

Estrategias metodológicas comunicativas y el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés

DOI: 10.58299/UTP.253.C891



Autora

Dulce Brenda Méndez Rojas

zussikeit9060@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1174-3099>

Centro de Idiomas
Universidad Veracruzana
Orizaba, Veracruz, México

Estrategias metodológicas comunicativas y el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés

Communicative methodological strategies and the development of linguistic competences in English students

Resumen

Esta investigación-acción evaluó el impacto de estrategias metodológicas comunicativas (presentaciones, conversaciones, role-plays y simulaciones) en el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes de nivel A2+ que experimentaron rezago educativo durante la pandemia. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las cuatro habilidades lingüísticas, destacando el incremento en la comunicación efectiva oral y escrita. La autopercepción de su propia competencia aumentó mientras que la percepción de la dificultad con el idioma disminuyó considerablemente. Los hallazgos confirman que la interacción significativa en contextos presenciales favorece la adquisición lingüística y compensa el rezago educativo, validando las teorías de Krashen (2019) sobre la importancia de la exposición contextualizada para el aprendizaje efectivo de idiomas.

Palabras clave: desempeño lingüístico; producción oral; producción escrita; rezago educativo post-pandemia.

Abstract

This action research evaluated the impact of communicative methodological strategies (presentations, conversations, role-plays and simulations) on the development of linguistic competences in A2+ level students who experienced educational lag during the pandemic. The results showed significant improvements in all four language skills, highlighting the increase in effective oral and written communication. Students' self-perception of their own competence increased while their perception of language difficulty decreased considerably. The findings confirm that meaningful interaction in face-to-face contexts promotes language acquisition and compensates for educational lag, validating Krashen's theories about the importance of contextualized exposure for effective language learning.

Keywords: language performance; oral production; written production; post-pandemic educational lag.

Introducción

El rezago educativo dejado por la pandemia, ha causado que los estudiantes de inglés tengan dificultades al utilizar el idioma; por lo tanto, la investigadora empleó estrategias metodológicas como las presentaciones, conversaciones, role-plays y simulaciones para mejorar el desempeño de los estudiantes durante un semestre en un grupo de estudiantes de nivel A2+.

Revisión de la literatura

Aprender un idioma extranjero implica que se desarrollen las cuatro habilidades de la lengua como lo son la expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura (Harmer, 2020). Sin embargo, el dominio de estas habilidades se ha visto afectado por los periodos de instrucción a distancia, donde se evidenció una disminución significativa en el desempeño de los estudiantes, particularmente en las habilidades de producción. Las estrategias empleadas en la virtualidad no contaban con la interacción necesaria para el desarrollo de esas habilidades y donde la presencialidad es importante para tener una práctica significativa (Brown, 2022); lo anterior concuerda con los hallazgos de Liu y González (2021), quienes determinaron que, al regreso a las aulas, los estudiantes presentaban dificultades en la producción oral. De igual modo, las actividades controladas y semicontroladas ayudan al desarrollo de la competencia oral, a la interacción y comunicación (Rojas, 2023).

La constante interacción en contextos significativos con el idioma meta permite que se logre la comunicación efectiva y el aprendizaje (Richards, 2022; Krashen, 2019); por un lado, esto se puede lograr por medio de presentaciones orales para la adquisición de vocabulario (Alkaff, 2023) o por medio de actividades restrictivas para practicar las estructuras gramaticales como “encuentra a alguien que” (Hummel, 2021). Por otro lado, el aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning) ha demostrado ser efectivo para el desarrollo de la expresión oral; por lo tanto, Ellis y Shintani (2020) sostienen que el enfoque por tareas proporciona oportunidades de práctica significativa para la fluidez; asimismo, Bygate (2020) postula que la fluidez se adquiere con la práctica en contextos significativos.

Burns y Richards (2023) argumentan que los role-plays y simulaciones dan la oportunidad de practicar contextos seguros. Hummel (2021) destaca la importancia de realizar actividades contextualizadas para la adquisición de elementos lingüísticos; asimismo, Richards (2022) proponen que la adquisición de la lengua se beneficia con la implementación de actividades en situaciones contextualizadas.

