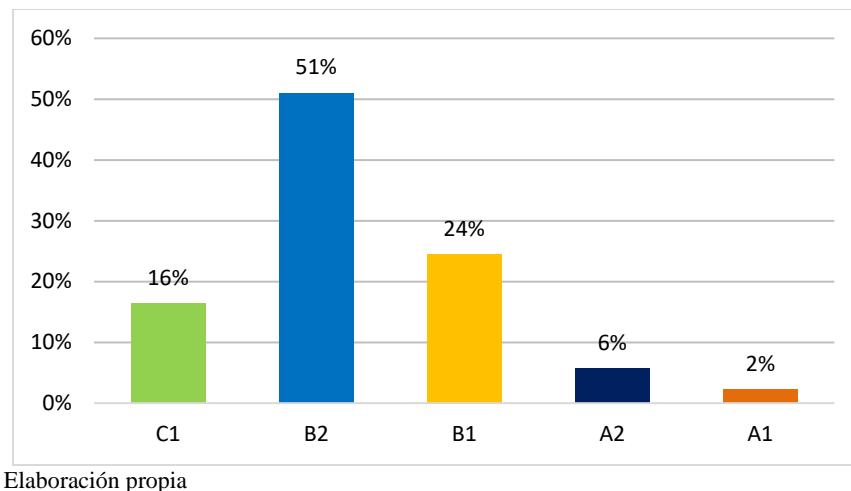
Elaboración propia

Para el primer cuatrienio el 17% de los estudiantes (41 estudiantes) alcanzaron el nivel C1. El 64% alcanzaron el nivel B2 (159 estudiantes), lo que representa el mayor porcentaje de aprobación. 44 estudiantes se ubicaron en el nivel B1 representando el 18%. Solo el 2%, es decir 4 estudiantes obtuvieron un nivel A2 y en el nivel A1 no se registraron estudiantes.

Por su parte, la Figura 17 muestra el desempeño en la CCO de los estudiantes que tomaron el curso durante el segundo cuatrienio.

Figura 17

Desempeño Nivel CCO- CEPTO – 2do cuatrienio

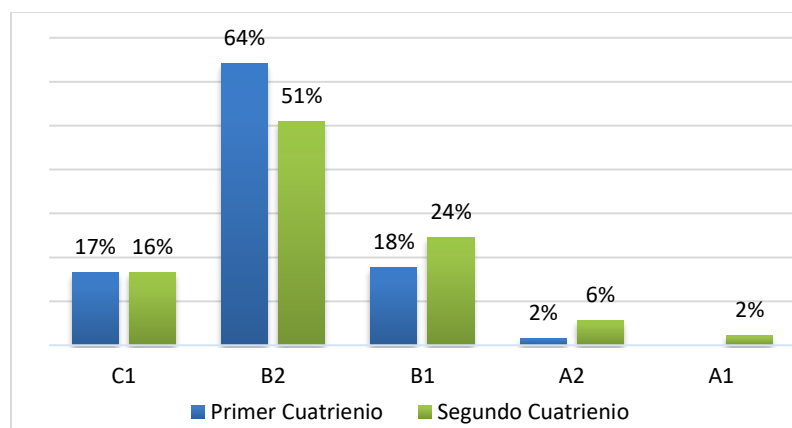


Los resultados del segundo cuatrienio muestran que el 16%, es decir 72 estudiantes alcanzaron el nivel C1, mostrando una ligera disminución porcentual respecto al primer cuatrienio. El 51% alcanzaron el nivel B2 (223 de los estudiantes), aunque el porcentaje disminuyó, el número absoluto de estudiantes en este nivel aumentó. Para el nivel B1 el 24% (107 estudiantes) se ubicaron en el nivel B1, mostrando un aumento tanto en número absoluto como en porcentaje. En el nivel A2 el 6%, alcanzaron este nivel, es decir, 25 estudiantes representando un incremento significativo en comparación con los estudiantes que desarrollaron el curso en el primer cuatrienio. El 2% se ubicaron en el nivel A1 (10 estudiantes), mientras que no hubo registros en este nivel durante el primer cuatrienio.

Los resultados del desempeño de los estudiantes en la prueba de salida CEPTO, específicamente en la Competencia Comunicativa Oral (CCO), muestra diferencias y tendencias entre los estudiantes que desarrollaron el curso en el primer y segundo cuatrienio.

Figura 18

Comparación CCO - CEPTO por cuatrienio



Elaboración propia

El consolidado de los niveles del examen CEPTO obtenido en los dos cuatrienios destaca que el nivel que más alcanzaron los estudiantes es B2, resalta como el 64% de los estudiantes que tomaron el curso en primer cuatrienio obtuvo este nivel, por encima del 51% de los participantes del segundo cuatrienio. Sin embargo, se observa una disminución en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel C1 en el segundo cuatrienio en comparación con el primero.

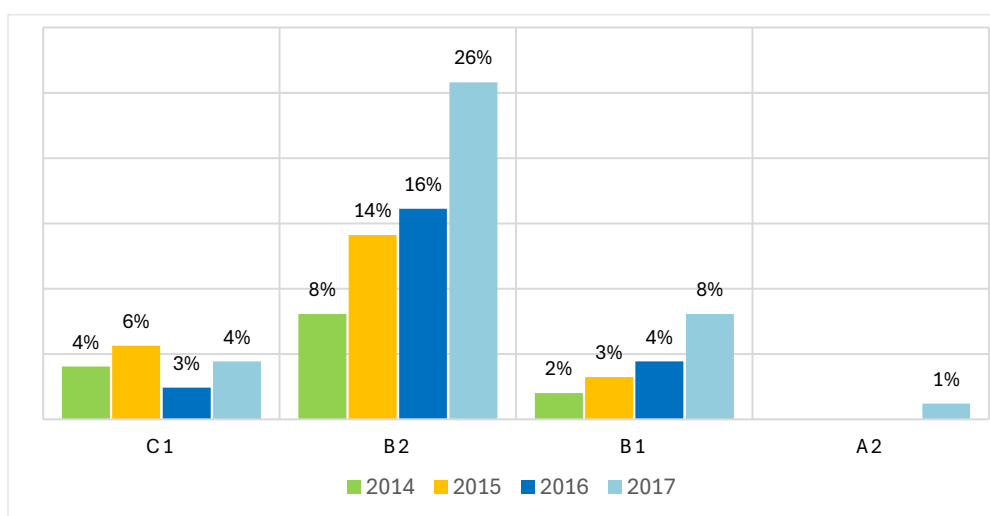
Niveles de aprobación B2 y C1: Aunque el número absoluto de estudiantes que alcanzaron niveles aprobatorios (B2 y C1) aumentó para los del segundo cuatrienio (295 estudiantes en comparación con 200 en el primer cuatrienio), el porcentaje de aprobación disminuyó del 81% al 67%.

Desempeño en niveles inferiores (A2 y A1): Se observó un incremento en la proporción de estudiantes ubicados en los niveles más bajos (A2 y A1). En el primer cuatrienio, solo el 2% de los estudiantes estaban en el nivel A2 y ninguno en el nivel A1, mientras que, en el segundo cuatrienio, estos porcentajes aumentaron a 6% y 2% respectivamente.

Estos resultados sugieren que, aunque más estudiantes alcanzaron niveles altos (B2 y C1) en términos absolutos durante el segundo cuatrienio, hubo una mayor dispersión en los niveles de desempeño, con un incremento notable en los estudiantes ubicados en los niveles más bajos (A2 y A1). Ahora bien, los niveles de desempeño por año proporcionan un análisis detallado a lo largo de los cuatrienios, como se observa en la Figura 19 y tabla 10 primer cuatrienio:

Figura 19

Desempeño por año CCO- CEPTO – 1er cuatrienio



Elaboración propia

Tabla 10

Nivel alcanzado en CCO- CEPTO por año del 1er cuatrienio

CEPTO	2014	%	2015	%	2016	%	2017	%	Total	%
C1	10	4	14	6	6	3	11	4	41	17
B2	20	8	35	14	40	16	64	26	159	64
B1	5	2	8	3	11	4	20	8	44	18
A2	-	-	-	-	1	0,3	3	1	4	1
Total	35	14	57	23	58	23	98	40	248	100

Elaboración propia

Para el nivel C1: En el año 2015, se registró la mayor cantidad de estudiantes que alcanzaron C1 con el 6%, seguido por el año 2014 con el 4 %, otro tanto al 2017. En el año 2016

solo el 3% alcanzo nivel C1. Se observa que el nivel C1, el más alto de los niveles aprobatorios, fue alcanzado por un porcentaje menor de estudiantes en comparación con el nivel B2.

En cuanto al nivel B2, también aprobatorio, del 64% que obtuvo este nivel el 26% de estudiantes se ubican en el año 2017 el 16% en 2016, el 14% en 2015, y el 8 % corresponden al 2014. Se observa que una proporción significativa de la muestra obtuvo B2, siendo el nivel más común entre los estudiantes. Los porcentajes varían ligeramente entre los años, pero se mantiene como el nivel más alcanzado en cada período.

En cuanto a los niveles bajos, no aprobatorios, para el nivel B1, del 18% que obtuvo este nivel, la mayor cantidad (el 8%) se ubican en el año 2017, el 4% en el 2016, el 3% en el año 2015 y un 2% en el 2014. El nivel B1 también fue alcanzado por un porcentaje considerable de estudiantes. Los datos muestran una distribución uniforme entre los primeros años, con un aumento significativo para el año 2017.

Por último, el nivel A2, aunque representa el 1% este corresponde a estudiantes de los años 2017 y 2016. Fue alcanzado por un porcentaje menor de estudiantes en comparación con los niveles anteriores, lo que indica que solo un pequeño grupo obtuvo el nivel más bajo de desempeño de la CCO en la prueba CEPTO.

Continuando con los niveles de desempeño por año para el segundo cuatrienio los datos se pueden observar en la Figura 20 y tabla 11:

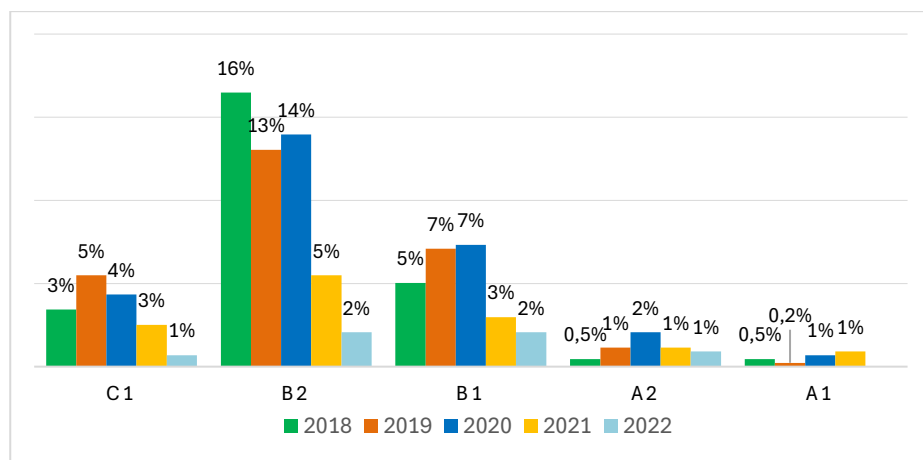
De 437 estudiantes del segundo cuatrienio, un total del 67% de los estudiantes alcanzaron niveles aprobatorios (B2 y C1).

Se observa que el 16% es decir 72 estudiantes alcanzaron el nivel C1 a lo largo de los cinco años, distribuidos así: el 5% (24 participantes) en el año 2019, el 4% (19 participantes) en

el 2021, el 3% (15 participantes) en el 2018, el 3% (11 participantes) en 2021. Un 1% (3 participantes) en el año 2022.

Figura 20

Desempeño por año CCO- CEPTO – 2do cuatrienio



Elaboración propia

Tabla 11

Nivel alcanzado en CCO- CEPTO por año del 2do cuatrienio

CEPTO	2018	%	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%	Total	%
C1	15	3	24	5	19	4	11	3	3	1	72	16
B2	72	16	57	13	61	14	24	5	9	2	223	51
B1	22	5	31	7	32	7	13	3	9	2	107	24
A2	2	0,5	5	1	9	2	5	1	4	1	25	6
A1	2	0,5	1	0,2	3	0,6	4	0,8	-	-	10	2
Total	113	26	118	27	124	28	57	13	25	6	437	100

Elaboración propia

En relación con el nivel B2, el 51% (223 estudiantes) de la muestra del segundo cuatrienio obtuvo este nivel, siendo el nivel más frecuente entre los niveles aprobatorios. Los porcentajes se distribuyen así: el mayor número de estudiantes con este nivel, el 16% eran del curso del 2018 (72 participantes), seguido del 14% en el 2020 (61 participantes), en 2019 el 13% (57 participantes). En 2021 el 5% correspondientes a 24 estudiantes y en 2022 el 2%, es decir 9 estudiantes.

Para el nivel B1, el 24% (107 estudiantes) del total obtuvieron este nivel. De ellos el 7% pertenecen al año 2019 y en igual porcentaje al año 2020 (31 y 32 estudiantes respectivamente). en el año 2018, el 5% (22 estudiantes), en el año 2021 el 3% y para el año 2022 el 2% (9 estudiantes).

Para el nivel A2 el 6% (25 estudiantes) del total obtuvo este resultado. De ellos en el año 2022 el 1 % (4 estudiantes). Para el año 2020 el 2% equivalente a 9 estudiantes. en el año 2021 el 1% (5 estudiantes) y en el año 2019 el 1% (5 estudiantes) y el 0.5% en el año 2018 (2 estudiantes).

10 estudiantes se ubicaron en el nivel A1 es decir el 2% del total. De ellos en el año 2021 el 0.8% (4 estudiantes). Para el año 2020 el 0.6% equivalente a 3 estudiantes. En el año 2019 el 0.2% (1 estudiantes) y para el año 2018 el 0.5% correspondiente a 2 estudiantes.

