



**ACTIVIDADES COMUNICATIVAS CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE PARA
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS
STUDENT-CENTERED COMMUNICATIVE ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF
LINGUISTIC COMPETENCIES**

Dulce Brenda Méndez Rojas

Universidad Veracruzana, México

[dumendez@uv.mx] [<https://orcid.org/0000-0003-1174-3099>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 12/10/2025

Revisado/Reviewed: 15/04/2026

Aceptado/Accepted: 15/06/2026

RESUMEN

Palabras clave:

expresión oral, redacción,
competencia comunicativa,
investigación-acción, aprendizaje
del inglés post-pandemia

The development of English language skills among students was affected by the shift from face-to-face classes to synchronous and asynchronous learning due to the limitations of traditional pedagogical approaches adapted to virtual modalities. In the virtual environment, teachers tended to assign written activities, resulting in a neglect of oral skills. Communicative competence depends on contextualized learning experiences that integrate the following dimensions: grammatical, sociolinguistic, discursive, and strategic. Thus, an English teacher of an A2+ level group at a Language Center decided to conduct action research to help students regain their English language skills through student-centered communicative activities such as presentations, role-playing, and conversations. These activities provide opportunities to practice the language in real-life situations. The study was conducted over one semester, and two questionnaires were administered, one at the beginning and one at the end of the course. The results were triangulated with the scores from oral and written exams. They suggest that using student-centered communicative activities in an English as a foreign language class promotes the improvement of the four language skills.

ABSTRACT

Keywords:

oral expression, writing,
communicative competence, action
research, post-pandemic English
learning

The development of English language skills among students was affected by the shift from face-to-face classes to synchronous and asynchronous learning due to the limitations of traditional pedagogical approaches adapted to virtual modalities. In the virtual environment, teachers tended to assign written activities, resulting in a neglect of oral skills. Communicative competence depends on contextualized learning experiences that integrate the following dimensions: grammatical, sociolinguistic, discursive, and strategic. Thus, an English teacher of an A2+ level group at a Language Center decided to conduct action research to help students regain their English language skills through student-centered communicative activities such as presentations, role-playing, and conversations. These activities provide opportunities to practice the language in real-life situations. The study was

conducted over one semester, and two questionnaires were administered, one at the beginning and one at the end of the course. The results were triangulated with the scores from oral and written exams. They suggest that using student-centered communicative activities in an English as a foreign language class promotes the improvement of the four language skills.

Introducción

La migración de clases presenciales a clases en línea en 2020 como consecuencia de la pandemia por COVID-19, llevó tanto a estudiantes como a docentes, a continuar la educación en una nueva modalidad; sin embargo, ambos grupos carecían de las competencias digitales y pedagógicas necesarias para desenvolverse en dicha modalidad. Esta situación exigió a los profesores realizar cambios sustanciales en las actividades que se aplicaban en el aula.

La enseñanza y aprendizaje prevalecientes hasta ese momento no eran los adecuados para la nueva modalidad; en su lugar, se requería que el estudiante mostrara disposición de aprender, que las situaciones presentadas en clase fueran relevantes para este propósito. Era necesario que las actividades estuvieran organizadas para la construcción del conocimiento; esto puede llevarse a cabo por medio de la dosificación del conocimiento, además de considerar la dimensión afectiva del aprendizaje (Porlán, 2020). A pesar de que el estudio realizado en 2021 por Rojas y García acerca del aprendizaje semipresencial y el efecto de la gamificación no esté directamente relacionado con el aprendizaje, demostró que la enseñanza durante la pandemia se basaba, mayormente, en dar explicaciones dejando de lado el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta práctica dio como resultado un escaso desarrollo de la lengua causando un bajo desempeño.

Cuando se regresó a clases presenciales, los distintos estudiantes presentaban competencias lingüísticas inferiores a las esperadas en cada nivel de inglés en el Centro de idiomas, y manifestaban dificultad para seguir el ritmo de las clases presenciales. Esto evidenció que la educación virtual o a distancia no había logrado los objetivos planteados (Quintero et al., 2022). Después de ese periodo de aprendizaje en línea, los docentes volvieron a utilizar actividades comunicativas para la práctica de tareas individualizadas que promueven la motivación y apoyan el aprendizaje (Littlewood, 2011).

La recuperación de competencias lingüísticas en contextos post-pandemia constituye una línea de investigación de interés internacional; sin embargo, derivado de una búsqueda en Scopus, ERIC y Google Scholar con los términos competencia comunicativa, investigación-acción y aprendizaje del inglés pospandémico, se identificaron únicamente cinco artículos sobre dichos temas. Por lo tanto, la literatura acerca de investigación-acción en centros de idiomas en universidades públicas latinoamericanas y, particularmente en México, es escasa. Un estudio realizado por Godwin-Jones (2021) establece que el periodo de confinamiento impulsó el uso de tecnologías digitales causando brechas en el desarrollo del habla.