La retroalimentación entre pares ha demostrado particular efectividad para mejorar la calidad de la producción escrita; Liu & González (2021) explican que la retroalimentación beneficia a quien recibe comentarios, así como a quien los proporciona. Storch (2019) demostró que la escritura colaborativa promueve la negociación de los aspectos lingüísticos. Manchón y Matsuda (2023) plantean que las actividades que promueven el desarrollo de ambas habilidades tienen mejores resultados que las actividades que se enfocan solo a una habilidad. Además de lo anteriormente expuesto, la motivación, la autopercepción de la eficacia y la ansiedad son factores determinantes en el aprendizaje del inglés (Dörnyei y Ushioda, 2021) que pueden ser reducidos con el aprendizaje cooperativo (Chang, 2023).

Metodología

La investigación-acción basada en el aula empleó actividades libres (simulaciones, role-plays y presentaciones) y semicontroladas (“encuentra a alguien que”) para la mejora del desempeño de estudiantes de inglés en el grupo intermedio del Centro de Idiomas Orizaba cuyo nivel era A2+. La población era de 8 estudiantes, todas mujeres entre los 20 y 38 años de edad que tomaban el curso intensivo de 5 horas semanales. Todas ellas iniciaron sus estudios durante la pandemia; por lo tanto, cursaron sus niveles básicos en modalidad virtual o a distancia.

Se aplicaron tres cuestionarios, dos administrados al inicio del curso para conocer las necesidades de los estudiantes y determinar las áreas donde los participantes creían que debían mejorar. El tercer cuestionario se aplicó al final del curso para saber el desempeño de los participantes al finalizar la intervención y los cuestionarios contaban con preguntas abiertas y cerradas. El análisis de la información de las preguntas abiertas se hizo por análisis de contenido cuya categorización de información se dio en base a las respuestas

que tenían similitud o que podían ser parte de la misma clase; en ocasiones se categorizó la información y la cantidad de respuestas similares se agruparon por porcentaje o frecuencia.

En cuanto a las actividades implementadas, las presentaciones permitían que las participantes buscaran información relacionada con el tema, escribieran y corrigieran las oraciones que debían mencionar, buscaran vocabulario desconocido al igual que la pronunciación; lo cual permitía la práctica antes de la presentación y el aprendizaje de lo que no sabían con antelación. Las conversaciones brindaron la oportunidad de trabajar en equipos y durante la clase, escribieron sus diálogos que fueron revisados por la docente, se corrigió gramática, pronunciación y vocabulario; posteriormente, fueron presentadas las conversaciones en clase.

Resultados y discusión

Después de un exhaustivo análisis de la información proporcionada por los participantes, se obtuvo una categoría llamada “lo más importante en la comunicación” presentada en la tabla 1, donde antes de la intervención la lectura al igual que el vocabulario tienen una frecuencia de 1 (12.5%), respectivamente; mientras que “escuchar” tiene una frecuencia de 2 (25.0%) y la habilidad de hablar tiene la frecuencia más alta con 4 (50.0%). Del mismo modo, se analizaron al final de la intervención los aspectos más importantes quedando “hablar” con una frecuencia de 6 (75.0%) seguido de “escuchar” con 2 (25.0%); lo que indica que se siguió conservando la misma frecuencia en el caso de “escuchar”, pero “hablar” subió considerablemente. Esto indica que “hablar” es la habilidad que es utilizada para comunicarse con las demás personas; esto se puede deber a que es el medio que todos, en su mayoría, utilizan diariamente para transmitir ideas o pensamientos en su vida diaria.

Tabla 1
Lo más importante de la comunicación

Aspectos	PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%
Escuchar	2	25.0	2	25.0
Hablar	4	50.0	6	75.0
Leer	1	12.5	0	0
Vocabulario	1	12.5	0	0
Total	8	100	8	100

Nota: Fuente: Directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; PREINT: Antes de la intervención; POSINT: Después de la intervención.

Como se destaca en la tabla 2, por un lado, se enfoca en la comprensión auditiva que es una de las cuatro habilidades de la lengua. Los datos nos presentan información proporcionada por las participantes donde antes de la intervención la frecuencia más alta corresponde a “casi siempre” con un valor de 4 (50%), seguido de “a veces” con frecuencia de 2 (25%) y de “casi nunca” con la misma frecuencia. Esto indica que a pesar de estar en un nivel intermedio existen estudiantes que no entienden lo que se les dice durante la clase de inglés y evidencia que las actividades aplicadas durante el periodo de pandemia no fueron eficaces para esas dos estudiantes. Con referencia al análisis de la misma habilidad después de la intervención se tiene que la frecuencia más alta fue en el rubro de “casi siempre” con un valor de 4 (50%), seguido de “siempre” con frecuencia de 2 (25%) y de “a veces” con frecuencia de 2 (25%). Esto propone que las actividades utilizadas durante las clases presenciales favorecieron el desarrollo de la habilidad auditiva donde las clases utilizaban la lengua meta para que el aprendizaje de los sonidos y palabras fuera contextualizado.