Al realizar un análisis de las tendencias Observadas se encuentra que:

A lo largo de los años, se observa una disminución en el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel C1, especialmente en los años 2021 y 2022.

Aunque B2 sigue siendo el nivel más frecuentemente alcanzado, hay una fluctuación significativa, con un pico del 16% en 2018 y una disminución al 2% en 2022.

Hay un aumento en los niveles A2 y A1 en los años más recientes, especialmente en 2021 y 2022, lo que podría indicar una mayor dispersión en los niveles de habilidad entre los estudiantes.

El análisis indica que, aunque un porcentaje significativo de estudiantes sigue alcanzando niveles aprobatorios (B2 y C1), hay una tendencia preocupante de disminución en los niveles superiores y un aumento en los niveles inferiores en los años más recientes. Esto podría indicar

la necesidad de revisar y reforzar las estrategias educativas para garantizar que un mayor porcentaje de estudiantes alcance niveles más altos de competencia comunicativa oral.

Un hallazgo atípico en el seguimiento de los datos es que se encontró que estudiantes que cursaron en el primer cuatrienio (2014-2017), presentaron la prueba CEPTO entre los años 2019 a 2022. Del total de 248 estudiantes del primer cuatrienio, el 31%, es decir, 76 de ellos, presentaron CEPTO mucho tiempo después. En el caso de los estudiantes que cursaron en el segundo cuatrienio, se encontró que un 9% de los estudiantes ya habían presentado el examen antes de cursar EVII:EC.

Relación de las variables de AIS con Niveles CCO en CEPTO

En este apartado, se busca dar respuesta al segundo objetivo del estudio, que consiste en evaluar la relación entre las actividades de interacción significativa (desempeño en las cuatro actividades para la CCO del curso EVII:EC y datos de la participación en CVL) en los diferentes cuatrienios de estudio con los niveles alcanzados en la CCO de la prueba CEPTO. Para ello, se cruzaron datos de las variables de estudio comparando los resultados entre ellas, con el fin de identificar cómo la participación en estas actividades extracurriculares puede influir en los niveles de competencia lingüística obtenidos en la prueba CEPTO.

Resultados Primer cuatrienio

Los datos proporcionados en la Tabla 12 reflejan los niveles alcanzados en la prueba CEPTO en relación con los promedios y medianas de desempeño en las actividades de interacción significativa (AIS) del curso EVII:EC, y la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) en el primer cuatrienio.

Para el Nivel C1 (17%): la AC1 tuvo un promedio de 87, y la mediana de 98, la AC2 con promedio de 84, mediana de 94, la AC3, promedio de 83, mediana de 90, la AC4 un promedio de

89, mediana de 94. Los valores para el grupo en general que obtuvo C1, promedio de 87, y una mediana de 90. De este grupo solo 2 estudiantes registraban participando en la CVL.

Tabla 12

Contingencia de promedio y mediana de AIS con niveles CEPTO y CVL - 1er Cuatrienio

CEPTO			AC1		AC2		AC3		AC4		General		CVL
Nivel	f	%	(x)	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	No.
C1	41	17	87	98	84	94	83	90	89	94	87	90	2
B2	159	64	76	75	77	81	74	76	76	76	76	75	16
B1	44	18	63	64	67	68	68	68	69	72	68	67	8
A2	4	1	56	59	61	63	50	49	73	75	60	59	1

Elaboración propia

Para el Nivel B2 (64%): la AC1 tuvo un promedio de 76, y la mediana de 75, la AC2 con promedio de 77, mediana de 81, la AC3, promedio de 74, mediana de 76, la AC4 un promedio de 76, mediana de 76. Los valores para el grupo en general que obtuvo B2, promedio de 76, y una mediana de 75. De este grupo 16 estudiantes registraban participando en la CVL.

Para el Nivel B1 (18%): la AC1 tuvo un promedio de 63, y la mediana de 64, la AC2 con promedio de 67, mediana de 68, la AC3, promedio de 68, mediana de 68, la AC4 un promedio de 69, mediana de 72. Los valores para el grupo en general que obtuvo B1, promedio de 68, y una mediana de 67. De este grupo 8 estudiantes registraban participando en la CVL.

Para el Nivel A2 (1%): la AC1 tuvo un promedio de 56, y la mediana de 59, la AC2 con promedio de 61, mediana de 63, la AC3, promedio de 50, mediana de 49, la AC4 un promedio de 73, mediana de 75. Los valores para el grupo en general que obtuvo A2, promedio de 60, y una mediana de 59. De este grupo 1 estudiantes registraban participando en la CVL.

Con respecto al rendimiento por Nivel de CEPTO, de acuerdo con los resultados descritos se pueda analizar que:

Para el nivel C1: Los estudiantes en este nivel mostraron consistentemente altos promedios y medianas en todas las actividades de interacción significativa indicando un rendimiento sólido en estas actividades. Este grupo tuvo un desempeño sobresaliente, con las medianas de todas las actividades muy cercanas o iguales a 90, indicando una fuerte correlación entre altos niveles de competencia en CEPTO y desempeño en las AIS.

En el nivel B2: Representando la mayor parte de los estudiantes, este grupo mostró promedios y medianas en un rango medio-alto, con valores cercanos a 75-81. Aunque no tan altos como los del nivel C1, estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel competente en las actividades y en la prueba CEPTO.

Nivel B1: Los estudiantes en este nivel presentaron medianas y promedios más bajos comparados con los niveles superiores, con valores entre 63-72. Esto sugiere que estos estudiantes pueden necesitar apoyo adicional para alcanzar niveles más altos de competencia.

En el nivel A2: Este grupo tuvo los puntajes más bajos en todas las actividades, con un promedio general de 60 y una mediana de 59, lo que indica dificultades significativas en alcanzar niveles aprobatorios.

De acuerdo con la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL), se observa que:

La participación en la CVL fue baja en todos los niveles, con solo 27 estudiantes de 76 del primer cuatrienio que pudieron participar. No obstante, se observó que aquellos que participaron tendieron a tener mejores resultados en las actividades y en la prueba CEPTO. En particular, los estudiantes de nivel B2, que representaron el 64% del total, tuvieron una participación más activa en la CVL y mostraron buenos resultados en las AIS y en CEPTO.

Para los niveles C1 y B2, aunque la participación en la CVL fue baja, los resultados fueron altos, sugiriendo que estos estudiantes pudieron haber tenido otras fuentes de apoyo o habilidades previas. Igualmente puede pasar que, aunque los estudiantes pueden tener un buen rendimiento en las actividades en clase, pueden estar menos involucrados en la comunidad virtual.

Los datos muestran que existe una variación notable en el rendimiento de los estudiantes en las actividades EVII:EC y su participación en la CVL en función de su nivel CEPTO. A medida que los niveles CEPTO disminuyen, tanto la mediana de las actividades EVII:EC como la participación en la CVL tienden a disminuir. La participación en la CVL parece estar más relacionada con el nivel CEPTO que con el rendimiento en las actividades EVII:EC.

De acuerdo con lo anterior para el primer cuatrienio los resultados indican una relación clara entre el desempeño en las actividades de interacción significativa y los niveles alcanzados en la prueba CEPTO. Los estudiantes que alcanzan niveles superiores (C1 y B2) tienden a mostrar mejores desempeños en las actividades del curso, lo cual se refleja en sus promedios y medianas. Además, aunque la participación en la CVL es baja, ya que solo representa a los estudiantes que, ya habiendo tomado el curso, deciden involucrarse, parece tener un impacto positivo en los resultados de los estudiantes, sugiriendo la necesidad de promover mayor participación en estas actividades extracurriculares para mejorar los niveles de competencia lingüística.

Resultados Segundo cuatrienio

Los datos presentados en la tabla 13 reflejan los niveles alcanzados en la prueba CEPTO en relación con los promedios y medianas de desempeño en las actividades de interacción

significativa (AIS) del curso EVII:EC, y la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) en el segundo cuatrienio.

Tabla 13

Contingencia de promedio y mediana de AIS con niveles CEPTO y CVL - 2do Cuatrienio

CEPTO			AC1		AC2		AC3		AC4		General		CVL
Nivel	f	%	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	f
C1	72	16	89	94	91	95	83	87	90	96	87	90	27
B2	223	51	82	87	82	86	72	75	81	80	78	79	84
B1	107	24	77	81	80	81	68	68	76	76	74	74	36
A2	25	6	76	75	81	80	69	73	79	80	75	76	6
A1	10	2	68	72	60	69	62	59	69	66	63	63	4

Elaboración propia

Para el Nivel C1 (16%): la AC1 tuvo un promedio de 89, y la mediana de 94, la AC2 con promedio de 91, mediana de 95, la AC3, promedio de 83, mediana de 87, la AC4 un promedio de 90, mediana de 96. Los valores para el grupo en general que obtuvo C1, promedio de 87, y una mediana de 90. De este grupo 27 estudiantes registraban participando en la CVL.

Para el Nivel B2 (51%): la AC1 tuvo un promedio de 82, y la mediana de 87, la AC2 con promedio de 82, mediana de 86, la AC3, promedio de 72, mediana de 75, la AC4 un promedio de 81, mediana de 80. Los valores para el grupo en general que obtuvo B2, promedio de 78, y una mediana de 79. De este grupo 84 estudiantes registraban participando en la CVL.

Para el Nivel B1 (24%): la AC1 tuvo un promedio de 77, y la mediana de 81, la AC2 con promedio de 80, mediana de 81, la AC3, promedio de 68, mediana de 68, la AC4 un promedio de 76, mediana de 76. Los valores para el grupo en general que obtuvo B1, promedio de 74, y una mediana de 74. De este grupo 36 estudiantes registraban participando en la CVL.

Para el Nivel A2 (6%): la AC1 tuvo un promedio de 76, y la mediana de 75, la AC2 con promedio de 81, mediana de 80, la AC3, promedio de 69, mediana de 73, la AC4 un promedio de

79, mediana de 80. Los valores para el grupo en general que obtuvo A2, promedio de 75, y una mediana de 76. De este grupo 6 estudiantes registraban participando en la CVL.

Para el Nivel A1 (2%): la AC1 tuvo un promedio de 68, y la mediana de 72, la AC2 con promedio de 60, mediana de 69, la AC3, promedio de 62, mediana de 59, la AC4 un promedio de 69, mediana de 66. Los valores para el grupo en general que obtuvo A1, promedio de 63, y una mediana de 63. De este grupo 4 estudiantes registraban participando en la CVL.

Con respecto al rendimiento por Nivel de CEPTO, de acuerdo con los resultados descritos se pueda analizar que:

Respecto a los niveles de aprobación para el nivel C1: El rendimiento es consistentemente alto en todas las actividades, presentan los promedios y medianas más altos en todas las actividades de interacción significativa y en el promedio general, con promedios que oscilan entre 83 y 91 y medianas entre 87 y 96. La participación en la CVL es significativa con 27 estudiantes, lo que podría indicar una correlación positiva entre la participación activa y los altos puntajes obtenidos.

En el caso B2: Aunque los promedios y medianas son ligeramente más bajos que en C1 son consistentes, los estudiantes aún muestran un buen rendimiento (promedios entre 72 y 82, medianas entre 75 y 87). La participación en la CVL es la más alta con 84 estudiantes, lo que también podría estar contribuyendo a los buenos resultados.

En cuanto a los niveles de desaprobación (B1, A2 y A1), para el nivel B1: El rendimiento es moderado, con promedios de 68 a 80 y medianas de 68 a 81, los resultados para este nivel muestran un descenso en los promedios y medianas, especialmente notable en AC3. La participación en la CVL es considerable con 36 estudiantes es menor en comparación con los niveles superiores, lo que podría influir en los puntajes más bajos.

Para el nivel A2: Los promedios varían entre 69 y 81, con medianas de 73 a 80. Los estudiantes en este nivel muestran una mejora en AC2 y AC4 comparado con AC1 y AC3. La participación en la CVL es baja con solo 6 estudiantes lo que sugiere que una mayor interacción en la CVL podría ser beneficiosa para mejorar sus resultados.

Y para el nivel A1: Este nivel muestra el rendimiento más bajo en todas las actividades y en el promedio general, con promedios de 60 a 69 y medianas de 59 a 72. La participación en la CVL es la más baja con 4 estudiantes indica una necesidad de mayor involucramiento en actividades colaborativas y de interacción para mejorar sus competencias.

Acorde con lo anterior se puede observar que los estudiantes en niveles más altos (C1 y B2) no solo tienen mejores resultados en las actividades, sino también una mayor participación en la CVL. En contraste, los niveles más bajos (A1, A2 y B1) muestran un menor rendimiento y una participación reducida en la CVL.

Frente al desempeño en las actividades la mediana de las actividades muestra que C1 tiene la mayor consistencia en el rendimiento alto. La actividad AC2 es particularmente fuerte en los niveles superiores.

En los niveles más bajos, las medianas tienden a ser más variadas y generalmente más bajas, reflejando un rendimiento más inconsistente.

En relación con la participación en la CVL la mayor participación está asociada con mejores resultados generales en los niveles C1 y B2, sugiriendo que la interacción significativa en la comunidad virtual puede tener un impacto positivo en el rendimiento.

El análisis sugiere que hay una relación positiva entre la participación en actividades de interacción significativa en la CVL y el rendimiento en las actividades del curso. Los estudiantes con niveles más altos en el CEPTO (C1 y B2) no solo muestran un mejor desempeño académico,

sino que también participan más en la CVL, lo que puede indicar que la participación en la comunidad virtual es un factor clave en el desarrollo de las competencias comunicativas orales.

La participación en la CVL parece tener un impacto positivo en los resultados de las actividades de interacción significativa, especialmente en los niveles superiores (C1 y B2).

Los niveles C1 y B2 tienen promedios y medianas significativamente más altos, lo que sugiere que estos estudiantes están mejor preparados y más involucrados en actividades de aprendizaje colaborativo.

Los niveles B1, A2 y A1 muestran la necesidad de estrategias adicionales para mejorar su participación y desempeño, posiblemente mediante un mayor énfasis en la CVL y actividades de refuerzo.