Hernández-Méndez y Caballero-Álvarez (2019) evidenciaron que los centros de idiomas de universidades públicas en México enfrentan desafíos derivados del tipo de público diverso que atienden y la discontinuidad en la trayectoria de aprendizaje porque es educación no formal. Una investigación-acción realizada con 180 estudiantes turcos de nivel pre-intermedio en bachillerato se identificó que el uso sistemático de actividades de información incompleta y conversaciones estructuradas incrementó la fluidez de la competencia oral (Tavil, 2010). Atmojo y Nugroho (2020) estudiaron la transición virtual a la modalidad presencial en Indonesia y concluyeron que, los estudiantes que habían tomado más semestres en modalidad virtual presentaban mayor ansiedad comunicativa y menor fluidez en clases presenciales.

En consecuencia, se diseñó e implementó una intervención orientada a mejorar el desempeño lingüístico de los estudiantes mediante actividades comunicativas centradas en el estudiante. El estudio se llevó a cabo en el Centro de Idiomas Orizaba, que pertenece

a la Universidad Veracruzana. Las actividades implementadas fueron conversaciones, presentaciones, juego de roles y la actividad “encuentra a alguien que”; estas permitían la práctica semicontrolada y libre para el desarrollo de habilidades de la lengua.

El principal objetivo de la investigación era demostrar la efectividad de las conversaciones, juego de roles y presentaciones en el desempeño de los estudiantes de inglés. El segundo objetivo era conocer el impacto del diseño de actividades basadas en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes en su aprovechamiento. Por ende, tres preguntas de investigación surgieron para este estudio:

Pregunta 1: ¿Qué tan efectivas son las conversaciones, juego de roles y presentaciones en el desempeño de los estudiantes de inglés?

Pregunta 2: ¿Qué impacto tiene el diseño de actividades basadas en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes en el aprovechamiento?

Pregunta 3: ¿Qué influencia tienen las actividades comunicativas para la recuperación de competencias lingüísticas?

Marco conceptual

Competencia comunicativa y recuperación de competencias

Canale y Swain (1980) propusieron un modelo que integra cuatro componentes de la competencia comunicativa: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica; asimismo, abarca el uso apropiado de la lengua en diferentes contextos. Bachman (1990) propuso que se debe considerar el contexto para el desarrollo de la competencia comunicativa; de este modo, el usuario del idioma puede determinar la manera más adecuada de usar el idioma en cada situación. La recuperación de esta competencia se puede llevar a cabo por medio de la zona de desarrollo próximo y el andamiaje propuestas por Vygotsky (1978).

Ellis y Shintani (2014) sostienen que el desarrollo de la competencia gramatical debe desarrollarse por medio de actividades de input estructurado que posibiliten que el estudiante practique la gramática a través de la comprensión del significado en contextos auténticos, siguiendo un patrón gramatical específico. Lo anterior se sustenta en la teoría del procesamiento del input de VanPatten (2004) que ha demostrado tener mayor efectividad que los ejercicios tradicionales.

Celce-Murcia et al. (2010) argumentan que el desarrollo de la competencia fonológica se debe seguir un enfoque comunicativo en la pronunciación que combine tareas de reconocimiento auditivo, práctica dirigida y producción en contextos comunicativos. Estos investigadores cuestionan los ejercicios tradicionales de pronunciación aislados del contexto y proponen que se utilicen situaciones comunicativas relevantes para lograr la inteligibilidad en lugar del acento nativo.

Actividades comunicativas centradas en el estudiante

En 2020, Nation y Macalister propusieron cuatro aspectos fundamentales para tener un currículo balanceado en las actividades de la enseñanza de lenguas (el input comprensible, la producción lingüística, la fluidez y la forma). Esto es, incluir en igual porcentaje actividades de cada una de ellas para que permitan un desarrollo integral de la competencia comunicativa; lo anterior contrasta con enfoques previos que ponen énfasis en la gramática.

Littlewood (2011) sostiene que las actividades comunicativas son motivantes para los estudiantes y por ende apoyan en el proceso de aprendizaje de una lengua. El desarrollo de las habilidades de producción como lo son hablar y escribir se lleva a cabo en el salón de clases (Rojas, 2020) porque son habilidades que requieren ser supervisadas

por el docente, además, el aula es considerada un lugar seguro donde se proporciona retroalimentación para lograr el aprendizaje (Harmer, 2007).

La actividad de juego de roles permite que los estudiantes adopten y actúen alguno de los roles proporcionados por el maestro, deben de escribir una conversación y presentarla en clase (Harmer, 2015; Holmes, 2004; Scrivener, 2005). Las conversaciones permiten que se realicen diálogos significativos entre los estudiantes donde pueden hablar de situaciones comunicativas propias del contexto escolar y extraescolar, su familia, gustos o preferencias (Newton & Nation, 2020).

La actividad de “encuentra a alguien que” se enfoca a preguntar y recibir información de manera estructurada, permitiendo la adquisición de una segunda lengua (Hummel, 2021) por medio de la práctica repetitiva. Las presentaciones permiten que los estudiantes trabajen en individualmente o grupos y el docente asigna un tema que las estudiantes desarrollan de manera autónoma o colaborativa utilizando los recursos que tengan a la mano (Mardiningrum & Ramadhani, 2022); asimismo, ayudan al desarrollo de la producción escrita, el aprendizaje de vocabulario y de la producción oral (Alkaff, 2013; Miles, 2009).