Tabla 2
Comprensión auditiva y lectora

Frecuencia	Comprensión Auditiva				Comprensión Lectora			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	25.0	0	0	2	25.0	0	0
A veces	2	25.0	2	25.0	2	25.0	2	25.0
Casi siempre	4	50.0	4	50.0	4	50.0	6	75.0
Siempre	0	0	2	25.5	0	0	0	0
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente: Directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; PREINT: Habilidad antes de la intervención; POSINT: Habilidad después de la intervención.

Los resultados de la comprensión lectora se presentan en la misma tabla 2 antes y después del estudio y muestran que previo a la intervención, la mayor frecuencia fue “casi siempre” con 4 (50.0%) y la menor frecuencia fue “casi nunca” y “a veces” con 2 (25.0%), respectivamente; estos datos difieren a los posteriores al estudio porque la frecuencia mayor fue “casi siempre” con 6 (75.0%) y la menor fue “a veces” con 2 (25.0%). Se concluye que las actividades implementadas influyeron positivamente en el desarrollo de la habilidad lectora porque al leer en el salón y tener que investigar de manera previa, hace que aprendan vocabulario y estructuras nuevas que posteriormente se utilizan al leer textos.

La información acerca de la percepción que tiene los estudiantes acerca de su habilidad para pronunciar de manera entendible en inglés; se destaca que antes de la intervención la máxima frecuencia fue “a veces” con 6 (75.5%), seguido de “casi nunca” con 2 (25.0%). Posterior a la intervención se aplicó un cuestionario que indica que la mayor frecuencia sigue siendo “a veces” con una frecuencia de 4 (50.0%), seguido de “casi siempre” con 3 (37.5%) y al final “casi nunca” con 1 (12.5%); esto indica que en el rubro de “casi siempre”, pronunciar de manera entendible en inglés incrementó de 0 a 3 lo que significa que el desempeño de los estudiantes mejoró al final de la implementación.

A partir de la tabla 3 que abarca la comunicación efectiva al hablar y al escribir, se puede establecer que previo a la intervención la frecuencia mayor fue 5 (62.5%), seguida de 3 (37.5%). En el caso de los resultados posteriores a la intervención, se tiene que la frecuencia mayor es “a veces” con un valor de 4 (50.0%), seguido de “casi siempre” con 3 (37.5%) y “casi nunca” con 1 (12.5%). Esto propone que la intervención fue favorable para el rendimiento de las estudiantes de este estudio ya que se pudieron comunicar efectivamente al finalizar la intervención.

Tabla 3
Comunicación efectiva al hablar y al escribir

Frecuencia	Comunicación efectiva al hablar				Comunicación efectiva al escribir			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	3	37.5	1	12.5	3	37.5	1	12.5
A veces	5	62.5	4	50.0	3	37.5	3	37.5
Casi siempre	0	0	3	37.5	2	25.0	4	50.0
Siempre	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente: Directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; PREINT: Comunicación efectiva antes de la intervención; POSINT: Comunicación efectiva después de la intervención.

Con referencia a la comunicación efectiva al escribir antes y después de la intervención, la frecuencia mayor fue “a veces” con 3 (37.5%) y “casi nunca” con 3 (37.5%), seguido de “casi siempre” con 2 (25.5%); posterior a la intervención, los valores cambiaron porque la mayor frecuencia fue en “casi siempre” con 4 (50.0%), seguido de “a veces” con 3 (37.5%) y “casi nunca” con 1 (12.5%). Lo interesante de estos datos es que, aunque son los mismos rubros, la tendencia es mayor al finalizar la intervención; esto se puede deber a las actividades de escritura implícitas en las conversaciones, juego de roles, presentaciones y actividades de “encuentra a alguien que” y, además a los ejercicios realizados en clase y de tarea.

Tabla 4
Vocabulario correcto al escribir y al hablar

Frecuencia	VOESC				VOHAB			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	f	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	25.0	1	12.5	2	25.0	0	0
A veces	4	50.0	4	50.0	5	62.5	5	62.5
Casi siempre	2	25.0	2	25.5	1	12.5	3	37.5
Siempre	0	0	1	12.5	0	0	0	0
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; VOESC: Vocabulario correcto al escribir; VOHAB: Vocabulario correcto al hablar; PREINT: Antes de la intervención; POSINT: Después de la intervención. Datos del vocabulario correcto cuando se escribe y cuando se habla antes y después de la aplicación de las actividades en el aula.