Al realizar una comparación entre los dos cuatrienios se puede observar que:

El porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel C1 se mantiene relativamente constante entre ambos cuatrienios, con un ligero aumento en el número absoluto (41 a 72). Tanto la mediana como el promedio general se mantienen estables. Sin embargo, la participación en la CVL muestra un incremento significativo, lo que sugiere una mayor integración de estos estudiantes en actividades extracurriculares.

El porcentaje de estudiantes en el nivel B2 disminuye en el segundo cuatrienio, pero sigue siendo el grupo más numeroso. La mediana y el promedio general aumentan ligeramente, indicando una mejora en el rendimiento general. La participación en la CVL también aumenta notablemente, lo que puede haber contribuido a este aumento en el rendimiento.

El porcentaje de estudiantes en el nivel B1 aumenta en el segundo cuatrienio, y tanto el promedio como la mediana general mejoran significativamente. Esto podría estar relacionado con la mayor participación en la CVL, que triplica el número del primer cuatrienio.

Aunque el número de estudiantes en el nivel A2 es mayor en el segundo cuatrienio, sus promedios y medianas muestran una mejora considerable. La participación en la CVL también aumenta, lo que podría haber influido positivamente en su rendimiento.

La inclusión de estudiantes en el nivel A1 en el segundo cuatrienio, aunque pequeña en número, proporciona una nueva base de comparación. Sus promedios y medianas son inferiores a los de otros niveles, y la participación en la CVL es mínima.

De lo anterior se obtienen conclusiones en los siguientes aspectos:

Hay una mejora general en los promedios y medianas de los estudiantes en el segundo cuatrienio en todos los niveles, especialmente en los niveles B2 y B1.

La participación en la CVL ha aumentado significativamente en el segundo cuatrienio, lo cual parece correlacionarse con mejoras en el rendimiento académico.

Los resultados en el nivel C1 son consistentes en ambos cuatrienios, indicando un rendimiento sólido y estable de los estudiantes de alto nivel.

La inclusión de estudiantes en el nivel A1 en el segundo cuatrienio permite una nueva dimensión de análisis, aunque su participación y rendimiento son los más bajos.

En resumen, los datos indican que la participación en la CVL tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, y que las estrategias implementadas en el segundo cuatrienio han mejorado los resultados generales de los estudiantes.

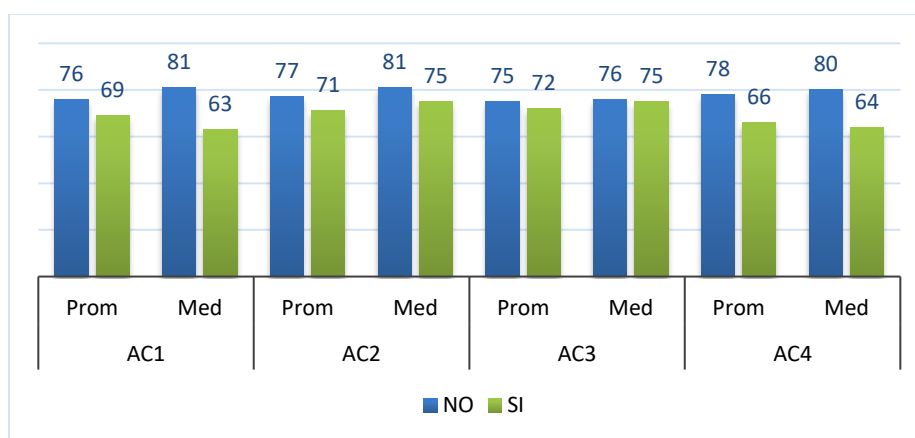
Resultados de comparación de la participación en la CVL con las variables del estudio

Para iniciar esta comparación, en primer lugar, se cruzaron datos de las AIS del curso con la participación en la CVL, buscando conocer la relación en el desempeño de los estudiantes con la participación o no de la CVL.

La Figura 21 presenta una comparación del desempeño en términos de promedio y medianas en cuatro actividades del curso (AC1, AC2, AC3, AC4) de los estudiantes del primer cuatrienio, diferenciadas por la participación o no participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL). Los resultados se dividen en dos categorías: los que no participaron (NO) y los que sí participaron (SI) en la CVL.

Figura 21

Comparación entre desempeño AIS con participación en CVL - 1er cuatrienio



Elaboración propia

Promedio de Calificaciones: En todas las actividades (AC1 a AC4), los estudiantes que no participaron en la CVL obtuvieron promedios ligeramente superiores en comparación con aquellos que sí participaron. La diferencia en las calificaciones promedio es más pronunciada en AC1 y AC4, donde los participantes en la CVL tienen un promedio menor en 7 y 12 puntos, respectivamente.

Mediana de Calificaciones: Similar a los promedios, las medianas de las calificaciones son consistentemente más altas para los estudiantes que no participaron en la CVL en todas las actividades. La diferencia en las medianas es más notable en AC1, con una mediana de 81 para los no participantes y 63 para los participantes, lo que indica una dispersión significativa en los datos de los participantes en la CVL.

Análisis Detallado por Actividad

AC1: Promedio NO (76) vs. SI (69). Mediana NO (81) vs. SI (63)

Los estudiantes que no participaron en la CVL tuvieron un desempeño significativamente mejor tanto en promedio como en la mediana, lo que sugiere que la participación en la CVL podría estar asociada con un desempeño menor en esta actividad específica.

AC2: Promedio NO (77) vs. SI (71). Mediana NO (81) vs. SI (75)

Aunque la diferencia en los promedios es menor en comparación con AC1, los no participantes aún superan a los participantes. La mediana también refleja esta tendencia, aunque la diferencia es menos pronunciada.

AC3: Promedio NO (75) vs. SI (72). Mediana NO (76) vs. SI (75)

La diferencia en el promedio y la mediana es pequeña, indicando que la participación en la CVL tiene un impacto menor en esta actividad en comparación con otras actividades.

AC4: Promedio NO (78) vs. SI (66). Mediana NO (80) vs. SI (64)

Similar a AC1, la participación en la CVL parece estar asociada con un menor desempeño en AC4, con diferencias significativas tanto en promedio como en la mediana.

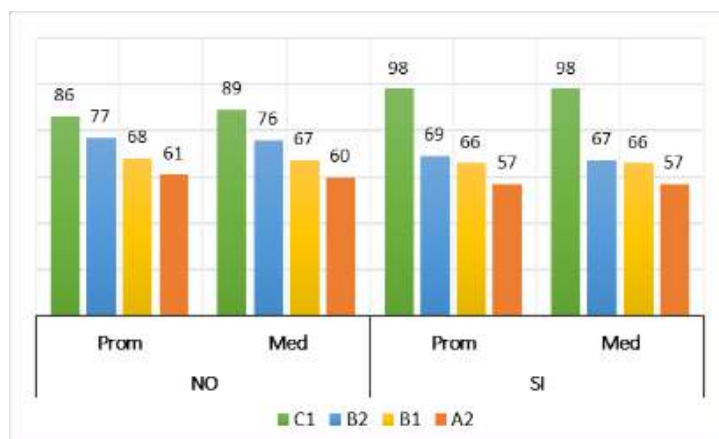
La Figura 21 sugiere que, en promedio, los estudiantes del primer cuatrienio que no participaron en la CVL obtuvieron mejores calificaciones en todas las actividades del curso. Esta tendencia es consistente tanto en los promedios como en las medianas. Las diferencias más pronunciadas en AC1 y AC4 indican que ciertos factores relacionados con la participación en la CVL podrían estar afectando negativamente el desempeño en estas actividades.

Ahora bien, continuando con la relación de las variables, la Figura 22 y las tablas 14 y 15, muestra los promedios y las medianas de las actividades del curso EVII:EC, desglosadas por los niveles de competencia CEPTO (C1, B2, B1, A2) y diferenciadas por participación (SI) y no

participación (NO) en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) de la muestra del primer cuatrienio.

Figura 22

Comparación CEPTO con desempeño y participación en AIS - 1er cuatrienio



Elaboración propia

Promedios de Desempeño Académico:

Los estudiantes de nivel C1 tienen un promedio y una mediana significativamente más alta (98 en cada medida) en el grupo que participa en la CVL en comparación con los que no participan (86 y 89). Igualmente, su desempeño está por encima del promedio y de la mediana general, de los estudiantes que obtuvieron C1 (87 y 90) (ver tabla 12). Este hallazgo sugiere que la participación en la CVL tiene un impacto positivo significativo en el nivel alcanzado C1 y está relacionado con el rendimiento de los estudiantes en el curso.

Los estudiantes en el nivel B2 que no participaron en la CVL tienen un rendimiento más alto (promedio de 77 y mediana de 76) en comparación con aquellos que sí participaron (promedio de 69 y mediana de 67), y en comparación con el promedio general y la mediana de los que obtuvieron B2 (76 y 75) los primeros están un punto por encima y los que participaron con diferencias significativas de 7 y 8 puntos respectivamente por abajo. Esto podría indicar que

la participación en la CVL podría estar asociado con un rendimiento académico ligeramente inferior del resto del grupo.

En el nivel B1, los estudiantes que no participaron en la CVL tienen un rendimiento ligeramente superior (promedio de 68 y mediana de 67) en comparación con aquellos que sí participaron (promedio de 66 y mediana de 66), pero no sobrepasan el promedio y la mediana general de los que obtuvieron B1, y los que si participaron están 2 y 1 punto por debajo del general. La diferencia es menor, pero sugiere una tendencia similar a la observada en el nivel B2.

Los estudiantes en el nivel A2 que no participaron en la CVL también muestran un rendimiento ligeramente superior (promedio de 61 y mediana de 60) ubicándose en un punto por encima del promedio y mediana en general, en comparación con los participantes (promedio de 57 y mediana de 57) con diferencias de 3 puntos por debajo del grupo general que obtuvo A2. Esto indica nuevamente que la participación en la CVL puede estar más relacionada con alcanzar mejores niveles en CEPTO.

Tabla 14

Cruce Primer Cuatrienio NO participaron en la CVL

CEPTO			AC1		AC2		AC3		AC4		General	
Nivel	f	%	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med
C1	39	18	86	95	83	94	83	90	88	94	86	89
B2	143	65	77	79	78	82	74	76	77	80	77	76
B1	36	16	62	69	67	69	68	68	70	76	68	67
A2	3	1	54	56	60	62	51	50	77	78	61	60

Elaboración propia

En el nivel C1: En todas las actividades los promedios y medianas para los participantes en la CVL son superiores a los de los no participantes, y también son superiores a los del grupo en general que obtuvo este nivel, la AC2 es la que menos promedio y mediana tiene en relación con las otras actividades y la AC1 y AC4 es en la que muestran mejor desempeño. Los no

participantes tienen promedios y medianas ligeramente entre uno y dos puntos por debajo del grupo general y la AC3 es la de menor promedio y mediana y La AC1 y AC4 es en la que mejor se desempeñan.

Tabla 15

Cruce Primer Cuatrienio SI participaron en la CVL

CEPTO			AC1		AC2		AC3		AC4		General	
Nivel	f	%	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med
C1	2	7	100	100	94	94	95	95	100	100	98	98
B2	16	59	67	70	72	75	73	76	63	62	69	67
B1	8	30	67	63	65	61	68	70	64	64	66	66
A2	1	4	63	63	63	63	46	46	63	63	57	57

Elaboración propia

El análisis por actividades del curso indica:

En niveles B2: En todas las actividades los promedios y medianas para los participantes en la CVL son inferiores a los de los no participantes entre 6 y 12 puntos, exceptuando para la AC3 que tiene puntajes similares; también son significativamente inferiores con los del grupo en general que obtuvo este nivel. la AC2 es la que menos promedio y media tiene en relación con las otras actividades y la AC4 es en la que muestran mejor desempeño. Los no participantes tienen promedios y medianas ligeramente superiores entre 1 y 4 puntos por encima del grupo general y la AC3 es la de menor promedio y mediana y La AC2 es en la que mejor se desempeñan.

En el nivel B1: Los resultados son más variados, los promedios y medianas de la AC2 y AC4 para los participantes en la CVL son inferiores de los no participantes entre 2 y 12 puntos, exceptuando para la AC3 que tiene puntajes similares y es en la que mejor se desempeñaron; la AC1 tiene un mejor promedio para los que si participan y una mejor mediana para los que no. No hay mucha diferencia significativa con los del grupo en general exceptuando la AC4. Los no

participantes tampoco muestran diferencias significativas con el grupo general y la AC1 es la de menor desempeño y La AC4 es la de mejores puntajes.

En el nivel A2: Los resultados están divididos, los promedios y medianas de la AC1 y AC2 para los participantes en la CVL son superiores de los no participantes entre 1 y 9 puntos, la AC3 y la AC4 son significativamente inferiores en relación con los no participantes. La actividad de menor desempeño es AC3, estando las otras en iguales niveles; comparado con el grupo en general se presenta el mismo comportamiento que con los no participantes, exceptuando la AC4. Los no participantes tampoco muestran diferencias significativas con el grupo general y la AC3 es la de menor desempeño y La AC4 es la de mejores puntajes.

Se concluye de manera general que los datos de los estudiantes con nivel C1 en CCO indican que, en todas las actividades, los promedios y medianas de los participantes en la CVL son superiores a los de los no participantes y al grupo general. La AC1 y AC4 son las actividades de mejor desempeño, mientras que la AC2 es la más baja. Para los estudiantes C1 que no participaron en la CVL, los promedios y medianas están ligeramente por debajo del grupo general, con AC3 siendo la actividad de menor rendimiento y AC1 y AC4 las mejores.

En resumen, la participación en la CVL tiene un impacto positivo significativo en el rendimiento de los estudiantes de nivel C1, especialmente en AC1 y AC4. Estos estudiantes muestran consistentemente mejores calificaciones en las actividades del curso.

Los datos del Nivel B2 muestran que, para los participantes en la CVL, los promedios y medianas en todas las actividades son inferiores a los de los no participantes, exceptuando AC3, que tiene puntajes similares. Comparado con el grupo general, los promedios y medianas también son significativamente inferiores. La AC2 presenta los puntajes más bajos y la AC4 muestra el mejor desempeño para este grupo. Para los no participantes en la CVL, los promedios

y medianas están ligeramente superiores, entre 1 y 4 puntos por encima del grupo general. La AC3 tiene el menor promedio y mediana, mientras que AC2 es la actividad en la que mejor se desempeñan.

En resumen, la participación en la CVL de los estudiantes de nivel B2 parece correlacionarse con un rendimiento inferior en la mayoría de las actividades.

Los datos de los estudiantes de Nivel B1 muestran variabilidad. Los participantes en la CVL tienen promedios y medianas inferiores en AC2 y AC4, excepto en AC3, donde los puntajes son similares. AC1 tiene un mejor promedio para los participantes y una mejor mediana para los no participantes. No hay diferencias significativas con el grupo general, excepto en AC4. Los no participantes en la CVL no muestran diferencias significativas con el grupo general. AC1 es la actividad de menor desempeño, y AC4 tiene los mejores puntajes.

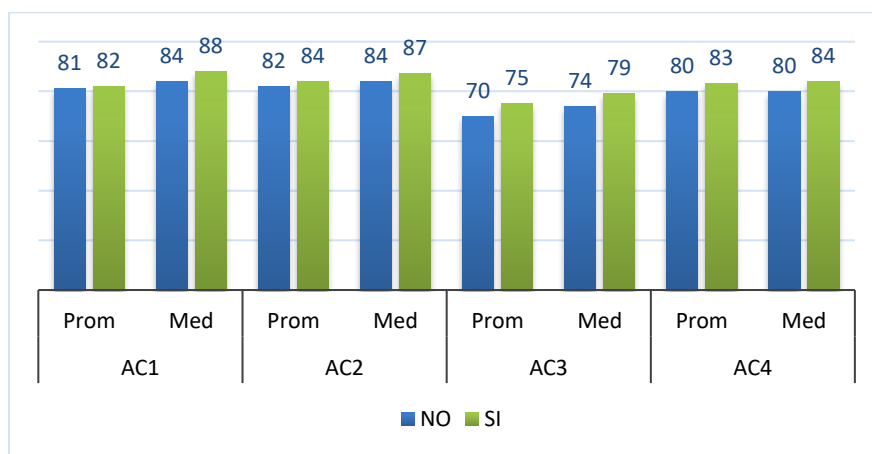
Para el Nivel A2: Los participantes en la CVL presentan promedios y medianas en AC1 y AC2 superiores a los de los no participantes entre 1 y 9 puntos. Sin embargo, en AC3 y AC4, los promedios y medianas son significativamente inferiores en comparación con los no participantes. AC3 es la actividad de menor desempeño, mientras que las demás actividades tienen niveles similares. Los no participantes en la CVL no muestran diferencias significativas con el grupo general. AC3 es la actividad de menor desempeño, y AC4 tiene los mejores puntajes. En resumen, los participantes en la CVL muestran resultados divididos para los estudiantes de nivel A2, con mejor desempeño en algunas actividades y significativamente bajos en otras.

Para los niveles B2, B1 y A2, la participación en la CVL parece estar relacionada significativamente con la necesidad de mejorar el rendimiento académico, por lo observado en algunos casos, los estudiantes participantes tienen calificaciones más bajas que los no participantes.

Continuando con el segundo cuatrienio, la Figura 23 presenta la comparación en el desempeño de las cuatro actividades del curso (AC1, AC2, AC3, AC4), diferenciadas por la participación o no participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL). Los resultados se dividen en dos categorías: los que no participaron (NO) y los que sí participaron (SI) en la CVL.

Figura 23

Comparación entre desempeño AIS con participación en CVL - 2do cuatrienio



Elaboración propia

Promedio de Calificaciones: En todas las actividades (AC1 a AC4), los estudiantes que no participaron en la CVL obtuvieron promedios ligeramente inferiores en comparación con aquellos que sí participaron. La diferencia en las calificaciones promedio es más pronunciada en AC3, donde los participantes en la CVL tienen un promedio mayor en 5 puntos.

Mediana de Calificaciones: Similar a los promedios, las medianas de las calificaciones son ligeramente más altas para los estudiantes que participaron en la CVL en todas las actividades. La diferencia en las medianas es más notable en AC3, con una mediana de 74 para los no participantes y 79 para los participantes.

Análisis Detallado por Actividad

AC1: Promedio NO (81) vs. SI (82). Mediana NO (84) vs. SI (88)

Los estudiantes que participaron en la CVL (SI) tienen un promedio ligeramente superior al promedio de los que no participaron (NO). La mediana es significativamente mayor para los participantes de la CVL en comparación con los no participantes.

AC2: Promedio NO (82) vs. SI (84). Mediana NO (84) vs. SI (87)

Los participantes en la CVL tienen un promedio ligeramente superior que los no participantes. La mediana es también más alta para los participantes de la CVL frente a los no participantes.

AC3: Promedio NO (70) vs. SI (75). Mediana NO (74) vs. SI (79)

Los participantes en la CVL tienen un promedio y una mediana significativamente superior al promedio de los no participantes.

AC4: Promedio NO (80) vs. SI (83). Mediana NO (80) vs. SI (84)

Los participantes en la CVL tienen mejor desempeño que los no participantes, sin mucha diferencia tanto en promedio como en la mediana.

Los participantes en la CVL tienen un promedio general de 80, en comparación con el promedio de 77 de los no participantes. La mediana general es mayor para los participantes (81) frente a los no participantes (78).

En todas las actividades y en el puntaje general, los estudiantes del segundo cuatrienio, que participaron en la CVL obtuvieron promedios y medianas más altas que aquellos que no participaron. Esto sugiere que la participación en la CVL está asociada con un mejor desempeño académico en las actividades del curso.

Las medianas son consistentemente más altas para los participantes de la CVL en todas las actividades, lo cual sugiere una mejora más uniforme entre los participantes de la CVL.

La diferencia más notable se observa en la Actividad 3 (AC3), donde la participación en la CVL parece tener el mayor impacto en el incremento del promedio y la mediana. Esto podría indicar que la CVL es particularmente útil para actividades que requieren habilidades de comunicación más avanzadas, como simulacros de pruebas de conversación.

De manera general, los datos indican que la participación en la CVL tiene un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes del segundo cuatrienio en las actividades del curso. Esto podría deberse a los beneficios adicionales de la práctica y el apoyo comunitario proporcionados por la CVL.

En resumen, la participación en la CVL parece ser un factor que contribuye significativamente a mejores resultados académicos en las actividades del curso, reflejándose en promedios y medianas más altos en todas las actividades evaluadas.

Continuando con el análisis de relación de las variables, la Figura 24 y las tablas 16 y 17, muestra el desempeño en las actividades del curso EVII:EC, desglosadas por los niveles de competencia CEPTO (C1, B2, B1, A2) y diferenciadas por participación (SI) y no participación (NO) en la CVL de la muestra del segundo cuatrienio.

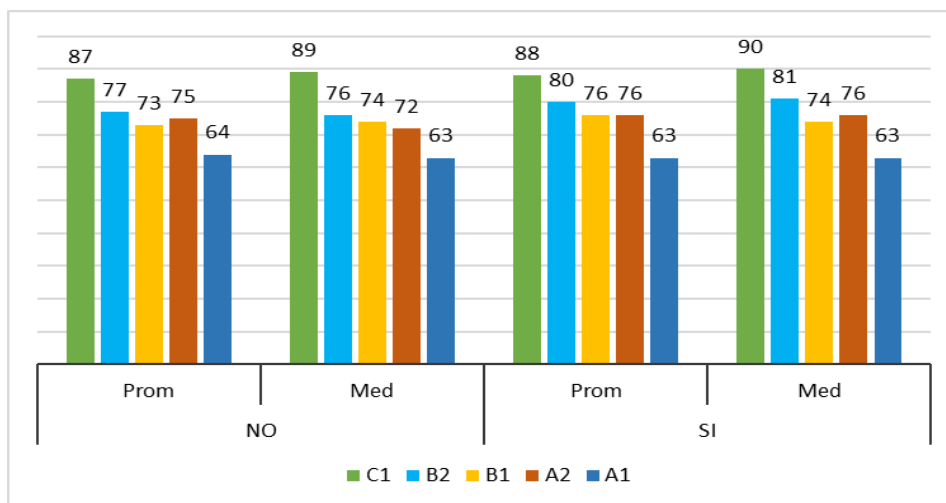
Los estudiantes de nivel C1 tienen un promedio y una mediana ligeramente más alta (88 y 90 respectivamente) en el grupo que participa en la CVL en comparación con los que no participan (87 y 89). Igualmente, su desempeño está por encima del promedio y de la mediana general (ver tabla 13), de los estudiantes que obtuvieron C1 (87 y 90). Este hallazgo sugiere que la participación en la CVL tiene un impacto positivo significativo en el nivel alcanzado C1 y está relacionado con el rendimiento de los estudiantes en el curso.

Los estudiantes en el nivel B2 que participaron en la CVL tienen un promedio y mediana más alto (80 y 81) en comparación con aquellos que no participaron (77 y 76). Respecto al grupo

general que obtuvo B2 (78 y 79) los que participaron están dos puntos por encima y los que no participaron tienen uno y tres puntos menos que el grupo general. Al igual que los del C1 esto podría indicar que la participación en la CVL mejora los puntajes y el rendimiento académico.

Figura 24

Nivel de dominio CCO con desempeño y participación en AIS - 2do cuatrienio



Elaboración propia

Los estudiantes en el nivel B2 que participaron en la CVL tienen un promedio y mediana más alto (80 y 81) en comparación con aquellos que no participaron (77 y 76). Respecto al grupo general que obtuvo B2 (78 y 79) los que participaron están dos puntos por encima y los que no participaron tienen uno y tres puntos menos que el grupo general. Al igual que los del C1 esto podría indicar que la participación en la CVL mejora los puntajes y el rendimiento académico.

En el nivel B1, los estudiantes que participaron en la CVL tienen un rendimiento similar (promedio de 76 y mediana de 74) en comparación con aquellos que no participaron (promedio de 73 y mediana de 74), y en comparación con el grupo general (74 y 74). No se presentan diferencias significativas de los que no participaron con el grupo general.

Los estudiantes en el nivel A2 que participaron en la CVL también muestran un rendimiento similar (promedio 76 y mediana 76) con los no participantes (promedio 75 y mediana 72) y con diferencias de un punto por encima en el promedio del grupo general (75 y 76). Los no participantes tienen cuatro puntos por debajo en la mediana del grupo general.

Los estudiantes del nivel A1, que participaron en la CVL también muestran un rendimiento similar (promedio 63 y mediana 63) con los no participantes (promedio 64 y mediana 63) y con en el promedio y mediana del grupo general (63 y 63). Los no participantes tienen cuatro puntos por debajo en la mediana del grupo general. Aunque hay pocos estudiantes en estos niveles (A1 y A2), esto indica nuevamente que la participación en la CVL puede estar más relacionada con alcanzar mejores niveles en CEPTO.

Tabla 16

Contingencia NO participaron en la CVL – 2do cuatrienio

CEPTO			AC1		AC2		AC3		AC4		General	
Nivel	f	%	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med
C1	45	16	87	94	92	96	83	86	90	96	87	89
B2	139	50	82	86	81	85	69	72	80	80	77	76
B1	70	25	77	81	78	81	66	68	74	73	73	74
A2	19	7	74	77	81	75	70	72	77	76	75	72
A1	6	2	63	66	57	69	66	60	72	66	64	63

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17

Contingencia SI participaron en la CVL – 2do cuatrienio

CEPTO			AC1		AC2		AC3		AC4		General	
Nivel	f	%	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med	Prom	Med
C1	27	17	91	91	90	94	83	87	91	96	88	90
B2	84	53	82	87	84	86	77	81	83	84	80	81
B1	37	23	75	81	82	85	70	72	79	80	76	74
A2	6	4	80	75	81	81	67	72	83	84	76	76
A1	4	3%	74	78	65	66	55	59	65	66	63	63

Fuente: Elaboración propia.

En el grupo del segundo cuatrienio el análisis por actividades del curso indica:

Para el grupo que alcanzó un nivel C1: Los participantes en CVL tienen promedios y medianas ligeramente más altos en las actividades y en el rendimiento general, que los no participantes, exceptuando la AC2 con diferencia de 2 puntos en ambas mediciones. En relación con el grupo en general, no hay diferencias significativas, indicando que la mayoría de los estudiantes en este grupo tiene un rendimiento más consistente y alto. La actividad con mejor desempeño es la AC4 y la de menor promedio y mediana es la AC3 para los participantes. Los no participantes tienen promedios y medianas similares con el grupo general, siendo la AC2 la de mejor desempeño y la AC3 la de menores puntajes.

Para el grupo en el nivel B2: Los promedios y medianas para los participantes en la CVL son ligeramente más altos de los no participantes entre 4 y 5 puntos, exceptuando para la AC3 que tiene puntajes superiores (77 y 81) al de los no participantes (69 y 72). La AC3 es la de menos promedio y mediana en relación con las otras actividades y la AC2 es la que muestra mejor desempeño. En comparación con el grupo en general el comportamiento es similar al grupo de los no participantes. Los no participantes tienen promedios y medianas similares al grupo general, con diferencias de uno a tres puntos por debajo del grupo general. La AC1 es la de mejor desempeño y La AC3 es en la de menor mediana y promedio.

El grupo en el nivel B1: Los participantes en CVL tienen un rendimiento similar al grupo de no participantes, aunque con una ligera mejora en algunas actividades especialmente AC2 y AC4 con diferencias por encima de 4 puntos de los no participantes, exceptuando la AC1 en la que el promedio de los no participantes está dos puntos por encima. La actividad de mejor desempeño es AC2 y la mas baja es la AC1. En relación con el grupo general los participantes en CVL tienen ligeramente mejores promedios y medianas y el grupo de los no participantes están

entre dos y tres puntos por debajo, excepto en la AC1 donde no hay diferencias. El mejor desempeño para este ultimo grupo está en la AC2 y el mas bajo en la AC3. La participación en la CVL parece tener un impacto positivo en estos estudiantes, mejorando sus promedios.