Teoría sociocultural y andamiaje en la recuperación post-pandemia

La teoría de la actividad sociocultural ha proporcionado un marco teórico sólido que demuestra cómo las actividades son prácticas sociales que reproducen contextos culturales, es decir, no son tareas aisladas y median el aprendizaje de lenguas; esta teoría se fundamenta en los trabajos realizados por Vygotsky (Lantolf & Thorne, 2006). En el contexto post-pandémico, el andamiaje tiene relevancia dado que permite estructurar la recuperación gradual de las competencias afectadas por el aislamiento social y la falta de interacción en ambiente presencial.

La competencia lingüística se refiere no solo a la competencia gramatical, sino también a la competencia comunicativa. Vygotsky (1978) establece que la recuperación de esta competencia se puede llevar a cabo mediante la zona de desarrollo próximo donde el docente es el mediador que ofrece andamiaje para que los estudiantes avancen más de lo que pudieran lograr de manera autónoma. La zona de desarrollo próximo se refiere al avance que puede hacer una persona con la ayuda y mediación efectiva de alguien que tiene más conocimiento, el andamiaje es el apoyo estructurado temporal que se le proporciona a un estudiante para que logre la construcción o recuperación de habilidades lingüísticas.

Aprendizaje basado en proyectos y tareas

Se han documentado beneficios del ABP en contextos de la enseñanza del inglés; uno de ellos lo llevó a cabo Stoller en 2006 en el que se compararon estudiantes de dos cursos, uno con enseñanza tradicional y otro utilizando ABP. Los resultados evidenciaron que, en proyectos (que pueden ser juego de roles, presentaciones o conversaciones) se tenía mayor motivación, la retención del vocabulario se incrementó y se desarrollaron habilidades metacognitivas más complejas. Esto se vincula con la teoría constructivista del aprendizaje, que indica que el conocimiento se construye cuando el estudiante tiene experiencias significativas y socialmente situadas.

Otro estudio cuasi-experimental llevado a cabo en una escuela primaria estatal en Grecia con estudiantes de sexto grado reveló que, el uso del ABP para el aprendizaje apoyó en: a) mejorar las competencias lingüísticas; b) desarrollar el pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía (Fragoulis, 2009). Fragoulis argumenta que también cambia la dinámica tradicional, haciendo que los estudiantes sean agentes activos en su propio aprendizaje.

En cursos de inglés para estudiantes universitarios se determinó que los proyectos interdisciplinarios permiten que se desarrolle tanto la competencia lingüística como el conocimiento disciplinar (Simpson, 2011). El mismo estudio enfatiza el alcance que tiene el andamiaje pedagógico adecuando en la estructuración de proyectos, mediante lecciones breves orientadas a competencias particulares, un proceso continuo de retroalimentación formativa y posibilidades para reflexionar sobre cómo se aprende.

Método

El estudio constituye una investigación-acción cuyo eje central radica en la mejora del desempeño del idioma inglés a través de actividades comunicativas tales como presentaciones, conversaciones y juego de roles; así como la actividad “encuentra a alguien que”. Los estudiantes debían completar una serie de proyectos que podían ser conversaciones, presentaciones de temas que les interesaran o en juego de roles de situaciones reales. Además, el andamiaje se llevó a cabo con la actividad “encuentra a alguien que”, la cual requiere que los estudiantes utilicen la lengua de manera oral y escrita. Para llevar a cabo los proyectos, se asignaban temas que consideraban los gustos de las participantes con diversas situaciones para las presentaciones, los juegos de roles y para las conversaciones

La investigación-acción comprende cuatro fases según Burns (2010): la fase de planeación, la fase de implementación-observación, la fase de reflexión sobre los datos recolectados y la fase de revisión del proceso. Durante la fase de planeación se seleccionaron las actividades a implementar considerando las necesidades de los estudiantes con referencia a la lengua; además, se tomaron en cuenta las preferencias de los estudiantes respecto a las actividades de clase. En esta fase se analizaron los resultados del cuestionario 1 y cuestionario 3 se diseñaron una secuencia de actividades comunicativas alineadas con el programa del curso y con las áreas de necesidad identificadas. En la fase de implementación se llevaron a cabo las actividades seleccionadas y se realizó la observación de la participación y desempeño de las participantes. En la fase de reflexión, los datos cualitativos de los cuestionarios y los datos cualitativos de los exámenes se triangularon para evaluar el impacto de la intervención. Finalmente, en la fase de revisión del proceso se identificaron ajustes necesarios al diseño instruccional para futuras implementaciones.

Solamente se completó un ciclo de acción-reflexión porque se trabajó en la implementación posterior a la aplicación de los exámenes parciales y hasta antes de los exámenes finales; lo que solo permitió completar un ciclo. Aunque, es pertinente señalar que se realizaba una breve reflexión acerca de la efectividad de las actividades seleccionadas cada vez que se implementaba una actividad en el aula.

La investigación fue llevada a cabo en un grupo de nivel intermedio 2 que corresponde al nivel A2+ con una muestra no probabilística seleccionada por conveniencia, lo que facilitó el acceso y continuidad del seguimiento. Las participantes fueron ocho alumnas, todas mujeres entre los 20 y 38 años de edad (dos participantes de 20 años, una de 21 años, tres de 22 años, una de 34 años y una de 38 años). El curso se impartía cada semana por 5 horas los días viernes. Todas ellas empezaron sus estudios en febrero del año 2020, habían cursado mes y medio de clases presenciales cuando, a causa de la pandemia por COVID-19, se vieron obligadas a continuar con su educación a distancia, lo antes expuesto se muestra en la Tabla 1 que presenta los niveles que cursaron con clases presenciales, clases sincrónicas y asincrónicas. Un aspecto metodológico crucial fue este cambio, mismo que permitió analizar el impacto de la transición de la

modalidad presencial a la virtual y nuevamente a la presencial con referencia a las competencias lingüísticas.

Tabla 1

Niveles cursados presenciales y a distancia

| Año | 2020 | 2020 | 2021 | 2021 | 2022 |
|-----------|---------------------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| Periodo | F-J | A-D | F-J | A-D | F-J |
| Nivel | B 1 | B 2 | B 3 | I 1 | I 2 |
| Modalidad | Presencial (1.5 meses) | A distancia | A distancia | A distancia | Presencial |

Nota. Elaboración propia basada en los registros del Centro de Idiomas Orizaba. F: Febrero; J: Junio; A: Agosto; D: Diciembre; B: Básico; I: Intermedio.

Por un lado, esta migración de clases presenciales a clases a distancia obligó a los docentes a desarrollar nuevas habilidades para poder seguir con la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés; aunque se desarrollaron en diferente medida en cada docente, lograron la continuidad de la educación. Por otro lado, las participantes cursaron mes y medio en clases presenciales y tres semestres y medio a distancia.

Instrumentos de recolección de datos

Se aplicaron tres cuestionarios; el cuestionario 1 se aplicó al inicio del semestre para determinar las necesidades que cada estudiante tenía en cuanto a su desempeño en el idioma inglés en cursos anteriores, el cuestionario 2 se aplicó tres semanas después del primero cuyo objetivo era determinar las áreas donde las participantes deseaban y necesitaban desarrollar mayormente; y el cuestionario 3 se aplicó al final de semestre para determinar la mejora en el desempeño de las participantes del estudio. Además, se aplicaron dos exámenes escritos, uno parcial y uno final; también dos exámenes orales, uno parcial y uno final. Estas evaluaciones están marcadas como obligatorias dentro del centro de idiomas.

Una combinación de preguntas abiertas y cerradas se utilizaron para los tres cuestionarios; estos recolectaban información de los estudiantes que estaba relacionada con el objeto de estudio. El cuestionario 1 se enfocaba en conocer las necesidades de las alumnas después de haber tomado clases por casi dos años de manera virtual; este fue un examen exploratorio que medía las percepciones y necesidades de los participantes de un estudio (Burns, 2010; Dörnyei, 2007).

El cuestionario 2 contenía 10 preguntas en la escala de Likert y 14 preguntas abiertas cuyo objetivo era saber el tipo de habilidad y actividades que les agradaban a los estudiantes para tomarlas como base en la implementación del estudio; este fue aplicado tres semanas posteriores a la aplicación del primero.

En cuanto a la validez de contenido de los cuestionarios, estos fueron revisados por dos docentes con experiencia en investigación en lingüística aplicada, quienes verificaron la claridad de los ítems y su pertinencia respecto a los objetivos del estudio. Los exámenes orales se evaluaron mediante una rúbrica institucional que contempla cinco criterios: a) fluidez (0-4 puntos); b) cumplimiento de la tarea (0-4 puntos); c) gramática (0-4 puntos); d) vocabulario y pronunciación (0-4 puntos); e) calificación del interlocutor (0-4 puntos), para un total de 20 puntos. Los exámenes escritos se evaluaron conforme a la rúbrica institucional que considera gramática, vocabulario, contenido y el uso de la lengua.

Los exámenes orales se evalúan con la ayuda de otro docente; es decir, el docente titular es el interlocutor y el docente que evalúa es el evaluador. El interlocutor puede dar hasta 4 puntos, mientras que el evaluador tiene hasta 16 puntos que ofrecer. Lo anterior

garantiza una consistencia en la evaluación evitando prejuicios por parte del docente titular.

El cuestionario 3 recolectó información acerca de los resultados de la implementación, así como la opinión de ellas con respecto a las actividades utilizadas y su desempeño en el idioma. Existe una pregunta al final que se enfoca a saber la efectividad del uso de las actividades utilizadas en clase para el mejoramiento de su desempeño; esta información sirve para erradicar la subjetividad de los estudios cualitativos (Dörnyei, 2007). La información de los tres cuestionarios fue analizada por medio de análisis de contenido y las categorías creadas se triangularon para conocer el desempeño antes y después de la intervención.

Actividades comunicativas implementadas

El juego de roles se realiza en equipos, a los que se les da un rol a seguir para cada estudiante, tomando en cuenta ese rol deben hacer un diálogo relacionado con la situación propuesta, y al igual que las conversaciones, el juego de roles fomenta el trabajo colaborativo, la corrección de vocabulario, pronunciación y errores gramaticales.

Las actividades antes mencionadas permiten practicar la lengua en situaciones reales, dado que se puede fingir ser alguien o reaccionar como ellos mismos porque son actividades que se presentan en la vida cotidiana (Harmer in Spratt, 2008; Gower et al., 1983).

“Encuentra a alguien que” permite que los estudiantes practiquen de manera controlada la gramática y vocabulario que se presenta en clase y fomenta la práctica de nuevas estructuras (Hummel, 2021). La actividad se lleva a cabo en dos partes, la primera se enfoca a la mecanización de preguntas cuya respuesta es “sí” o “no”; en esta fase, los estudiantes deben preguntar a diferentes compañeros las preguntas que se tiene, cuando alguien responde “sí” se escribe el nombre de la persona en la pregunta y continúan con la siguiente pregunta. Una vez agotadas las preguntas, empieza la fase dos. En ella, los estudiantes reportan en forma de oraciones afirmativas o negativas la información obtenida; esto permite que se practiquen los diferentes tipos de oraciones de la lengua de una manera controlada.

Las actividades implementadas se basaron en las respuestas de los cuestionarios proporcionadas por las participantes, estas actividades fueron presentaciones, conversaciones, juego de roles y “encuentra a alguien que”; las presentaciones se asignaron semanalmente, al igual que una conversación o un juego de roles y la actividad de “encuentra a alguien que” se aplicó en cuatro ocasiones.

Los temas se basaron en el programa de estudios, el libro de texto y en sus intereses y preferencias que fueron mencionadas en los cuestionarios y durante las clases. La Tabla 2 muestra el cronograma de actividades que incluye tanto las actividades implementadas como los cuestionarios y exámenes. El cronograma muestra la frecuencia en la que cada actividad fue implementada durante el periodo de estudio.

Los exámenes que se utilizaron son los que se aplicaron de manera parcial y final, tanto orales como escritos; además, se basan en los temas del programa y del libro. La intervención se aplicó posterior a este periodo para poder tener un punto de referencia con respecto a su desempeño del idioma.

El estudio arrojó datos cualitativos y cuantitativos; los primeros surgieron de los cuestionarios y los segundos de los exámenes escritos y exámenes orales. Enseguida, se analizaron los resultados del examen oral parcial con los del examen oral final; este mismo análisis se aplicó con las calificaciones de los exámenes escritos.

Los datos cualitativos tomados de los tres cuestionarios se analizaron y surgieron categorías de la información proporcionada por las participantes; primero se analizaron los comentarios de los cuestionarios 1 y 2 y se contrastaron las respuestas con el cuestionario 3, y estas respuestas se compararon con los resultados de los exámenes.

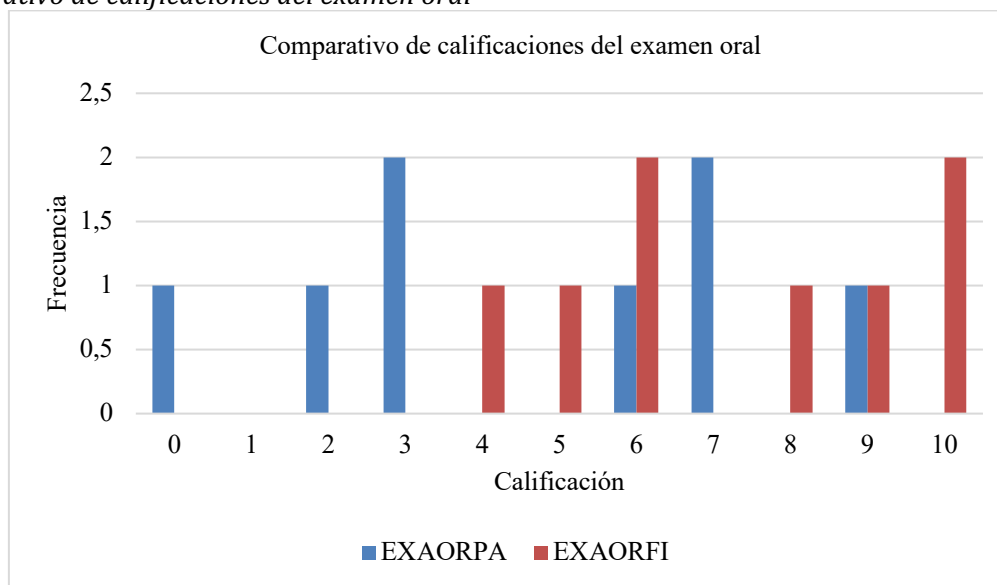
Resultados

Calificaciones del examen oral

La Figura 2 ilustra las calificaciones de los exámenes orales parcial y final, se observó una tendencia de mejora en la media oral (de $M = 4.63$ a $M = 7.25$); sin embargo, dada la muestra reducida ($n = 8$), no es posible establecer significancia estadística. Sin embargo, esto permite inferir que las actividades empleadas resultaron eficaces para apoyar la mejora en el desempeño de las participantes.

Figura 2

Comparativo de calificaciones del examen oral



Nota. EXAORPA: Examen oral parcial; EXAORFI: Examen oral final.

Las medidas de tendencia central y de dispersión se presentan en la Tabla 3. La media de las calificaciones del examen oral parcial de $M = 4.63$ y en el examen oral final de $M = 7.25$; esto comprueba la efectividad de las actividades orales para favorecer el desempeño. La mediana del examen oral parcial fue de $\tilde{x} = 4.50$ y la del examen oral final $\tilde{x} = 7.00$, lo que indica que el valor en el segundo examen es mayor.

Tabla 3

Análisis de calificaciones del examen oral

| Medición | Valor mínimo | Valor máximo | Media | Mediana | Moda | Desviación estándar |
|----------|--------------|--------------|-------|---------|----------------|---------------------|
| EXAORPA | 0 | 9 | 4.63 | 4.50 | 3 ^a | 3.068 |
| EXAORFI | 4 | 10 | 7.25 | 7.00 | 6 ^a | 2.315 |

Nota. EXAORPA: Calificación del examen oral parcial; EXAORFI: Calificación del examen oral final; ^a: Existen múltiples modos y se muestra el valor más pequeño.

La desviación estándar del examen oral parcial fue mayor ($\sigma = 3.068$), lo que demuestra que las calificaciones presentaron mayor dispersión en torno a la media de 4.63. En el caso del examen oral final, la desviación estándar tiene un valor menor ($\sigma = 2.315$), lo que indica que las calificaciones están más cercanos a la media de 7.25; por consiguiente, esto confirma que las actividades tienen una influencia positiva en el desempeño de la habilidad oral.

Calificaciones de los exámenes escritos

La Tabla 4 presenta la distribución de calificaciones del examen escrito. La calificación más baja del examen escrito parcial fue de 3 (12.5 %), mientras que en el examen escrito final fue de 4 (12.5 %). La calificación más alta del examen escrito parcial fue de 9 (12.5 %) y en el examen escrito final fue de 10 (12.5 %).

Tabla 4

Calificaciones del examen escrito

| Calificación | EXAESPA fr | EXAESPA % | EXAESFI fr | EXAESFI % |
|--------------|------------|-----------|------------|-----------|
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 12.5 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 |
| 5 | 2 | 25.0 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 |
| 7 | 1 | 12.5 | 2 | 25.5 |
| 8 | 1 | 12.5 | 1 | 12.5 |
| 9 | 1 | 12.5 | 2 | 25.5 |
| 10 | 0 | 0 | 1 | 12.2 |
| Total | 8 | 100 | 8 | 100 |

Nota. Elaboración propia. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; EXAESPA: Calificaciones del examen escrito parcial; EXAESFI: Calificaciones del examen escrito final.

La Tabla 5 presenta las medidas de tendencia central de los exámenes escritos. La media del examen escrito parcial fue de $M = 5.75$ y en el examen escrito final de $M = 7.50$, lo que indica que la intervención fue favorable para lograr un desempeño óptimo. La mediana del examen escrito parcial fue de $\tilde{x} = 5.50$ y la del examen escrito final $\tilde{x} = 7.50$.

La Tabla 5 también presenta que la desviación estándar del examen escrito parcial fue de $\sigma = 1.984$ y del examen escrito final fue de $\sigma = 1.802$; en otras palabras, las calificaciones del examen escrito final están más cerca de la media y las calificaciones del examen escrito parcial están más lejos de la misma.

Tabla 5*Análisis de calificaciones del examen escrito*

| Medición | Valor mínimo | Valor máximo | Media | Mediana | Moda | Desviación estándar |
|----------|--------------|--------------|-------|---------|----------------|---------------------|
| EXAESPA | 3 | 9 | 5.75 | 5.50 | 4 | 1.984 |
| EXAESFI | 4 | 10 | 7.50 | 7.50 | 7 ^a | 1.802 |

Nota. EXAORPA: Calificación del examen oral parcial; EXAORFI: Calificación del examen oral final; ^a: Existen múltiples modos y se muestra el valor más pequeño.

Comprensión lectora y auditiva

La mayoría de los comentarios previos a la intervención indican que el nivel de habilidad lectora era bajo; sin embargo, al finalizar el semestre mejoró hasta alcanzar un nivel de regular a bueno. Los resultados de los cuestionarios previos al estudio refirieron que el nivel de comprensión auditiva era bajo y que se les dificultaba entender lo que les decían; al final del semestre, la mitad de las participantes indicó que su nivel de comprensión auditiva era bueno.

Producción oral

Los comentarios preliminares indicaban que la fluidez y la falta de vocabulario que impedían la comunicación efectiva, Las participantes reportaron mejora en fluidez, lo que es consistente con el incremento en el criterio de fluidez de la rúbrica oral (parcial M = 1.875, final: M = 2.5). Con referencia al vocabulario, comentaron que aprendieron más vocabulario, lo que dio como resultado que su nivel de producción oral mejorara; además, esto se corrobora con los resultados del examen oral final (parcial M = 1.625, final: M = 2.625).

Producción escrita

Con referencia a la producción escrita, la mayoría de las participantes consideraban tener un nivel medio al inicio de la intervención. Sin embargo, esto contrasta los resultados finales donde indican que su nivel es regular.

Comunicación

Con respecto a la comunicación, al inicio del semestre el nivel iba de básico a bajo debido a la falta de práctica, vocabulario y retroalimentación por parte del docente. Posteriormente, los comentarios referían una mejoría tanto al momento de hablar como de escribir, coincidiendo con los resultados presentados previamente.

Discusión

Los resultados de este estudio aportan evidencia empírica sobre la efectividad de las actividades comunicativas centradas en el estudiante para la recuperación de competencias lingüísticas en un contexto pospandémico. La tesis central de este trabajo (que las actividades comunicativas diseñadas a partir de las necesidades, gustos y preferencias de los estudiantes son efectivas para la recuperación lingüística) queda validada tanto por los datos cuantitativos como por los cualitativos.

El incremento de la media en el examen oral (de M = 4.63 a M = 7.25, lo que equivale a una mejora del 56.6 %) coincide con los hallazgos de Fragoulis (2009) quien reportó mejoras significativas en las competencias lingüísticas de estudiantes de primaria griegos tras la implementación sistemática de proyectos comunicativos. Sin embargo, el tamaño del efecto en el presente estudio es menor al reportado por Tavil (2010) con estudiantes

turcos, lo que podría explicarse por las diferencias en el contexto institucional, la duración de la intervención (9 semanas versus un semestre en el de Tavil) y el nivel de competencia inicial de los participantes.

En cuanto al diseño centrado en el estudiante, el presente estudio coincide con Simpson (2011) en que el andamiaje pedagógico estructurado, combinado con la retroalimentación formativa, es determinante para el avance de los estudiantes en contextos universitarios. No obstante, se diferencia de dicho estudio en que aquí el diseño de actividades se basa explícitamente en los gustos y preferencias declaradas de los estudiantes a través de cuestionarios, lo que añade una dimensión de agencia estudiantil pocas veces documentada en la literatura de intervenciones post-pandémicas.

Otro hallazgo relevante es la mejora en la comprensión auditiva, que pasó de percibirse como “baja” a “buena” en el 50 % de las participantes. Cabe mencionar que el presente estudio no incluye medidas directas de comprensión auditiva en los exámenes, sino únicamente percepciones autoreportadas, lo que constituye una limitación metodológica que debe considerarse al interpretar estos resultados.

La menor desviación estándar en los exámenes finales ($\sigma = 2.315$ en oral y $\sigma = 1.802$ en escrito, frente a $\sigma = 3.068$ y $\sigma = 1.984$ en los parciales, respectivamente) sugiere una mayor homogeneidad en el desempeño al finalizar la intervención. Este fenómeno podría interpretarse como un efecto de nivelación positiva atribuible al andamiaje gradual y a la retroalimentación sistemática, consistente con los principios de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) y con los hallazgos de Littlewood (2011) sobre el papel motivador de las actividades comunicativas.

El desempeño antes y después de la intervención es notorio en las calificaciones obtenidas en los exámenes escritos; entendiéndose que el desempeño es la forma de medir el aprendizaje; además, estos resultados que la correcta selección y aplicación de las actividades de clase y la utilización de una evaluación adecuada puede lograr el avance de los estudiantes en cuanto a su dominio de la lengua. En el estudio actual se contrasta el desempeño de las participantes con referencia a los exámenes escritos (parcial y final), esto evidencia la efectividad de las actividades empleadas en el aula de clases para el desarrollo de las habilidades de la lengua y por ende el mejoramiento del desempeño de todas las participantes.

La implementación de actividades dentro del aula es crucial para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y como consecuencia el desempeño mejora debido a que se tiene una exposición al idioma durante las clases de manera consistente. También, durante el periodo en el que, las participantes, estaban en clase, debían continuar utilizando el inglés para realizar sus presentaciones semanales tanto para leer, escuchar, hablar (Miles, 2009) y escribir utilizando los recursos que tuvieran a su alcance (Mardiningrum & Ramadhani, 2022).

En términos de implicaciones para la planificación curricular en Centro de Idiomas, los resultados sugieren que la incorporación sistemática de un diagnóstico de necesidades y preferencias al inicio del curso puede mejorar significativamente la pertinencia de las actividades y, por ende, el desempeño de los estudiantes. Para profesores de otros contextos, se recomienda: a) utilizar cuestionarios de necesidades antes de diseñar actividades comunicativas; 2) incorporar actividades de producción oral y escrita de manera equilibrada siguiendo el currículo balanceado propuesto por Nation y Macalister (2020); y 3) establecer mecanismos de retroalimentación continua que permitan ajustar las actividades según el progreso del grupo.

Conclusiones

Con referencia a la pregunta de investigación 1 (¿Qué tan efectivas son las conversaciones, juego de roles y presentaciones en el desempeño de los estudiantes de inglés?) los resultados confirman su efectividad. La media oral incrementó de $M = 4.63$ a $M = 7.25$ (56.6 % de mejora) y la media escrita de $M = 5.75$ a $M = 7.50$ (30.4% de mejora). Estos resultados se alienan con Harmer (2015) y Scrivener (2005), quienes afirman que las actividades orales impulsan el uso real del idioma.

Con referencia a la pregunta de investigación 2 (¿Qué impacto tiene el diseño de actividades basadas en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes en el aprovechamiento?), el estudio evidencia que dicho impacto fue transformador y positivo. La percepción de la competencia comunicativa de las participantes mejoró en todas las habilidades. Lo anterior valida los planteamientos de Kyriacou (2007) sobre la enseñanza efectiva y los de Scrivener (2005) acerca del papel de las actividades en el aprendizaje de idiomas.

Con referencia a la pregunta de investigación 3 (¿Qué influencia tienen las actividades comunicativas para la recuperación de competencias lingüísticas?), el estudio documenta que las actividades comunicativas centradas en el estudiante son herramientas efectivas para la recuperación de competencias lingüísticas en el retorno de la presencialidad. Esta recuperación se manifestó de manera integral, conjuntando el conocimiento lingüístico con la habilidad de utilizarlo según el contexto, tal como indica Bachman (1990), y mediante el andamiaje gradual propuesto por Vygotsky (1978).

La conclusión principal del presente estudio es que la implementación de actividades comunicativas como conversaciones, juego de roles y presentaciones, diseñadas con base en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes, resulta efectiva para mejorar del desempeño en inglés y la recuperación de competencias lingüísticas en contextos pospandémicos.

Limitaciones

El presente estudio tiene limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el tamaño de la muestra ($n = 8$) es reducido y no probabilístico, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos. Estudios futuros deberían incluir grupos con mayor diversidad de género y contexto institucional.

En segundo lugar, se completó únicamente un ciclo de investigación-acción, lo que impide analizar la evolución de los resultados en ciclos sucesivos. En tercer lugar, la rúbrica utilizada es de uso institucional; no obstante, no se reporta evidencia de validación psicométrica externa, lo que constituye una limitación de la presente investigación.

Además, la mejora en la comprensión auditiva se documentó únicamente a través de percepciones autoreportadas y no mediante instrumentos estandarizados. Finalmente, la ausencia de un grupo control impide atribuir las mejoras exclusivamente a la intervención; más aún debe considerarse que el retorno a la presencialidad por sí mismo puede haber favorecido la recuperación de competencias (Atmojo & Nugroho, 2020), lo que limita la posibilidad de atribuir los efectos observados exclusivamente a la intervención implementada.

Referencias

Alkaff, A. A. (2013). Students' attitudes and perceptions towards learning English. *Arab World English Journal*, 4(2), 106-121.

- <https://citefactor.org/article/index/55755/students-attitudes-and-perceptions-towards-learning-english>
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Dawson, C. (2007). *A practical research methods. A user-friendly guide to mastering research*. How to books Ltd.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Godwin-Jones, R. (2021). Pandemic language teaching and the speed of change. *Language Learning & Technology*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10125/73459>
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1983). *Teaching practice: A Handbook for teachers in Training Paperback*. Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Person Longman.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Hernández-Méndez, E., & Caballero-Álvarez, R. (2019). EFL university teachers' beliefs about teaching and learning English: A Mexican perspective. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 89-102. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.72957>
- Holmes, D. (2004). *Speaking activities for the classroom*. Chulalongkorn University Press. https://noblepath.info/speaking/apeaking_activities.pdf
- Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices* (2^a ed.). Wiley Blackwell.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills* (3^a ed.). Oxford University Press-Children. <http://dspace.khazar.org/bitstream/20.500.12323/4235/1/Essential%20Teaching%20Skills%2C%20Third%20Edition%20by%20Chris%20Kyriacou%20%28z-lib.org%29.pdf>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 541-557). Routledge.
- Mardiningrum, A., & Ramadhani, D. R. (2022). Classroom oral presentation: students' challenges and how they cope. *Journal Pendidikan Bahasa Asing Dan Sastra*, 6(1), 103-119.

- <https://pdfs.semanticscholar.org/e2db/ff37842eec5ee7802b28c5a1b56302c7815f.pdf>
- Miles, R. (2009). Oral presentations for English proficiency purposes. *Reflections on English Language Teaching*, 8(2), 103-110.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2020). *Language curriculum design* (2nd ed.). Routledge.
- Newton, J. M., & Nation, I. S. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*. 2(1). 1-7. <https://doi.org/10.25267/Rev educ ambient sostenibilidad.2020.v2.i1.1502>.
- Quintero, M. L., Bejarano, M. M., y Carabali, Mg. S. S. O. (2022). Retos de la educación: una mirada durante y después de la pandemia (2019-2022). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1718-1730. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1987>
- Rojas, D. B. M. (2020). Activities to promote speaking to improve students' performance in the MEIF English I oral test. *Idiomática: Revista Universitaria de Lenguas*, 2(1). <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php/idiomatica/article/view/79>
- Rojas, D. B. M., & García, D. A. P. (2021). Blended learning and the effect of gamification to engage EFL students. *Relingüística aplicada*, (29), 2. [https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art02\(Mendez&Perez\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art02(Mendez&Perez).htm)
- Rogers, G. (2010). *Student outcomes and performance indicators*. Accreditation Board for Engineering.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers*. Macmillan.
- Simpson, J. (2011). Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university [Doctoral dissertation, Australian Catholic University]. <https://doi.org/10.4226/66/5a9db1d1ac298>
- Spratt, M. (2008). [Review of the book How to teach English, by J. Harmer]. *ELT Journal*, 62(3), 313–316. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>
- Stoller, F. (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). Information Age Publishing.
- Suban, T. S. (2021). Teaching speaking: activities to promote speaking skills in EFL classrooms. *Lectio: Journal of Language and Language Teaching*, 1(1), 41-50. https://journal.unwira.ac.id/index.php/LECTIO/article/download/888/317?_cfchl tk=QprztOr36ERzVdd I9fFv3TL1sHF8ZYmRvqWGNwg7Eg-1748051945-1.0.1.1-qD PJrtZO3.sVQwQh15e9S9uiytrNb9wsX D49qQI
- Tavil, Z. M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 765–770. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.231>
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.