La tabla 4 muestra que, al inicio del curso, el vocabulario correcto cuando se escribe tiene la frecuencia mayor de “a veces” con 4 (50.0%), “casi siempre” con 2 (50.0%) y “casi nunca” con 2 (50.0%). Los datos posteriores al estudio indican que la mayor frecuencia fue 4 (50.0%), seguido de “casi siempre” con 2 (25.0%) y al final se tiene con frecuencia de 1 (12.5%) a “casi nunca” y “siempre”, respectivamente.

En seguida, se analizaron los resultados previos al estudio con referencia al uso del vocabulario correcto al hablar, la mayor frecuencia es “a veces” con 5 (62.5%), “casi nunca” con 2 (25.5%) y “casi siempre” con 1 (12.5%); posterior al estudio se visualiza que la mayor frecuencia la tiene “a veces” con 5 (62.5%) y “casi siempre” con 3 (37.5%).

Por un lado, estos resultados muestran que la práctica dentro del salón de clases con presentaciones, conversaciones, juego de roles y “encuentra a alguien que” apoya al estudiante en la utilización de vocabulario al momento de escribir y hablar. Por otro lado, los comentarios hechos previamente a la investigación indican que el vocabulario con el que contaban al regreso a clases presenciales era básico pero que, al finalizar el curso, éste había incrementado derivado de la práctica en las presentaciones (Alkaff, 2023) donde no solo se practica la habilidad oral sino la escrita también, lo cual implica que se haga uso de vocabulario; así mismo, la información se corrobora y coincide con los datos mostrados en la tabla 4.

A partir de los datos de la tabla 5 se concluye que la mayor frecuencia para la gramática correcta en la escritura previo a la intervención fue para “a veces” con 4 (50.0%) y la menor fue “casi siempre” y “casi nunca” con 2 (25.0%) ambas de ellas; posterior a la intervención se tiene que la mayor frecuencia fue “a veces” con 6 (75.0%) y la menor fue “casi siempre” y “siempre”, ambas con 1 (12.5%).

El análisis del uso de la gramática correcta al hablar con otras personas se tiene que, previo a la intervención, la mayor frecuencia fue “casi nunca” con 4 (50.0%) y la menor fue “a veces” y “casi siempre” con 2 (25,0%), cada una; posterior a la intervención la mayor frecuencia fue “a veces” con 4 (50.0%) y con la menor “casi nunca” y “siempre” con 1 (12.5%) ambos de ellos.

Tabla 5

Gramática correcta al escribir y al hablar

Frecuencia	GRAESC				GRAHAB			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	25.0	0	0	4	50.0	1	12.5
A veces	4	50.0	6	75.0	2	25.0	4	50.0
Casi siempre	2	25.0	1	12.5	2	25.0	2	25.0
Siempre	0	0	1	12.5	0	0	1	12.5
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; GRAESC: Gramática correcta al escribir; GRAHAB: Gramática correcta al hablar; PREINT: Antes de la intervención; POSINT: Después de la intervención.

El análisis de la gramática para ambas habilidades de producción de la lengua, indican que la diferencia sugiere que se tiene un aumento en el uso de la gramática debido al uso de la actividad “encuentra a alguien que” dentro del aula cuyo enfoque está en el uso de la gramática (Hummel, 2021); además, se tiene un constante contacto con la lengua meta tanto de manera oral como escrita.

En los comentarios referentes a la gramática utilizada en inglés, las participantes consideraban tener un nivel bajo o básico, en su mayoría; mientras que, al finalizar el curso, el nivel era bueno para un gran número de ellas, aunque algunas referían que su nivel era regular. Esto indica la mejoría que se tuvo con las actividades implementadas durante el curso presencial y que se corroboran con la información relacionada con tener dificultades en el idioma.

A partir de los datos obtenidos con referencia a tener dificultades en el idioma se deduce que previo a la intervención, la mayor frecuencia fue “casi siempre” con 6 (75%), la menor frecuencia fue “a veces” y “siempre” con 1 (12.5%); posterior al estudio este porcentaje cambia presentando la mayor frecuencia “a veces” con 4 (50.0%) y la menor “casi siempre” y “casi nunca” con 2 (25.0%). Esto indica que la intervención apoyó a los estudiantes a tener menores dificultades cuando utilizan la lengua y esto sugiere que la selección e implementación de actividades adecuadas en el aula tienen impacto en el desempeño.