Pare el nivel A2: Los promedios para los participantes en la CVL son superiores de los no participantes alrededor de seis puntos, exceptuando la AC3 que tiene tres puntos por debajo. Las medianas son iguales o superiores en seis puntos, excepto la AC1 que está dos puntos por debajo del grupo no participante. El mejor desempeño lo presentan en la AC4 y el menor AC3.

Comparado con el grupo en general los promedios son ligeramente superiores exceptuando la AC3 tiene dos puntos por debajo del grupo general, las medianas son similares. No se presentan diferencias significativas en los no participantes con el grupo general, la AC3 es la de menor desempeño y La AC2 es la de mejores puntajes. En general los que participan en CVL muestran una ligera mejora en los promedios generales, aunque con algunas variaciones en las actividades específicas. Los estudiantes de este nivel también muestran una mejora con la participación en la CVL.

Pare el nivel A1: El promedio y la mediana en la AC1 y AC2 para los participantes en la CVL son superiores y la AC3 y AC4 están por debajo en sus promedios en 10 puntos, de los no participantes. Las medianas son iguales o superiores en seis puntos, excepto la AC1 que está dos puntos por debajo del grupo no participante. El mejor desempeño lo presentan en la AC1 y el menor AC3. Comparado con el grupo en general el comportamiento es similar con la comparación con los no participantes. No se presentan diferencias significativas en los no participantes con el grupo general, la AC2 es la de menor desempeño y La AC4 es la de mejores puntajes. Aunque estos valores no muestran una mejora significativa, la participación en la CVL parece ayudar a mantener un rendimiento constante.

A nivel general se concluye que la participación en la CVL muestra una tendencia positiva en los niveles C1 y B2, donde los estudiantes participantes presentan mejores promedios y mediana en comparación con los no participantes. No hay diferencias significativas con el grupo en general, lo que sugiere un rendimiento consistente y alto en este grupo en su totalidad.

En niveles más bajos (A1 y A2), la diferencia es menos pronunciada, aunque todavía hay algunas mejoras en actividades específicas para los participantes en CVL.

En general, los estudiantes que participan en la CVL tienden a tener un rendimiento más alto y consistente en las actividades del curso, lo que sugiere que la participación en CVL podría estar asociada con un mejor desempeño académico y en la prueba de salida.

Las medianas, siendo generalmente más altas para los participantes en CVL, indican que la mayoría de los estudiantes en estos grupos están obteniendo resultados superiores.

Los niveles C1 y B2 se benefician más de la participación en CVL, mientras que los niveles más bajos muestran menos diferencias, lo que podría sugerir que los estudiantes de niveles más altos aprovechan mejor los recursos y oportunidades de interacción de la CVL.

Los estudiantes del nivel C1 que no participaron en la CVL obtuvieron un promedio general de 87 y una mediana de 89. Estos valores son altos, lo que sugiere que los estudiantes de este nivel tienen un buen rendimiento en general, independientemente de la participación en la CVL.

Los niveles B1 y A2 también muestran una mejora con la participación en la CVL, aunque la variabilidad en los resultados sugiere que hay otros factores que podrían estar influyendo en su rendimiento.

Los estudiantes del nivel A1 tienen el rendimiento más bajo tanto con como sin la participación en la CVL. Esto sugiere que pueden necesitar apoyo adicional más allá de lo que ofrece la CVL para mejorar su rendimiento.

Al analizar los datos en su totalidad, se observa que la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, independientemente de su nivel de competencia en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR).

En general, los estudiantes que participaron en la CVL mostraron promedios y medianas ligeramente superiores en las actividades del curso en comparación con aquellos que no participaron. Este patrón fue consistente en la mayoría de los niveles CEPTO. Además, en relación con el grupo en general, los participantes en la CVL generalmente mostraron un rendimiento igual o ligeramente superior, mientras que los no participantes estuvieron más cerca del promedio del grupo en general.

Se observó que las actividades de mayor rendimiento para los participantes en la CVL fueron AC1 y AC4, mientras que AC3 fue consistentemente la de menor rendimiento. Por otro lado, los no participantes tendieron a mostrar un rendimiento más variado en las actividades del curso, con algunas actividades mostrando mejores resultados que otras.

En resumen, la participación en la CVL parece estar asociada con un rendimiento académico más sólido y consistente en el curso de inglés, lo que sugiere que la interacción significativa en entornos virtuales puede ser beneficiosa para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Resultados Inferencial de Correlación

Para evaluar si las diferencias observadas en el desempeño de las actividades de interacción significativa (AIS) y la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) con respecto a los niveles del CEPTO son estadísticamente significativas, se realizó un análisis inferencial utilizando el programa estadístico SPSS v29. Estos análisis permiten confirmar si las diferencias encontradas no son fruto del azar y tienen relevancia estadística, proporcionando una base sólida para interpretar los resultados y su impacto en la competencia comunicativa oral (CCO) de los estudiantes.

Dado que el número de datos es mayor a 50, se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para determinar si la muestra sigue una distribución normal.

Figura 25

Resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables analizadas

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Nivel CEPTO en la CCO	,313	685	<,001	,827	685	<,001
Puntaje general	,054	685	<,001	,982	685	<,001
Participación en la CVL	,458	685	<,001	,555	685	<,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje general	,054	685	<,001	,982	685	<,001
AC1: Debate	,165	685	<,001	,802	685	<,001
AC2: Discusiones grupales	,143	685	<,001	,813	685	<,001
AC3: simulacro CAE	,067	685	<,001	,961	685	<,001
AC4: Presentación final	,104	685	<,001	,888	685	<,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

El resultado de la prueba de normalidad de K-S muestra un valor del Sig. o p-valor <0.001 para todas las variables. Esto indica que los p-valores son menores que el nivel de

significancia comúnmente utilizado ($\alpha = 0.05$). Por tanto, Nivel CCO de CEPTO, la participación en la CVL, y Puntaje general no siguen una distribución normal en la muestra de 685 y se rechaza la hipótesis nula que indica que los datos siguen una distribución normal. Dado estos resultados, se consideró utilizar la prueba estadística no paramétricas del coeficiente de correlación de Spearman (Rho).

Resultados correlación Primer Cuatrienio

Figura 26

Correlación entre AC1: Debate y nivel CEPTO en la CCO – 1er Cuatrienio

		Correlaciones		
			AC1: Debate	Nivel CEPTO en la CCO
Rho de Spearman	AC1: Debate	Coeficiente de correlación	1,000	,427**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	248	248
	Nivel CEPTO en la CCO	Coeficiente de correlación	,427**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	248	248

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.427 indica una correlación positiva moderada entre "AC1: Debate" y "Nivel CEPTO en la CCO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En síntesis, la estadística muestra que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC1: Debate" y el "Nivel CEPTO en la CCO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en la actividad de debate tienden a obtener niveles CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Figura 27

Correlación AC2: Discusión grupal y nivel CEPTO en la CCO – 1er cuatrienio

			Correlaciones	
			AC2: Discusiones grupales	Nivel CEPTO en la CCO
Rho de Spearman	AC2: Discusiones grupales	Coeficiente de correlación	1,000	,422**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	248	248
	Nivel CEPTO en la CCO	Coeficiente de correlación	,422**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	248	248

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.422 indica una correlación positiva moderada entre "AC2: Discusión grupal" y "Nivel CCO de CEPTO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En resumen, la estadística muestra que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC2: Discusión grupal" y el "Nivel CCO de CEPTO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en esta actividad tienden a obtener niveles CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Figura 28

Correlación AC3: Simulacro CAE y nivel CEPTO en la CCO – 1er cuatrienio

			Correlaciones	
			AC3: simulacro CAE	Nivel CEPTO en la CCO
Rho de Spearman	AC3: simulacro CAE	Coeficiente de correlación	1,000	,341**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	248	248
	Nivel CEPTO en la CCO	Coeficiente de correlación	,341**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	248	248

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.341 indica una correlación positiva moderada entre "AC3: simulacro CAE" y "Nivel CCO de CEPTO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En resumen, los datos muestran que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC3: Simulacro CAE" y el "Nivel CCO de CEPTO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en esta actividad tienden a obtener niveles CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Figura 29

Correlación entre AC4: Presentación final y nivel CEPTO en la CCO – 1er cuatrienio

			AC4: Presentación final	Nivel CEPTO en la CCO
Rho de Spearman	AC4: Presentación final	Coefficiente de correlación	1,000	,374**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	248	248
	Nivel CEPTO en la CCO	Coefficiente de correlación	,374**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	248	248

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.374 indica una correlación positiva moderada entre "AC4: Presentación final" y "Nivel CCO de CEPTO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En resumen, los datos muestran que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC4: Presentación final" y el "Nivel CCO de CEPTO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en esta actividad tienden a obtener niveles

CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Figura 30

Correlación entre participación en CVL y el nivel CEPTO en la CCO – 1er Cuatrienio

Correlaciones			Participación en la CVL	Nivel CEPTO en la CCO
Rho de Spearman	Participación en la CVL	Coeficiente de correlación	1,000	-,136*
		Sig. (bilateral)	.	,032
		N	248	248
	Nivel CEPTO en la CCO	Coeficiente de correlación	-,136*	1,000
		Sig. (bilateral)	,032	.
		N	248	248

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El valor de -0.136 indica una correlación negativa débil entre la "Participación en la CVL" y "Nivel CCO de CEPTO". El valor de 0.032 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.05. Esto significa que hay un 95% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

Existe una correlación negativa débil pero significativa entre la "Participación en la CVL" y el "Nivel CCO de CEPTO". Esto sugiere que los estudiantes con mayor participación en la CVL tienden a tener niveles CEPTO más bajos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p = 0.032$) indica que esta observación es confiable.

La correlación de la V1 con la V2 a partir del puntaje general de las dimensiones anteriores muestra que el valor de 0.449 indica una correlación positiva moderada entre el "Puntaje general" y el "Nivel CEPTO obtenido". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

Figura 31

Correlación general entre el puntaje general y el nivel CEPTO – 1er cuatrienio

			Puntaje general	Nivel CEPTO en la CCO
Rho de Spearman	Puntaje general	Coefficiente de correlación	1,000	,449**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	248	248
	Nivel CEPTO en la CCO	Coefficiente de correlación	,449**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	248	248

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En conclusión, los datos muestran que existe una correlación positiva moderada y significativa entre el "Puntaje general" y el "Nivel CCO obtenido en CEPTO ". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen puntajes generales más altos en las AIS del curso tienden a obtener niveles CEPTO más altos. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Resultados correlación segundo cuatrienio

Figura 32

Correlación AC1: Debate y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio

			AC1: Debate	CEPTO_CCO
Rho de Spearman	AC1: Debate	Coefficiente de correlación	1,000	,323**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	437	437
	CEPTO_CCO	Coefficiente de correlación	,323**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	437	437

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.323 indica una correlación positiva moderada entre "AC1: Debate" y "Nivel CEPTO en la CCO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente

significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En síntesis, la estadística muestra que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC1: Debate" y el "Nivel CEPTO en la CCO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en la actividad de debate tienden a obtener niveles CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Figura 33

Correlación AC2: Discusión grupal y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio

			AC2: Discusiones grupales	CEPTO_CCO
Rho de Spearman	AC2: Discusiones grupales	Coefficiente de correlación	1,000	,345**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	437	437
	CEPTO_CCO	Coefficiente de correlación	,345**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	437	437

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.345 indica una correlación positiva moderada entre "AC2: Discusión grupal" y "Nivel CCO de CEPTO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En resumen, la estadística muestra que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC2: Discusión grupal" y el "Nivel CCO de CEPTO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en esta actividad tienden a obtener niveles

CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Figura 34

Correlación AC3: Simulacro CAE y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio

Correlaciones			AC3:Simulacro CAE	CEPTO_CCO
Rho de Spearman	AC3:Simulacro CAE	Coeficiente de correlación	1,000	,318**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	437	437
	CEPTO_CCO	Coeficiente de correlación	,318**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	437	437

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.318 indica una correlación positiva moderada entre "AC3: simulacro CAE" y "Nivel CCO de CEPTO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En resumen, los datos muestran que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC3: Simulacro CAE" y el "Nivel CCO de CEPTO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en esta actividad tienden a obtener niveles CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

El valor de 0.374 indica una correlación positiva moderada entre "AC4: Presentación final" y "Nivel CCO de CEPTO". El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

Figura 35

Correlación entre AC4: Presentación final y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio

Correlaciones

			AC4: Presentación final	CEPTO_CCO
Rho de Spearman	AC4: Presentación final	Coefficiente de correlación	1,000	,374**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	437	437
	CEPTO_CCO	Coefficiente de correlación	,374**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	437	437

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En resumen, los datos muestran que existe una correlación positiva moderada y significativa entre "AC4: Presentación final" y el "Nivel CCO de CEPTO". Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores puntuaciones en esta actividad tienden a obtener niveles CEPTO más altos en la CCO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Figura 36

Correlación participación en la CVL y nivel CEPTO en la CCO – 2do cuatrienio

Correlaciones

			CVL	CEPTO_CCO
Rho de Spearman	CVL	Coefficiente de correlación	1,000	,042
		Sig. (bilateral)	.	,380
		N	437	437
	CEPTO_CCO	Coefficiente de correlación	,042	1,000
		Sig. (bilateral)	,380	.
		N	437	437

El valor de 0.042 indica una correlación positiva muy débil entre " Nivel CCO de CEPTO " y "CVL". Esto significa que no hay una relación significativa entre las dos variables.

La correlación cercana a cero sugiere que no existe una tendencia clara de que a medida que una variable aumenta, la otra también lo hace o disminuye.

El valor de 0.380 indica que la correlación observada no es estadísticamente significativa. Aquí, un valor de 0.380 es considerablemente mayor que 0.05, lo que sugiere que la correlación observada puede ser debida al azar. En otras palabras, no hay suficiente evidencia para concluir que exista una relación significativa entre " Nivel CCO de CEPTO " y "CVL".

En síntesis, no existe una correlación significativa entre " Nivel CCO de CEPTO " y "CVL" en esta muestra. La correlación es muy débil (0.042) y no significativa ($p = 0.380$), lo que indica que no se puede afirmar que haya una relación entre estas dos variables en los datos proporcionados.

La correlación de la V1 con la V2 a partir del puntaje general de las dimensiones anteriores para el segundo cuatrienio muestra que:

Figura 37

Correlación puntaje general y nivel CEPTO – Resultados globales

			Puntaje general AC	CEPTO_CCO
Rho de Spearman	Puntaje general AC	Coefficiente de correlación	1,000	,397**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	437	437
	CEPTO_CCO	Coefficiente de correlación	,397**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	437	437

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.397 indica una correlación positiva moderada entre el “Puntaje general” y el “Nivel CEPTO obtenido”. El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Esto significa que hay un 99% de confianza en que la correlación observada no es producto del azar.

En conclusión, los datos muestran que existe una correlación positiva moderada y significativa entre el "Puntaje general" y el "Nivel CCO obtenido en CEPTO ". Esto sugiere que los estudiantes del segundo cuatrienio que obtienen puntajes generales más altos en las AIS del curso tienden a obtener niveles CEPTO más altos. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Resultado General

Realizando la correlación general de la muestra en su totalidad en relación con la variable uno (V1) Actividades de Interacción Significativa (Actividades del curso EVII:EC) y Participación en la CVL con la variable dos (V2) Niveles alcanzados en la CCO en la prueba de salida CEPTO, se observa:

Figura 38

Relación nivel CCO en CEPTO y el puntaje general de las actividades

		Correlaciones		
			CEPTO_CCO	Puntaje general AC
Rho de Spearman	CEPTO_CCO	Coefficiente de correlación	1,000	,398**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	685	685
	Puntaje general AC	Coefficiente de correlación	,398**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	685	685

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El valor de 0.398 indica una correlación positiva moderada entre el "Puntaje general" y el "Nivel de CCO obtenido en CEPTO ". Esto significa que, en general, a medida que aumenta el puntaje general, también tiende a aumentar el nivel CEPTO obtenido y viceversa.

El valor de <0.001 indica que la correlación observada es estadísticamente significativa. En términos prácticos, esto significa que es muy poco probable que la correlación observada se

deba al azar. Un p-valor menor a 0.01 (indicando significancia al nivel 0.01) nos da una alta confianza en que la correlación es real y no es producto del azar.

El estudio puede concluir que existe una correlación positiva moderada y significativa entre el Puntaje general obtenido de las cuatro actividades (AC1, AC2, AC3, AC4) en el curso EVII:EC " y el Nivel de CCO obtenido en la prueba de salida CEPTO. La significancia estadística de esta correlación ($p < 0.001$) refuerza la confianza en esta conclusión.

Ahora frente a la participación en la CVL:

Figura 39

Relación entre participación en la CVL y nivel CCO en CEPTO – Resultados globales

Correlaciones			Participación en la CVL	Nivel CEPTO en la CCO
Rho de Spearman	Participación en la CVL	Coeficiente de correlación	1,000	-,033
		Sig. (bilateral)	.	,386
		N	685	685
	Nivel CEPTO en la CCO	Coeficiente de correlación	-,033	1,000
		Sig. (bilateral)	,386	.
		N	685	685

El valor de -0.033 es muy cercano a cero e indica una correlación negativa muy débil entre "Participación en la CVL" y " Nivel de CCO " obtenido en CEPTO. Esto significa que no hay una relación significativa entre estas dos variables. La correlación cercana a cero sugiere que no existe una tendencia clara de que a medida que una variable aumenta, la otra disminuye o viceversa.

El valor de Sig. 0.386 es considerablemente mayor que 0.05, lo que indica que la correlación observada no es estadísticamente significativa. En otras palabras, no hay suficiente evidencia para concluir que exista una relación significativa entre "Participación en la CVL" y " Nivel de CCO " obtenido en CEPTO.

Se concluye para el estudio que no existe una correlación significativa entre la Participación en la CVL y Nivel CEPTO en la CCO en esta muestra. La correlación es muy débil (-0.033) y no significativa ($p = 0.386$), lo que indica que no se puede afirmar que haya una relación entre estas dos variables.

Discusión de Resultados

Este estudio evaluó la relación entre las actividades de interacción significativa (AIS) y los niveles de competencia comunicativa (CCO) en la prueba CEPTO, en dos cuatrienios 2014 a 2017 y 2018 a 2021, diferenciados por un mayor número de actividades de interacción significativa en el segundo cuatrienio. El estudio encontró una correlación positiva moderada y significativa entre el puntaje general de las AIS y el nivel de CCO en CEPTO, sin embargo, no se halló una relación significativa entre la participación en la CVL y el nivel de CCO, indicando que esta variable no influye de manera significativa en la competencia comunicativa de los estudiantes.

Estos resultados refuerzan la importancia de las actividades de interacción significativa en el desarrollo de la competencia comunicativa, mientras que la participación en la CVL no mostró una relación clara con el nivel de CCO en la muestra analizada.

El análisis descriptivo de los resultados del estudio indica que la interacción significativa llevada a cabo a través de las actividades desarrolladas en el curso de EVII:EC y la CVL tiene un impacto positivo en la CCO de los estudiantes. Los estudiantes que obtuvieron un mejor rendimiento en el curso participaron con mayor frecuencia en actividades extra como la CVL. Este hallazgo es consistente con teorías previas sobre la importancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas, como lo proponen Vygotsky (1978) y Long (1996), quienes destacan que la interacción social y el input comprensible son esenciales para el desarrollo del lenguaje.

Este hallazgo se puede ver en los resultados de ambos cuatrienios donde para los niveles C1, B2 los estudiantes mostraron un desempeño sólido en todas las actividades de interacción significativa, con promedios y medianas consistentemente altos. Los estudiantes del primer cuatrienio que participación en la CVL tuvieron un impacto positivo en los resultados. En el

nivel B2, la participación activa en la CVL se asoció con buenos resultados en las AIS y en la prueba CEPTO, a pesar de una ligera disminución en los puntajes en comparación con el nivel C1. Esto quedó corroborado en el segundo cuatrienio donde, la participación en la CVL fue significativa y se correlacionó con un alto desempeño en todas las AIS del curso, visto en mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes y reafirmando el impacto positivo de la participación en la comunidad virtual.

En el caso de los niveles más bajos (B1, A2, A1), aunque son niveles no aprobatorios, los estudiantes mostraron un rendimiento más bajo en las AIS, para el primer cuatrienio, que se relacionan con los resultados de CEPTO. Para el grupo del segundo cuatrienio se observó una mejora significativa en los promedios y medianas para los participantes en la CVL, lo que señaló un impacto positivo en los niveles de competencia y se asoció la participación con un rendimiento más consistente y ligeras mejoras en comparación con los no participante.

En términos generales, hubo una mejora en los promedios y medianas de los estudiantes en el segundo cuatrienio, especialmente en los niveles B2 y B1, lo que refleja una evolución positiva en el rendimiento académico. Esto deja entrever una posible relación con la actualización de las AIS a partir del año 2018.

De esta manera los resultados en esta medición muestran que la participación en la CVL tiene consistentemente un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en los niveles C1 y B2, donde se observaron las correlaciones más fuertes entre la participación en la comunidad virtual y los resultados en las actividades de interacción significativa. Así pues, se observa la importancia de fomentar la participación en actividades extracurriculares como la CVL para mejorar los niveles de competencia lingüística y el desempeño académico en lenguas extranjeras.

Por otro lado, desde el análisis inferencial, los resultados de la prueba de K-S mostró un p-valor <0.001 para todas las variables, indicando que las variables no siguen una distribución normal, lo cual llevó al rechazo de la hipótesis nula.

En este análisis inferencial, se observó la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de las actividades de interacción significativa (AIS) y la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) con respecto a los niveles del CEPTO. La correlación entre las AIS del curso y la CCO mostró un coeficiente de correlación de 0.398 con un Sig. de 0.001, sugiriendo una correlación positiva moderada y significativa. Sin embargo, la participación en la CVL presentó una correlación débil y negativa con un coeficiente de -0.033 y una significancia de 0.386, indicando que no hay una relación significativa entre estas dos variables.

El resultado para las AIS evidenció una correlación positiva moderada y significativa entre actividades como el debate, la discusión grupal, el simulacro CAE y la presentación final con los niveles de CCO en CEPTO. Esta relación sugiere que los estudiantes que se involucran de manera activa en este tipo de actividades tienden a fortalecer sus habilidades comunicativas orales, lo cual se ve reflejado en sus resultados en el examen.

El descubrimiento de una correlación positiva moderada y significativa entre el puntaje general de las actividades y los niveles de CCO en CEPTO refuerza la importancia de una aproximación integral en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas orales. Los resultados sugieren que un desempeño sólido en diversas actividades de interacción puede conducir a una mejora general en la competencia comunicativa oral.

La AC1(debate) y AC2 (discusión grupal) tuvieron una relación más fuerte, donde los estudiantes con mejores desempeños en estas actividades tienden a tener niveles más altos en los

resultados de la CCO de CEPTO. Aunque la AC3 y AC4 también mostraron el mismo comportamiento, su Rho fue mas bajo, sin variar su significancia. Estos patrones de correlación positivas moderadas y significativas, entre las actividades (AC1, AC2, AC3, AC4) y el nivel de CCO, se presentaron tanto para el primero como para el segundo cuatrienio, reforzando la importancia de estas actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa.

El resultado del impacto de la Participación en la CVL a pesar de haber identificado una correlación débil y negativa entre la participación en la CVL y los niveles de CCO en el grupo de estudiantes del primer período que participaron en este espacio, dicha relación no se mantuvo en el segundo período. Esto podría indicar que la influencia de la participación en la CVL en la mejora de la competencia comunicativa oral puede variar dependiendo de otros factores o del nivel de desarrollo del estudiante.

En líneas generales, se ha constatado una correlación positiva moderada y significativa entre el puntaje general de las actividades del curso y los resultados en la prueba de salida CEPTO. A medida que aumenta el puntaje general, tiende a incrementar el nivel CEPTO alcanzado. Estas actividades, al ofrecer entornos auténticos, retroalimentación inmediata y motivación, fortalecen las competencias gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas de los estudiantes. Esto respalda la teoría de la competencia comunicativa, que enfatiza la importancia de utilizar efectivamente el lenguaje en contextos diversos.

Por otro lado, la participación en la CVL ha mostrado una correlación negativa muy débil con el Nivel de CCO obtenido en CEPTO, lo que indica una relación poco relevante y que la participación en la CVL puede tener una influencia menos significativa en estos niveles. Factores como la calidad de las interacciones, la motivación y la estructura pueden haber limitado su efectividad. Aunque se identificó una correlación negativa débil entre la participación en la CVL

y los niveles de CCO en el primer cuatrienio, esta relación no se mantuvo en el segundo cuatrienio. Esto podría indicar que la influencia de la participación en la CVL en la mejora de la competencia comunicativa oral puede variar dependiendo de otros factores o de la etapa de formación del estudiante.

Para mejorar la CVL, es crucial revisar y reestructurar las actividades, así como capacitar a los facilitadores en estrategias de andamiaje y participación activa de los estudiantes.

En conclusión, los resultados señalan que el rendimiento en determinadas actividades está vinculado a niveles superiores de competencia comunicativa oral, mientras que la participación en la CVL puede tener una influencia menos acentuada en dichos niveles.

Estos resultados respaldan la relevancia de promover entornos de aprendizaje que involucren actividades de interacción significativa para el desarrollo de habilidades comunicativas en lenguas extranjeras, alineados con teorías pedagógicas como la competencia comunicativa y la interacción social y resaltan la importancia de diseñar estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa de los estudiantes en estas actividades. La mejora continua en la implementación de actividades interactivas puede fortalecer la preparación lingüística de los estudiantes para enfrentar los desafíos globales de la comunicación.

Los docentes deben considerar la incorporación de distintos tipos de actividades, como debates, discusiones grupales y presentaciones, para estimular el desarrollo de habilidades comunicativas orales. Es esencial ofrecer oportunidades para la práctica regular y diversa de la expresión oral, ya que esto puede tener un efecto positivo en los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes.

De esta manera se destaca la relevancia de las actividades de interacción significativa en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes, así como la necesidad de

continuar investigando para comprender a fondo los factores que influyen en este proceso de aprendizaje explorar más a fondo los factores de éxito de las AIS y la motivación de los estudiantes en la CVL. Es fundamental brindar oportunidades para la práctica regular y variada de la expresión oral, ya que esto puede tener un impacto positivo en los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes.

El estudio proporciona evidencia valiosa sobre la relación entre las actividades de interacción significativa y el desarrollo de la competencia comunicativa oral en estudiantes del programa de licenciatura en lenguas extranjeras. Los resultados sugieren que las actividades bien estructuradas en el entorno del curso tienen un impacto positivo, mientras que las interacciones en una comunidad virtual requieren una revisión para ser más efectivas. Estos hallazgos pueden guiar futuras mejoras en los programas de enseñanza de idiomas, asegurando que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para comunicarse eficazmente en un segundo idioma.

Conclusiones y Recomendaciones

Interacción Significativa y Competencia Comunicativa Oral: La correlación positiva moderada entre las actividades de interacción significativa en el curso EVII:EC y la competencia comunicativa oral sugiere que estas actividades tienen un impacto positivo en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes. Este hallazgo resalta la importancia de las actividades bien diseñadas y estructuradas que promueven la práctica del idioma en contextos significativos y auténticos.

Participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL): Por otro lado, la participación en la CVL no mostró una correlación significativa con la CCO. Esto podría deberse a varios factores, como la calidad de las interacciones en la plataforma, el nivel de compromiso de los estudiantes o la efectividad de las actividades propuestas en este entorno virtual. Es posible que las interacciones en la CVL no sean tan estructuradas o dirigidas como las actividades en el curso, lo que podría disminuir su impacto en la competencia comunicativa.

Diseño de Actividades de Interacción Significativa: Los resultados subrayan la importancia de diseñar actividades de interacción significativa que estén alineadas con los objetivos de aprendizaje y que proporcionen oportunidades para la práctica del idioma en contextos reales y significativos. Los docentes deben centrarse en crear entornos de aprendizaje que fomenten la participación activa y el uso práctico del idioma.

Evaluación Continua y Ajuste de Estrategias: Es fundamental realizar una evaluación continua de las actividades y estrategias implementadas para asegurarse de que estén efectivamente contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa. Esto incluye no solo la evaluación de los resultados de los exámenes, sino también la retroalimentación de los estudiantes y la observación directa de las interacciones.

Uso de Plataformas Virtuales: Para mejorar la efectividad de la CVL, podría ser útil revisar y posiblemente rediseñar las actividades propuestas, asegurándose de que sean suficientemente estructuradas y dirigidas para maximizar su impacto en la competencia comunicativa oral. También es esencial fomentar una mayor participación y compromiso de los estudiantes en estas plataformas.

Mejora en la Comunicación: Incrementar la comunicación y promoción de las actividades de la CVL, destacando los beneficios y el impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes.

Facilitar la Accesibilidad: Asegurar que las actividades sean accesibles y compatibles con los horarios de los estudiantes. Considerar la implementación de sesiones grabadas y material complementario que puedan revisarse en cualquier momento.

Incentivos y Reconocimientos: Introducir incentivos para la participación inicial y también para la participación continua, como certificados de participación, puntos adicionales o reconocimientos que puedan motivar a los estudiantes a involucrarse más.

Retroalimentación Constante: Establecer canales de retroalimentación donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones sobre las actividades de la CVL. Utilizar esta retroalimentación para hacer ajustes y mejoras continuas.

Integración Curricular: Integrar las actividades de la CVL más estrechamente con el currículo del curso, de manera que los estudiantes perciban estas actividades como una parte esencial y complementaria de su aprendizaje formal.

Seguimiento y Apoyo: Implementar un sistema de seguimiento y apoyo para los estudiantes que participan en las actividades de la CVL, proporcionando retroalimentación y alentando la participación continua.

Intervenciones Personalizadas: Identificar y apoyar a los estudiantes en niveles bajos y medios para mejorar su desempeño mediante tutorías y recursos adicionales.

Investigación Adicional: Se recomienda realizar un análisis más detallado para identificar las causas de las diferencias observadas. Esto podría incluir entrevistas o encuestas a los estudiantes para entender mejor su participación en la CVL y su impacto en el rendimiento académico.

Análisis de Covarianza (ANCOVA): Para controlar otras variables que puedan estar influyendo en las calificaciones, se podría realizar un ANCOVA, considerando factores adicionales como el tiempo de estudio, la motivación y el acceso a recursos educativos.

Es importante considerar otros factores que puedan influir en el rendimiento, como la metodología de enseñanza, el acceso a recursos tecnológicos y el apoyo académico.

Se necesitan estrategias específicas para fomentar la participación en la CVL y mejorar el rendimiento en las actividades EVII:EC, especialmente para los niveles CEPTO más bajos.

A partir del resultado del análisis estadístico y correlacional del presente estudio, y en concordancia con el tercer objetivo específico, se presenta en la siguiente sección, también como parte integral de las recomendaciones de este trabajo de investigación, una Propuesta de Modelo de Evaluación Permanente de Actividades de Interacción Significativas (AIS), que incluye a su vez una propuesta de mejora para la CVL.

Propuesta Modelo de Evaluación Permanente de Actividades Significativas Orales

El presente modelo de evaluación permanente está enfocado en medir de manera precisa y efectiva el impacto de las Actividades Significativas Orales en la mejora de la habilidad comunicativa oral, ajustado a los estándares internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este modelo busca facilitar la toma de decisiones informadas que permitan mejorar la calidad del aprendizaje y optimizar la enseñanza en programas de lenguas extranjeras, especialmente en contextos virtuales o híbridos.

Propósito del Modelo

El objetivo del modelo es establecer un proceso de evaluación continua para identificar y medir de manera efectiva el aporte de las Actividades Significativas Orales en la mejora de la competencia comunicativa oral de los estudiantes, alineado con estándares internacionales (como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER), permitiendo ajustar las prácticas pedagógicas para mejorar los resultados del aprendizaje y tomar decisiones informadas en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Fases del Modelo

Fase 1: Evaluación Diagnóstica Inicial (EDI)

La evaluación comienza con una evaluación diagnóstica que permite determinar el nivel de competencia comunicativa oral inicial de los estudiantes antes de la implementación de las AIS. Los instrumentos de evaluación se basan en los descriptores del MCER y otros estándares reconocidos.

Objetivo: Establecer una línea base del nivel de competencia oral de cada estudiante, que permita comparar los progresos obtenidos a lo largo del ciclo de evaluación.

Herramientas:

- Pruebas de expresión e interacción oral.
- Entrevistas orales grabadas.
- Cuestionarios de autoevaluación basados en niveles del MCER (A1-C2).
- Evaluaciones de percepción del estudiante sobre el nivel oral inicial.

Fase 2: Ciclo de Evaluación Formativa (CEF)

Durante el curso, el modelo establece un ciclo continuo de evaluación formativa permanente, que se aplica en intervalos regulares después de la implementación de cada conjunto de AIS. Esto permite monitorear el impacto de las actividades en tiempo real y ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario.

Objetivo: Proporcionar retroalimentación continua y ajustada para mejorar de forma progresiva y específica las áreas más débiles de la habilidad comunicativa oral.

Componentes Evaluados:

- Fluidez y coherencia.
- Precisión y corrección gramatical.
- Interacción y uso adecuado del lenguaje.
- Pronunciación y entonación.

Herramientas:

- Rúbricas de evaluación oral basadas en los descriptores del MCER.
- Evaluación a través de plataformas digitales que permitan la revisión asincrónica de las interacciones orales.
- Retroalimentación inmediata para cada actividad oral a los estudiantes (puede ser individual o grupal, con énfasis en áreas de mejora).

- Autoevaluación y coevaluación (los estudiantes evalúan su desempeño y el de sus compañeros, fomentando la reflexión).

Fase 3: Monitoreo del Progreso Continuo (MPC)

El modelo incluye un sistema de monitoreo continuo que permite registrar, a lo largo del tiempo, los avances en la competencia oral de cada estudiante, comparando su desempeño en diversas actividades significativas.

Objetivo: Identificar de manera temprana las áreas problemáticas o de estancamiento en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Estrategia de Monitoreo:

- Uso de tableros de control o herramientas digitales que recopilan datos sobre el desempeño de cada estudiante en tiempo real.
- Análisis de patrones de progreso para identificar áreas que requieren más atención o intervenciones pedagógicas específicas.

Herramientas:

- Grabaciones de las actividades orales para análisis posterior.
- Sistemas de seguimiento digital que permiten generar informes automáticos sobre el progreso de cada estudiante.

Fase 4: Evaluación Sumativa Final (ESF)

Al finalizar el curso, se realiza una evaluación sumativa para medir el impacto global de las AIS en la competencia comunicativa oral. Esta evaluación se basa en pruebas estandarizadas alineadas con el MCER, y los resultados se comparan con la evaluación diagnóstica inicial.

Objetivo: Medir el progreso final en términos de niveles de competencia oral, así como la efectividad de las AIS en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Herramientas:

- Examen CEPTO u otras pruebas orales formales basadas en los descriptores del MCER.
- Evaluación por parte de docentes y autoevaluación de los estudiantes.

Estándares Internacionales Utilizados

El MCER es el marco principal de referencia para este modelo. Los descriptores de competencia comunicativa se aplican para medir las siguientes dimensiones:

Comprensión oral: Capacidad para entender discursos, conversaciones y presentaciones orales.

Producción oral: Habilidad para producir un discurso claro, estructurado y adaptado a diferentes contextos.

Interacción oral: Capacidad de participar en interacciones y debates fluidos, utilizando recursos lingüísticos adecuados.

El uso de estos estándares permite que los resultados sean comparables internacionalmente y proporcionen una referencia clara del nivel de competencia de los estudiantes.

Cada uno de estos componentes se mide en función de niveles del A1 al C2 del MCER, asegurando que el progreso en las AIS esté alineado con descriptores internacionalmente reconocidos.

Retroalimentación y Toma de Decisiones Informadas (RTDI)

Una parte clave del modelo es el proceso de retroalimentación continua y la generación de informes de resultados, que facilitan la toma de decisiones informadas por parte de los docentes y administradores del programa.

Informes:

- Generación de informes periódicos sobre el progreso de los estudiantes y la efectividad de las AIS.
- Análisis detallado de los puntos fuertes y áreas de mejora en la competencia comunicativa.

Revisión de Estrategias:

Con base en los datos obtenidos, los responsables del programa pueden decidir ajustar las metodologías de enseñanza, implementar nuevas estrategias en las AIS o modificar las actividades para cubrir las necesidades emergentes de los estudiantes.

- Reajuste de las estrategias de enseñanza.
- Modificación o fortalecimiento de las AIS según las áreas de bajo rendimiento.
- Diseño de intervenciones específicas para estudiantes con mayores dificultades.

Integración de la Tecnología en el Modelo

Para mejorar la eficiencia del proceso de evaluación, el modelo incluye el uso de herramientas tecnológicas que permiten recopilar, analizar y presentar datos de manera más efectiva:

- Plataformas de evaluación en línea: Para registrar actividades orales, realizar evaluaciones asincrónicas y brindar retroalimentación a los estudiantes.
- Aplicaciones de seguimiento de competencias: Que permiten visualizar el progreso de los estudiantes y gestionar de manera automatizada los resultados de las evaluaciones.

Revisión y Mejora Continua (RMC)

El modelo de evaluación es flexible y está diseñado para ser revisado y mejorado continuamente. Cada ciclo de evaluación ofrece información valiosa que puede ser utilizada para:

- Ajustar las AIS para mejorar su impacto en el aprendizaje.
- Implementar intervenciones pedagógicas más efectivas basadas en los resultados observados.
- Optimizar el proceso de evaluación, asegurando que los instrumentos sean precisos y adecuados a las necesidades del programa.

Informe de Resultados y Proyecciones Futuras (IRPF)

Una vez completadas las evaluaciones sumativas, se elabora un informe detallado que proporciona:

- Un análisis detallado del progreso del grupo y de los individuos.
- Recomendaciones para mejorar las próximas implementaciones de las AIS.
- Proyecciones para el desarrollo de la competencia oral en futuros cursos.

Este informe es fundamental para los docentes y directores del programa, pues facilita la toma de decisiones informadas en cuanto a estrategias pedagógicas, métodos de evaluación y posibles ajustes en el plan de estudios.

Conclusión del Modelo

Este modelo de evaluación permanente proporciona una estructura sólida para medir de manera constante el impacto de las Actividades Significativas Orales (AIS) en la mejora de la competencia comunicativa oral, ajustándose a estándares internacionales como el MCER. Al ofrecer un enfoque sistemático para la recolección y análisis de datos, el modelo facilita la toma

de decisiones informadas que mejoren la calidad del aprendizaje, permitiendo la adaptación y mejora continua de las prácticas pedagógicas en programas de lenguas extranjeras.

Mejora para la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL)

Dado que los resultados de la investigación revelan una correlación negativa débil entre la participación en la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) y los resultados en la competencia comunicativa oral (CCO), la propuesta para mejorar la CVL se centra en fortalecer su estructura pedagógica y hacerla más efectiva en el desarrollo de la habilidad oral.

A continuación, se presenta una propuesta para mejorar la CVL basada en los hallazgos del estudio.

Revisión y Rediseño de las Actividades en la CVL

Los resultados sugieren que la participación en la CVL no está teniendo un impacto positivo significativo en el desarrollo de la competencia oral. Para corregir esta situación, es crucial revisar y rediseñar las actividades dentro de la CVL, alineándolas mejor con los objetivos de aprendizaje de la competencia comunicativa oral y los estándares internacionales.

Integrar actividades de interacción oral significativa. Se debe priorizar la inclusión de actividades que promuevan la interacción en tiempo real, como:

- Debates y discusiones grupales sincrónicas mediante videollamadas.
- Tareas colaborativas donde los estudiantes trabajen en la producción oral conjunta, simulando situaciones comunicativas del mundo real.
- Foros con interacción guiada que involucren el uso de recursos orales (audio y video), en los que los estudiantes deban interactuar más allá de la escritura.

Uso de tecnología para simulaciones orales. Incorporar herramientas de realidad aumentada (RA) o realidad virtual (RV) para la creación de ambientes inmersivos donde los estudiantes

interactúen con hablantes nativos o en situaciones simuladas, lo que aumentará la inmersión y la práctica real de la lengua.

Retroalimentación Inmediata y Personalizada en la CVL

Uno de los desafíos que puede enfrentar la CVL es la falta de retroalimentación inmediata que ayude a los estudiantes a mejorar su desempeño en tiempo real. Se propone la implementación de un sistema que ofrezca retroalimentación continua y personalizada durante su participación en las actividades.

Retroalimentación automática y manual. Herramientas de evaluación digital, como las aplicaciones de reconocimiento de voz, pueden proporcionar feedback automatizado sobre la fluidez, pronunciación y corrección gramatical. Este sistema puede complementarse con retroalimentación manual por parte de docentes o tutores, quienes ofrecerán comentarios más profundos y específicos.

Evaluación entre pares (peer review). Promover la evaluación entre estudiantes, donde los mismos participantes de la CVL evalúen las producciones orales de sus compañeros siguiendo rúbricas basadas en el MCER. Esto fomenta la reflexión sobre el propio desempeño y el de los demás, incrementando la autoevaluación crítica.

Alineación de la CVL con los Estándares Internacionales (MCER)

Para que la CVL tenga un impacto medible en la competencia comunicativa oral, es fundamental que las actividades estén claramente alineadas con los descriptores del MCER. La propuesta incluye:

- Incorporar descriptores de producción e interacción oral del MCER como objetivos explícitos de cada actividad. Por ejemplo, cada tarea oral debe estar orientada a

desarrollar aspectos concretos como la fluidez, coherencia, interacción y uso apropiado del lenguaje según los niveles A1-C2.

- Definir niveles de competencia en la CVL. Establecer un sistema de progresión dentro de la CVL que permita a los estudiantes moverse a través de diferentes niveles de complejidad en sus interacciones orales, imitando la estructura del MCER. Cada actividad deberá estar diseñada para mejorar una dimensión específica de la competencia comunicativa oral.

Mejora de la Motivación y la Participación Activa en la CVL

La motivación es clave para una participación efectiva en un entorno virtual. Para aumentar el impacto de la CVL en el desarrollo de la competencia oral, se proponen estrategias para mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes.

Gamificación del aprendizaje. Introducir elementos de gamificación en la CVL, como sistemas de recompensas, insignias o retos, que motiven a los estudiantes a participar más activamente. Estas dinámicas podrían incluir:

- Desafíos orales grupales con retroalimentación inmediata.
- Clasificaciones y tablas de posiciones basadas en el desempeño en actividades de comunicación oral.

Creación de una comunidad virtual más dinámica. Promover un mayor sentido de pertenencia a la comunidad con actividades que sean relevantes para los intereses de los estudiantes y que fomenten el uso del inglés en contextos reales. Por ejemplo:

- Talleres temáticos en línea relacionados con la cultura de los países de habla inglesa.
- Clubes de conversación organizados por áreas de interés (cine, música, ciencia, etc.), donde los estudiantes puedan interactuar de manera más libre pero estructurada.

Integración de Docentes y Hablantes Nativos en la CVL

Para aumentar la calidad de las interacciones orales y proporcionar modelos de referencia de alta calidad, se sugiere integrar a la CVL la participación activa de docentes y hablantes nativos en diversas actividades.

Interacción directa con hablantes nativos. Implementar sesiones de conversación con hablantes nativos o profesionales del área, que se puedan realizar periódicamente en formato de grupos pequeños o individuales. Esto proporcionaría a los estudiantes la oportunidad de practicar en un entorno más auténtico.

Tutorías y mentorías orales. Crear un sistema de tutorías personalizadas o en pequeños grupos, donde los docentes orienten de manera directa la práctica oral de los estudiantes. Estos tutores podrían centrarse en la mejora de áreas específicas (fluidez, pronunciación, etc.).

Evaluación Permanente del Impacto de la CVL

Finalmente, se propone la creación de un sistema de evaluación continua del impacto de la CVL, que permita medir de manera precisa cómo esta contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa oral.

Recopilación de datos sobre el uso de la CVL. Implementar herramientas de seguimiento que permitan recoger datos sobre la frecuencia, tipo de interacción y calidad de la participación de los estudiantes en la CVL. Estos datos pueden analizarse para identificar correlaciones entre la participación en la CVL y el progreso en las evaluaciones de competencia oral.

Encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes. Recopilar regularmente la percepción de los estudiantes y docentes sobre la efectividad de las actividades de la CVL. Estas opiniones pueden proporcionar información valiosa para ajustar las actividades y mejorar su impacto.

Conclusión de la Propuesta para Mejorar la CVL

La propuesta para mejorar la Comunidad Virtual de Lenguas (CVL) se enfoca en optimizar las actividades significativas orales, alinearlas con estándares internacionales, incrementar la motivación de los estudiantes y asegurar una retroalimentación constante y personalizada. Al rediseñar la CVL bajo estos lineamientos, se espera que tenga un mayor impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, abordando las debilidades señaladas en los resultados de la investigación y asegurando una mejora continua en el aprendizaje del inglés.

Referencias Bibliográficas

- Adams, R. (2018). Enhancing student interaction in the language classroom: Part of the Cambridge Papers in ELT series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press.
- Adams, R., Nuevo, A. M. & Egi, T. (2011). Explicit and implicit feedback, modified output, and SLA: does explicit and implicit feedback promote learning and learner-learner interactions? *The Modern Language Journal*, 95(1): 42–63.
- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Alberteris Galbán, O., Rodríguez Sánchez, M., & Rodríguez Díaz, O. (2021). Competencia comunicativa, aprendizaje e inserción en las disciplinas de la carrera pedagógica lenguas extranjeras. *Transformación*, 17(3), 495-513.
<https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3529>
- Alqurashi, E., & Mteirek, R. (2020). The impact of e-learning on the learning process and academic achievement: A quantitative study on a computer programming course. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1073-1093.
- Alcaraz-Mármol, G. (2019). Desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera a través de la mediación lingüística en educación secundaria. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (19), 15-40. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2019.i19.02>
- Bachman, L. (1990). *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera y otros, Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, (pp. 105-129). Edelsa.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95 - 110.

- Bernal Betancur, C. A. (2019). Estado del arte de la competencia comunicativa intercultural como nuevo enfoque metodológico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Miradas*, 1(2), 66–81. <https://doi.org/10.22517/25393812.22001>
- Binder, D. A., & Schinka, J. A. (2004). Secondary Data Analysis: A Method of Using Pre-existing Data for Research. En *Handbook of Research Methods in Psychology*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-23863-000-FRM.pdf>
- Bobarin Conde Elva Rosario (2021). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación julio-septiembre 2021 Volumen 5 / No. 19 pp. 723 – 732 Desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés (scielo.org.bo)
- Cambridge University Press & Assessment (2024). La prueba de clasificación online de Cambridge. <https://www.cambridgeenglish.org/es/placement-test/>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Cañadas, Raúl. (22 de febrero 2022). *Análisis de datos estadísticos*. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/3366/3687>
- Castellano, M. (2017). Los grupos de discusión como técnica para la construcción y percepción organizacional en entidades públicas. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9073865.pdf>

- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
<https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>
- Cenoz, I. Jasone. (1996). «La competencia comunicativa: su origen y componentes», en J. Cenoz. y J. Valencia (eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*. Leioa: Universidad del País Vasco, 95-114.
- Cenoz, J. (2000). «La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras», en S. Salaberri (ed.), *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 379-405.
- Cenoz, J. (2004). «El concepto de competencia comunicativa». En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 449 - 465.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Correa, J. (2001). "Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje" en *Lenguaje y cognición*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. Universidad de Salamanca.
- De Castro, A. (2009). *Adquisición de Segundas Lenguas*. Recuperado de
https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/8/articulos/adquisicion_segundas_lenguas_adecastro.pdf
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath & Company.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3): 275–300.
- Echaiz Rodas, C. A. (2021). *Aprendizaje del idioma inglés y desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de secundaria*, Lima 2021.
<https://hdl.handle.net/20.500.12727/11122>
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Fernández, A. M., & Melero, M. R. (2016). Interacción significativa en educación: revisión teórica y estado actual de la cuestión. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 307-322.
- Fernández, P., & Melero, M. (1995). *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, SA.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2015). *Input, interaction, and output in second language acquisition*. Routledge.
- Gilbon, D., & Contijoch, M. (2005). *Interacción e Interactividad en Cursos en Línea*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Superior Virtual Educa 2005. México.
- González, A. (2019). El uso de datos históricos en la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 177-198. <https://doi.org/10.35362/rie8023567>
- Gumperz, J. J. (1972). «Introduction», en J. J. GUMPERZ (ed.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Blackwell, : 1-25.

- <https://dokumen.pub/directions-in-sociolinguistics-the-ethnography-of-communication-9780030777455-0030777453.html>
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Huang, R., Chen, G., Liang, J., & Liu, Z. (2021). Investigating the Impact of Online Learning Interaction on Learning Quality and Satisfaction. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(5), 222-238.
- Hymes, D. 1972. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Jackson, F. (2020). Aportaciones de las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia comunicativa / Contributions of teaching strategies in the development of communicative competence. *Revista de Educación*, 0(20), 185-204.
- https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4171/4134
- Arnold. J. y Fonseca M.^a C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. Centro virtual Cervantes. Antologías.https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M.

- Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 109-142). John Benjamins Publishing.
- Kirchhoff, N., & Dávila-Romero, R. (2022). El papel de la interacción entre pares en el aula de segunda lengua y lengua extranjera.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. La Teoría del Aprendizaje Experiencial de David A. Kolb (conarh.org.mx)
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
<https://activitytypes.wm.edu/WorldLanguagesLearningATs-Feb2011Spanish.pdf>
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Liao, Y.-W., Chen, N.-S., & Chen, K.-C. (2016). Interaction and deep learning in web-based teacher professional development. *Computers & Education*, 95, 270-282.
- Loewen, Shawn & Sato, Masatoshi. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*. 51. 285-329. 10.1017/S0261444818000125.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Luzón, J. & Soria, I. (s.f.). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=318951>

- Mackey, A. (2012). Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/237046004_Input_interaction_and_corrective_feedback_in_L2_learning
- Marco Común Europeo de Referencia (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martín Vegas Rosa Ana y Silvia María Chireac. (2022). La Formación En Competencia Oral, Un Reto Inexcusable. Repositorio Unad
- Martínez, C. (2004). Estadística Básica y Aplicada. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Martínez, F. (2003). Redes de comunicación en la enseñanza. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Martínez, P.L.M., Barriga, F. J., et al. La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. Artículo de investigación. 25 de marzo de 2020. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398391>
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32(2): 207–224.
- Medina B, Alberto M. (s,f). La competencia comunicativa en lengua extranjeras desde una perspectiva configuracional. <https://www.monografias.com/trabajos19/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Programa Nacional de inglés “Colombia Very Well” 2015-2025. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Resolución 18035 de 2021. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-406979_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Resolución 18583 de 2017. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994b). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá. Consultado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Montenegro, I. (2005). *Aprendizaje y Desarrollo de Competencias*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Montenegro, J. (2016). La influencia de la interacción significativa en el desarrollo de las competencias mentales básicas: argumentación, interpretación y proposición. *Revista de Investigación Académica*, 30, 1-11.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Mystakidis, S. (2019). Deep Meaning Learning: A Paradigm for Achieving a Sustainable Development of Skills and Competencies in the 21st Century. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 111-122.
- Nicholls, B., & Atuesta, M. (2008, Julio). *Interacción Social y Aprendizaje*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Informática Educativa. Barranquilla.

Niño Rojas, Víctor M. (2007). Fundamentos de semiótica y lingüística. Ecoe.

<https://reader.digitalbooks.pro/content/preview/books/43166/book/OEBPS/chapter04.xhtml>

Niño, Víctor. (2008). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Ecoe Ediciones. Bogotá (Venezuela).

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. Prentice Hall.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf

Núñez-López, Susana, José-Enrique Ávila-Palet y Silvia-Lizett Olivares-Olivares (2017), “El desarrollo del pensamiento crítico por medio del aprendizaje basado en problemas”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 23, pp. 84-103,

O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2011). Educational psychology: Reflection for action. John Wiley & Sons.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf

Ojeda-Martínez, R. I., Becerill Tello, M. N., & Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. Revista Argentina de Antropología Biológica, 20(2). <https://dx.doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>

Park, S. (2024). Transition in the Concept of Scaffolding. IntechOpen.

<https://doi.org/10.5772/intechopen.1006202>

Peterwagner, R. (2005). What is the Matter with Communicative Competence? An Analysis to Encourage Teachers of English to Assess the Very Basis of Their Teaching. Austria: Lit.

https://www.google.com.co/books/edition/What_is_the_Matter_with_Communicative_Co/87BOMKSj1kcC?hl=es&gbpv=1

- Philp, J., Adams, R. & Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York, NY: Routledge.
- Piaget, J. (1971). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Pompa Montes de Oca, Yanelis de la Caridad, & Pérez López, Idalberto Amado. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167. Recuperado en 06 de noviembre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023&lng=es&tlng=es.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. <https://activitytypes.wm.edu/WorldLanguagesLearningATs-Feb2011Spanish.pdf>
- Roberto Erasmo Holder Piedra. (junio 2011). *La Competencia Comunicativa y Su Relación con la Enseñanza del Idioma Inglés*. Cuaderno de educación y Desarrollo Vol 3, N° 28. Universidad de Málaga. <https://www.eumed.net/rev/ced/28/rehp.htm>
- Rodríguez, J., Medina, A. y Lorenzo, R. (2013). *Consideraciones Sobre la CCO Profesional Pedagógica en inglés*. Dialnet. Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4714875.pdf>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rosales, B. L., Zarate, J. F. y Lozano, A. (julio-diciembre, 2013). *Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva*. *Sinéctica*, 41. n41a14.pdf (scielo.org.mx)

- Sánchez Medina, J. (2017). Diagnóstico desde las competencias comunicativas sobre el aprendizaje del idioma inglés de estudiantes del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco. *Revista Papeles*, 9(17), 87-95.
- Sastoque, D., Ávila, J., & Olivares, S. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del pensamiento crítico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 148–172. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.08>
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley, Reading, Mass. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135245.pdf>
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Londres: Blackwell. <https://gumonounib.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/the-ethnography-of-communication-an-introduction-third-edition-by-muriel-saville-troike.pdf>
- Segura, J. A. (2018). La importancia de los documentos históricos en la investigación educativa. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(4), e207. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.4.1507>
- Siddig, B. E., & AlKhoudary, Y. A. (2018). Investigating Classroom Interaction: Teacher and Learner Participation. *English Language Teaching*. Advance online publication. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p86>
- Stoller, F. L. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. En G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19-40).
- UNAD VIMMEP (Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas). (2010). *Encuesta de Satisfacción Estudiantil Inglés IV (90170) – 2010*. Bogotá.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://www.unad.edu.co/>

- Vygotsky, L. 1982. *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Vygotski, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Woo, Y., & Reeves, T. (2007). Meaningful Interaction in Web-Based Learning: A Social Constructivist Interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10, 15-25.
- Yate, J. P. R., Montoya, M. S. R., & Bautista, S. M. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 1. Repositorio Unad