Las participantes plasmaron comentarios en los diferentes cuestionarios que indican la manera en que percibían su sentir con referencia al regreso de clases presenciales. Con respecto a los comentarios previos a la intervención, en su mayoría mencionaron que es mejor estudiar de manera presencial, aunque se sentían nerviosas y preocupadas por tener un nivel inferior de inglés al que deberían tener. Ahora bien, los comentarios al final de la intervención fueron en su mayoría acerca de estar satisfechas con lo aprendido y emocionadas por tener un mejor desempeño; en este estudio se encontró una fuerte evidencia de que para este grupo de estudiantes, las clases presenciales favorecen su aprendizaje en conjunto con las actividades realizadas en clase para el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua y que se verifica con los datos proporcionados acerca de las dificultades del idioma donde se corroboran estos comentarios.

Los resultados mencionan que, al finalizar el curso, las participantes se sintieron a gusto con las actividades y técnicas utilizadas en clase ya que les ayudó a incrementar su vocabulario, fluidez y a practicar la gramática. Además, 6 de ellas alcanzaron las expectativas que tenían del curso mientras que las otras dos reconocen que les falta mejorar debido al rezago que tienen de cursos anteriores debido a la falta de práctica. Por otro lado, mencionaron que en la última presentación se sintieron seguras y confiadas porque habían practicado, conocían el vocabulario y la gramática; así mismo pudieron comunicar la idea que tenían a las demás personas.

Se les preguntó si ellas pudieran calificar su desempeño al finalizar el curso y dijeron que le pondrían calificación de 8 a diferencia de que cuando ingresaron se pondrían un 6; esta información se puede comparar con los datos de las calificaciones parciales y finales tanto de los exámenes orales como exámenes escritos y que coinciden con una mejoría de las calificaciones y por ende el desempeño de las participantes del estudio.

Este estudio tiene algunas limitaciones como lo es el tamaño de la muestra; al tener solamente 8 participantes puede ser que en grupos más grandes los resultados sean diferentes; además, la selección de actividades puede ser diferente si la muestra utilizada tiene gustos y necesidades diferentes a los presentados por estas estudiantes. Asimismo, la muestra fue de solamente mujeres lo que puede tener una tendencia diferente de gustos a que si fuera un grupo con hombres y mujeres. De la misma forma, el tiempo invertido en

la retroalimentación y práctica con este tamaño de muestra determinó una mayor atención por parte del docente a cada una de ellas lo que pudo ser determinante para el incremento de su rendimiento.

Conclusiones

El análisis de los resultados de esta investigación permite concluir que las estrategias metodológicas empleadas en la modalidad presencial tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Las actividades comunicativas utilizadas como presentaciones, conversaciones, juego de roles y “encuentra a alguien que” resultaron eficaces para la mejora del desempeño oral y escrito que se evidenció con el incremento porcentual de las categorías presentadas; sobre todo en la autopercepción de la eficiencia y la disminución de las dificultades reportadas por los participantes.

La comprensión auditiva mostró avances significativos coincidiendo con lo propuesto por Richards (2022) sobre la importancia de la contextualización en el aula. Los datos muestran un incremento de la categoría “siempre” del 0% al 25.5% al final de la intervención, lo que sugiere que las actividades implementadas favorecen la habilidad receptiva. Lo anterior concuerda con Brown (2022) que establece que el entorno presencial es necesario para el desarrollo de la habilidad auditiva. Por un lado, la comprensión lectora se incrementó en la frecuencia “casi siempre” del 50% al 75%; por otro lado, la eliminación de respuestas en la categoría “casi nunca” tras la intervención sugiere que las estrategias implementadas fueron efectivas para los estudiantes con mayores dificultades.

El aspecto más revelador del estudio concierne a las habilidades productivas. La pronunciación mostró mejoras sustanciales, con un incremento en la categoría “casi siempre” del 0% al 37.5%. De manera similar, la comunicación efectiva al hablar registró un aumento de la categoría del 0% al 37.5%, mientras que en la escritura este incremento fue del 25% al 50%, confirmando la eficacia de las actividades implementadas para el desarrollo integrado de habilidades productivas. De manera similar, la comunicación efectiva al hablar registró un aumento en la categoría “casi siempre” del 0% al 37.5%, mientras que en la escritura este incremento fue del 25% al 50%, confirmando la eficacia de las actividades

implementadas para el desarrollo integrado de habilidades productivas, como señalan Manchón y Matsuda (2023).

El uso correcto de vocabulario y estructuras gramaticales también evidenció mejoras consistentes, con la aparición de respuestas en la categoría “siempre” que no existían al inicio del estudio. Este proceso concuerda con los planteamientos de Hummel (2021) acerca de la efectividad de actividades contextualizadas para el aprendizaje de elementos lingüísticos. De la misma manera, la disminución de la percepción de dificultades con el idioma (de 75% en “casi siempre” a 25%) refleja un incremento en la confianza de los participantes, factor que Dörnyei y Uschioda (2021) identifican como crucial para el aprendizaje exitoso de idiomas.

A pesar de estas limitaciones como el tamaño de la muestra y la composición exclusivamente femenina, el estudio proporciona evidencia empírica sobre la efectividad de estrategias metodológicas comunicativas en entornos presenciales para compensar el rezago educativo. Los resultados sugieren, que la adquisición efectiva de una lengua requiere interacción significativa y exposición contextualizada, tal como lo afirma Krashen (2019). Además, la mejora en la autopercepción de la competencia de los participantes refleja un incremento de su autoevaluación de 6 a 8 puntos, lo que se confirma que existe una relación entre confianza y desempeño en el aprendizaje de idiomas.

La selección de actividades para esta investigación tuvo como resultado una mejoría en la comprensión auditiva y lectora; así como en la pronunciación, vocabulario, gramática y la producción oral y escrita, tal como lo sostienen Hummel (2021), Alkaff (2023). En concordancia con lo expuesto previamente, los maestros de idiomas deben enfocarse en seleccionar las actividades que favorezcan el avance de sus estudiantes en base a las necesidades y preferencias que tengan, pero sin dejar de lado el cumplimiento de metas propuestas por cada institución.

Referencias

- Burns, A., & Richards, J. C. (2023). *Second language speaking: Research-based insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2022). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (5th ed.). Pearson Education.
- Bygate, M. (2020). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of spoken English*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2020). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research* (2nd ed.). Routledge.
- Harmer, J. (2020). *The practice of English language teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Krashen, S. D. (2019). *Principles and practice in second language acquisition* (Revised ed.). University of Southern California.
- Liu, G., & González, V. (2021). Post-pandemic challenges in language learning: A comparative study. *Applied Linguistics*, 42(3), 178-195
- Manchón, R. M., & Matsuda, P. K. (2023). *Writing and speaking integration in language development*. John Benjamins.
- Richards, J. C. (2022). *Approaches and methods in language teaching* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Méndez, D. (2023). Eficacia de actividades orales para el desarrollo de una lengua XXI (pp. 81-96). *Comunicación Científica*. <https://doi.org/10.52501/cc.149> extranjera. En *Experiencias y retos en la enseñanza y el aprendizaje del siglo*
- Riadil, I. (2020). Does oral presentation affect the development of the student's ability to speak in EFL classroom? *Social Sciences, Humanities and Education Journals (SHE Journal)*, 1(2), 13-21. <https://pdfs.semanticscholar.org/3fa4/f1a836889f65ede46b39ba0674db5dce9194.pdf>
- Richards, J. C. (2022). *Approaches and methods in language teaching* (4th ed.). Cambridge University Press.

Storch, N. (2012). Collaborative writing as a site for L2 learning in face-to-face and online modes. *Technology across writing contexts and tasks*, 113-129. CALICO Monograph Series, 10.



Certificado de evaluación

La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México; **indexada en catálogos de calidad internacional**. Que, teniendo como **base fundamental el desarrollo del potencial humano**, es líder en el desarrollo y divulgación de producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad en contextos locales, nacionales e internacionales, a través de publicaciones de artículos en revistas, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias y congresos.

CERTIFICA

Que el capítulo de libro titulado **“Estrategias metodológicas comunicativas y el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés”** presentado por la autora Dulce Brenda Méndez Rojas ha sido sometido a un exhaustivo proceso de arbitraje por pares académicos, a través de criterios establecidos para investigaciones de alta calidad, siendo dictaminado como producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa de alta calidad. Su publicación en el libro titulado **“Innovación Académica y Curricular”** estará disponible a partir del 9 de diciembre de 2025 en la Biblioteca digital de la Universidad Tecnocientífica del Pacífico.

Se extiende el presente certificado, a los 10 días del mes de noviembre del año 2025.

Transformando con Ciencias
Tepic, Nayarit; México


Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
Directora de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico


César Alejandro González Guzmán
Coordinador de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico

