



Como citar este artículo:

Saurdí Peña, S. E. & Martos Eliche, F. (2023). Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *MLS-Educational Research*, 7(1), 76-93. 10.29314/mlser.v7i1.993.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Salustiana Esmeralda Suardí Peña

Universidad Internacional Iberoamericana (República Dominicana)

suardi0814@outlook.com · <https://orcid.org/0000-0002-5175-668x>

Fermín Martos Eliche

Universidad de Granada (España)

ferminme@ugr.es · <https://orcid.org/0000-0001-8591-1193>

Resumen. El desarrollo de competencias comunicativas en inglés es fundamental para la inserción laboral de los futuros profesionales. Este estudio transversal evaluó las competencias comunicativas en inglés de una muestra representativa de 114 estudiantes universitarios dominicanos de nuevo ingreso, a partir de un instrumento *ad hoc* basado en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER). Las competencias comunicativas se compararon según características sociodemográficas y académicas de la muestra. En general, se identificaron niveles intermedios en comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario; y bajos en producción oral y comprensión oral, respectivamente. Los estudiantes de más de 30 años obtuvieron niveles estadísticamente más altos en el dominio de gramática y vocabulario, los que tenían más de tres años de formación previa en gramática y vocabulario y los que indicaron haber convivido con familiares de habla inglesa en competencia general. Los estudiantes de género femenino obtuvieron niveles más altos en todas las competencias comunicativas, aunque sin diferencias significativas. En conclusión, es necesario intervenir de forma prioritaria las competencias comunicativas de producción y comprensión oral en los universitarios de nuevo ingreso, así como fortalecer los dominios de comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario, respectivamente.

Palabras clave: competencias lingüísticas, competencias comunicativas, enseñanza, aprendizaje, inglés.

ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCES OF ENGLISH IN A SAMPLE OF INCOMING UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The development of communicative competences in English is fundamental for the labour insertion of future professionals. In this cross-sectional study, the communicative competences in English of a representative sample of 114 incoming Dominican university students were assessed using an *ad hoc* instrument based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Communication skills were compared according to the socio-demographic and academic characteristics of the sample. Overall, intermediate levels were identified in reading comprehension, general competence,

written production, and grammar and vocabulary; and low levels in oral production and listening comprehension, respectively. Students over 30 years of age had statistically higher levels of proficiency in grammar and vocabulary, those with more than three years of prior training in grammar and vocabulary, and those who reported having lived with English-speaking family members in general proficiency. Female students had higher levels in all communicative competences, although the differences were not significant. In conclusion, it is necessary to intervene as a priority in the communicative competences of oral production and comprehension in incoming university students, as well as to strengthen the domains of written comprehension, general competence, written production and grammar and vocabulary.

Keywords: linguistic competences, communicative competences, teaching, learning, English

Introducción

La evaluación de las competencias comunicativas es un proceso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de un nuevo idioma en los estudiantes universitarios (Bolaños et al., 2021; Borja-Torresano et al., 2020; Cabrera et al., 2020). Investigaciones recientes han demostrado que la adquisición de competencias comunicativas en inglés se asocia directamente con la implementación de programas participativos (Gómez y Larenas, 2020; Toala-Alarcón et al., 2019; Uribe et al., 2020) y con la regulación de las distintas competencias comunicativas (López, 2020; Luna-Hernández, 2016; Nuñez y Deulofeo, 2020). Desde 2001, la Unión Europea creó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas como una guía que permite el diseño de programas para el estudio de una determinada lengua y que facilita la elaboración de orientaciones (currículos, evaluaciones, exámenes, manuales y guías) para el aprendizaje o la adquisición de nuevos idiomas.

Los objetivos del MCER son estandarizar las competencias en lenguas extranjeras para los estudiantes de idiomas y para los educadores que imparten la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2017). Los parámetros generales establecidos en este marco sirven de fundamento para la enseñanza del idioma y la evaluación de la calidad de las competencias lingüísticas (Nold, 2007). Originalmente, el MCER estableció como referentes seis niveles del dominio de una lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), siendo A1 el más básico y C2 el más alto, disponiendo de competencias comunicativas generales y específicas, con sus respectivas subcategorías. En su más reciente actualización, incorporó un nuevo marco un nuevo nivel pre-A1 y amplió la descripción del C1 y C2, con el propósito de adaptarse a las necesidades plurilingües de los estudiantes universitarios a nivel internacional. En la actualidad, el MERC es uno de los principales referentes para definir las competencias en el currículo de lenguas extranjeras en gran parte del mundo (Consejo de Europa, 2017), teniendo sus áreas de enfoque trascendentales implicaciones en los contextos educativos (House, 2003).

De acuerdo con Chomsky (1968) las competencias comunicativas son las capacidades de los seres humanos para hablar y crear mensajes. Estas competencias se centran en las operaciones gramaticales que interiorizan las personas y que, a su vez, son susceptibles de activación en el desarrollo de su capacidad coloquial (Messick, 1984). En general, las competencias comunicativas están compuestas por tres categorías principales: (1) las *competencias lingüísticas*, que incluyen los conocimientos léxicos, fonológicos, sintácticos y otras dimensiones del lenguaje; (2) las *competencias sociolingüísticas*, que se refieren a las convenciones socioculturales del uso del lenguaje (reglas de cortesía y normas entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales); y (3) las *competencias*

pragmáticas, que aluden al uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones del lenguaje y actos de habla), basándose en escenarios de intercambios interaccionales, y al dominio del discurso, la cohesión y la coherencia (Consejo de Europa, 2001).

En la investigación sobre la competencia se distinguen dos modelos: *estructuras de competencia* y *niveles de competencia* (Klieme et al., 2008). El primer modelo asume la existencia de varios aspectos de una competencia particular y examina la relación entre estos aspectos y su competencia global, mientras que el segundo describe varios niveles de competencia que difieren cualitativamente en términos de la tarea y su nivel particular de competencia. En el modelo de niveles de competencia los niveles de los examinados se definen, usualmente, determinando umbrales basados en puntajes. Estos modelos no son mutuamente excluyentes, como se observa en la comprensión de una lengua extranjera, en la que pueden existir diferentes aspectos de la competencia, como el dominio de los aspectos del vocabulario y la gramática, y en la que se pueden lograr varios niveles de competencia dentro de cada competencia lingüística (Klieme et al., 2008).

El aprendizaje de lenguas extranjeras supone una serie de desafíos para los estudiantes universitarios de nuevo ingreso (Moreno y Villafuerte, 2016; Romero et al., 2020). Al respecto, Ahdal et al. (2014) señalaron que el aprendizaje de una segunda lengua está directamente condicionado por factores lingüísticos y sociológicos. Además, factores psicológicos como la motivación, la memoria, la emoción y la personalidad pueden afectar el proceso y el progreso de los estudiantes que aprenden un segundo idioma (Romero et al., 2020). Existe evidencia de que las motivaciones, el conocimiento basal y las competencias, así como factores más transitorios como la fatiga o la distracción, afectan en el rendimiento y en el aprendizaje de un idioma (Ching y Badilla, 2021; Romero et al., 2020). Tagachi (citado en Brooks y Wilson, 2014) resaltó que con frecuencia los profesores priorizan los ejercicios de vocabulario y gramática en detrimento de otras competencias comunicativas, dificultando un dominio integral del idioma (Brown, 2000; Tagle-Ochoa et al., 2020).

Tinjaca y Contreras (2008) mencionan cuatro barreras en el aprendizaje del inglés: falta de apoyo efectivo, clases monótonas, indiferencia sobre el proceso de aprendizaje y vergüenza social. Autores como Von Worde (2003), Turula (2004) y Jones (2004) indicaron que el aprendizaje de un idioma está afectado por la ansiedad, la sensación de inseguridad, el nerviosismo y la falta de confianza de los estudiantes universitarios. Además, según algunos estudios estos factores externos se asocian con la ansiedad de hablar en público (Ching y Badilla, 2021; Romero et al., 2020). En este punto, Dhanasobhon (2006) resaltó que la falta de capacitación de los profesores y la desmotivación y la ausencia de oportunidades para los estudiantes son los factores principales que obstaculizan el aprendizaje del inglés.

En este orden de ideas, la motivación es un elemento central que favorece el aprendizaje exitoso de un nuevo idioma, y se define como un conjunto de factores que ayudan a actuar y tener un sentido de dirección adecuada (Blaublitz, 2010). En el aprendizaje de idiomas existen dos tipos de motivación: *extrínseca* e *intrínseca* (Oletić y Ilic 2014). La motivación extrínseca está impulsada por recompensas externas a los estudiantes, como obtener puntuaciones altas; y la motivación intrínseca, en cambio, está asociada a una mentalidad autodeterminada que se expresa a través de la autodisciplina personal para aprender y que, además, es independiente a las recompensas externas (Oletić y Ilic 2014). Numerosos estudios han destacado que ambos tipos de motivación son necesarios en el aprendizaje de un nuevo idioma (Ching y Badilla, 2021; Moreno y

Villafuerte, 2016; Romero et al., 2020), por lo que se deben utilizar en función del ambiente del aprendizaje y de las necesidades particulares de los estudiantes (Young-Shin y Uichol, 1999).

Ante este panorama, resulta importante reconocer los dominios lingüísticos en inglés de los estudiantes universitarios al inicio de sus estudios. El objetivo principal de esta investigación fue, por tanto, evaluar las competencias comunicativas en inglés de una muestra representativa de 114 estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana, a partir de un instrumento *ad hoc* basado en el MCER.

Método

Participantes

Este estudio transversal contó con una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la UTESA (República Dominicana). Después de realizar un muestreo aleatorio simple, basado en la fórmula estadística para poblaciones de Fischer y Navarro (1994), se estimó que se requería de 86 estudiantes de nuevo ingreso para constituir una muestra representativa de esta población. Finalmente, la muestra consistió en 114 estudiantes de nuevo ingreso durante los cuatrimestres 2020-1 al 2021-2. En la figura 1 se presenta la fórmula estadística empleada para calcular el tamaño de la muestra de este estudio.

Figura 1

Fórmula estadística de Fisher y Navarro (1994) para la estimación de poblaciones

N (tamaño de la población) = 172
Z (variable estándar) = 1,81
P (probabilidad de ocurrencia) = 50%
q (probabilidad de no ocurrencia) = 50%
e (error) = 7%
Z (constante) = 1,81
E (estimación) = 5%

Los criterios de inclusión fueron: (1) estar matriculados en los períodos 2020-2021, (2) ser estudiantes de nuevo ingreso en la institución y (3) obtener una media de 57 puntos por cuatrimestre. No se establecieron criterios de exclusión en este estudio.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante un formulario en línea de Google. El reclutamiento de los participantes se realizó telefónicamente por medio de una lista de contactos proporcionada por la institución. Los estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio recibieron por correo electrónico una descripción general de los objetivos del estudio y un formulario en línea de Google con las instrucciones

correspondientes para rellenar todos los campos del cuestionario. La evaluación de las competencias comunicativas en inglés se realizó mediante un procedimiento que combinaba tanto las respuestas a las pruebas en línea (gramática, vocabulario, lectura, escritura y escucha), administradas en el formulario de Google, como en las respuestas registradas por el investigador durante las videollamadas con los participantes.

Con el fin de conservar las respuestas originales para la evaluación de habilidades comunicativas en inglés, se inhabilitó la opción de modificar las respuestas del formulario de Google después de ser enviado. El tiempo de respuesta empleado para diligenciar el formulario varió según las competencias de los participantes con la tecnología y con el idioma, oscilando entre dos y cuatro horas discontinuas. Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la UTESA. Los datos se trataron de forma anónima y solamente se utilizaron para los fines del estudio, garantizando la confidencialidad de los participantes.

Instrumento

Las variables de interés fueron las competencias comunicativas de gramática y vocabulario, competencia general y comprensión y producción en inglés, evaluadas de forma escrita y oral. El instrumento *ad hoc* empleado para medir estas variables se dividió en cinco secciones: (1) recolección de datos descriptivos (género, edad, experiencia previa con el inglés y convivencia con familia inglés hablante); (2) evaluación de la comprensión escrita mediante la lectura de textos y la aplicación de ítems de selección múltiple; (3) evaluación de la producción escrita mediante la redacción de un ensayo sobre un tema conocido por los participantes; (4) evaluación de la comprensión oral mediante la escucha de conversaciones y la aplicación de ítems de selección múltiple; y (5) evaluación de la producción oral mediante dinámicas de grupo. De esta manera, al ser un instrumento *ad hoc*, no se muestra la validez de contenido, ni la validez de constructo; estas limitaciones se solventarán en posteriores trabajos.

Las puntuaciones de cada competencia comunicativa se realizaron de acuerdo con los niveles originales establecidos por el MCER. El *Speaking Test and Score Sheet* se empleó para medir la producción oral (entrevista). En este proceso se utilizaron preguntas introductorias (*introductory questions*), sin valor de puntuación (*no score value*) y con escala de calificación (*grading scale*). Las preguntas se organizaron según diferentes grados de dificultad: principiantes (*starter*), básico (*elementary*), preintermedio (*pre-intermediate*), intermedio (*intermediate*), intermedio superior (*upper intermediate*) y avanzado (*advanced*). Esta puntuación se ajustó según la escala de calificación: inaceptable (0), bajo (1), aceptable (2) y excelente (3). Finalmente, los sistemas de clasificación de las competencias comunicativas fueron, de menor a mayor: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Análisis de datos

Los datos sociodemográficos y académicos se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. Para comparar los dominios de las competencias comunicativas en inglés según el género, los rangos de edades, los años de formación en inglés y la convivencia con familia de habla inglesa, se utilizaron análisis de prueba X^2 . Antes de aplicar esta prueba estadística, se realizó una revisión del cumplimiento de los requisitos de normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov. Los resultados obtenidos permitieron aceptar el supuesto de normalidad en la distribución de los datos. Se asumió un valor de $p < ,05$ para identificar diferencias estadísticamente significativas. Los datos se analizaron a través del *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, v26).

Resultados

Características de la muestra

En total, participaron 114 estudiantes de nuevo ingreso, 42 de género masculino (36,8%) y 72 femenino (63,2%), con rangos de edad comprendidos entre los 15 y los 50 años. Como se observa en la tabla 1, la mayor parte de la muestra tenía entre 15-20 años (52,6%), contaba con cerca de un año de formación previa en inglés (34,2%) y habían convivido con familia de habla inglesa (59,6%).

Tabla 1

Datos descriptivos de la muestra

Variables	Muestra (n = 114)
	n (%)
<i>Género</i>	
Masculino	42 (36,8)
Femenino	72 (63,2)
<i>Rangos de edad</i>	
15-20 años	60 (52,6)
21-25 años	35 (30,7)
26-30 años	8 (7,0)
> 30 años	11 (9,7)
<i>Años de formación inglés</i>	
Ninguno	31 (26,2)
De 0 a 1 años	39 (34,2)
De 1 a 2 años	18 (15,8)
De 2 a 3 años	13 (11,4)
Más de 3 años	13 (11,4)
<i>Familia de habla inglesa</i>	
Sí	68 (59,6)
No	46 (40,4)

Competencias comunicativas en inglés

El 47,4% de los estudiantes mostraron dominio B de inglés en gramática y vocabulario, el 50,9% en producción escrita, el 57,0% en comprensión escrita y el 52,6% en competencia general. El 60,5% mostraron un nivel de producción oral de inglés A y el 49,1% en comprensión oral. En la tabla 2 se presentan las competencias comunicativas en inglés de la muestra.

Tabla 2
Competencias comunicativas en inglés de la muestra

Variables	Muestra (n = 114) n (%)
<i>Gramática vocabulario</i>	
A1	16 (14,04)
A2	27 (23,68)
B1	29 (25,44)
B2	25 (21,93)
C1	11 (9,65)
C2	6 (5,26)
<i>Producción escrita</i>	
A1	20 (17,54)
A2	31 (27,19)
B1	38 (33,33)
B2	20 (17,54)
C1	5 (4,39)
C2	0 (0,00)
<i>Comprensión escrita</i>	
A1	7 (6,14)
A2	32 (28,07)
B1	37 (32,46)
B2	28 (24,56)
C1	7 (6,14)
C2	3 (2,63)
<i>Producción oral</i>	
A1	27 (23,68)
A2	42 (36,84)
B1	18 (15,79)
B2	12 (10,53)
C1	9 (7,89)
C2	6 (5,26)
<i>Comprensión oral</i>	
A1	23 (20,18)
A2	33 (28,95)
B1	33 (28,95)
B2	20 (17,54)
C1	3 (2,63)
C2	2 (1,75)
<i>Competencia general</i>	
A1	8 (7,02)

Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

A2	40 (35,09)
B1	50 (43,86)
B2	10 (8,77)
C1	6 (5,26)
C2	0 (0,00)

Tabla 3
Diferencias en competencias comunicativas en inglés según género

	Masculino (n = 42) n (%)	Femenino (n = 72) n (%)	X²	p
<i>Gramática y vocabulario</i>				
A1	8 (19,0)	8 (11,1)	2,85	,72
A2	11 (26,2)	16 (22,2)		
B1	9 (21,4)	20 (27,8)		
B2	9 (21,4)	16 (22,2)		
C1	4 (9,5)	7 (9,7)		
C2	1 (2,4)	5 (6,9)		
<i>Producción escrita</i>				
A1	11 (26,2)	9 (12,5)	6,76	,15
A2	9 (21,4)	22 (30,6)		
B1	11 (26,2)	27 (37,5)		
B2	10 (23,8)	10 (13,9)		
C1	1 (2,4)	4 (5,6)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)		
<i>Comprensión escrita</i>				
A1	3 (7,1)	4 (5,6)	4,50	,48
A2	13 (31,0)	19 (26,4)		
B1	16 (38,1)	21 (29,2)		
B2	7 (16,7)	21 (29,2)		
C1	3 (7,1)	4 (5,6)		
C2	0 (0,0)	3 (4,2)		
<i>Producción oral</i>				
A1	12 (28,6)	15 (20,8)	1,77	,88
A2	15 (35,7)	27 (37,5)		
B1	6 (14,3)	12 (16,7)		
B2	5 (11,9)	7 (9,7)		
C1	2 (4,8)	7 (9,7)		
C2	2 (4,8)	4 (5,6)		
<i>Comprensión oral</i>				
A1	9 (21,4)	14 (19,4)	3,18	,67
A2	13 (31,0)	20 (27,8)		
B1	13 (31,0)	20 (27,8)		

B2	7 (16,7)	13 (18,1)		
C1	0 (0,0)	3 (4,2)		
C2	0 (0,0)	2 (2,8)		
<i>Competencia general</i>				
	Masculino	Femenino		
A1	4 (9,5)	4 (5,6)	4,80	,31
A2	19 (45,2)	21 (29,2)		
B1	15 (35,7)	35 (48,6)		
B2	3 (7,1)	7 (9,7)		
C1	1 (2,4)	5 (6,9)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)		

En la tabla 4 se observa que los participantes con más de 30 años mostraron niveles más altos de dominio de inglés C que los de 26-30, 21-25 y 15-20 años en gramática y vocabulario (27,3% vs. 0,0%, 14,3% y 15,0%), comprensión escrita (18,2% vs. 12,5%, 2,9% y 10,0%), producción escrita (9,1% vs. 0,0%, 2,9% y 5,0%) y comprensión oral (9,1% vs. 0,0%, 0,0% y 6,7%), respectivamente. Sin embargo, la única diferencia estadísticamente significativa se identificó en el dominio de gramática y vocabulario ($p = ,04$, $X^2 = 25,66$). Aquellos con 15-20 años reportaron niveles más altos de dominio de inglés C que los de más 30, 26-30 y 21-25 años en producción oral (18,3% vs. 0,0%, 12,5% y 8,6%), mientras que aquellos con 26-30 años indicaron niveles más altos de este mismo dominio que los de más de 30, 21-25 y 15-20 años en competencia general (12,5% vs. 9,1%, 0,0% y 6,7%). Ninguna de estas diferencias fue estadísticamente significativa ($p > ,05$). En general, los rangos de edad que obtuvieron niveles más bajos de dominio de las competencias comunicativas en inglés fueron los participantes de 26-30 años y de 21-25 años, respectivamente.

Tabla 4

Diferencias en competencias comunicativas en inglés según rangos de edad

	15-20 años ($n = 60$)	21-25 años ($n = 35$)	26-30 años ($n = 8$)	> 30 años ($n = 11$)	X^2	p
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
<i>Gramática y vocabulario</i>						
A1	10 (16,7)	4 (11,4)	0 (0,0)	2 (18,2)	25,66	,04
A2	8 (13,3)	13 (37,1)	5 (62,5)	1 (9,1)		
B1	16 (26,7)	9 (25,7)	2 (25,0)	2 (18,2)		
B2	17 (28,3)	4 (11,4)	1 (12,5)	3 (27,3)		
C1	8 (13,3)	1 (2,9)	0.0 (0,0)	2 (18,2)		
C2	1 (1,7)	4 (11,4)	0.0 (0,0)	1 (9,1)		
<i>Producción escrita</i>						
A1	11 (18,3)	6 (17,1)	1 (12,5)	2 (18,2)	9,67	,64
A2	12 (20,0)	12 (34,3)	5 (62,5)	2 (18,2)		
B1	23 (38,3)	11 (31,4)	1 (12,5)	3 (27,3)		

Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

B2	11 (18,3)	5 (14,3)	1 (12,5)	3 (27,3)		
C1	3 (5,0)	1 (2,9)	0 (0,0)	1 (9,1)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)		
<i>Comprensión escrita</i>						
A1	2 (3,3)	3 (8,6)	0 (0,0)	2 (18,2)	19,12	,21
A2	14 (23,3)	14 (0,4)	3 (37,5)	1 (9,1)		
B1	17 (28,3)	12 (34,3)	3 (37,5)	5 (45,5)		
B2	21 (35,0)	5 (14,3)	1 (12,5)	1 (9,1)		
C1	4 (6,7)	1 (2,9)	1 (12,5)	1 (9,1)		
C2	2 (3,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)		
<i>Producción oral</i>						
A1	14 (23,3)	6 (17,1)	2 (0,25)	5 (45,5)	17,85	,27
A2	17 (28,3)	18 (51,4)	3 (37,5)	4 (36,4)		
B1	8 (13,3)	6 (17,1)	2 (0,25)	2 (18,2)		
B2	10 (16,7)	2 (5,7)	0 (0,0)	0 (0,0)		
C1	6 (10,0)	3 (8,6)	0 (0,0)	0 (0,0)		
C2	5 (8,3)	0 (0,0)	1 (12,5)	0 (0,0)		
<i>Comprensión oral</i>						
A1	13 (21,7)	7 (0,2)	1 (12,5)	2 (18,2)	15,95	,38
A2	12 (20,0)	15 (42,9)	4 (0,5)	2 (18,2)		
B1	17 (28,3)	10 (28,6)	2 (0,25)	4 (36,4)		
B2	14 (23,3)	3 (8,6)	1 (12,5)	2 (18,2)		
C1	3 (5,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)		
C2	1 (1,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)		
<i>Competencia general</i>						
A1	4 (6,7)	2 (5,7)	0 (0,0)	2 (18,2)	17,36	,14
A2	16 (26,7)	16 (45,7)	6 (0,75)	2 (18,2)		
B1	29 (48,3)	14 (0,4)	1 (12,5)	6 (54,5)		
B2	7 (11,7)	3 (8,6)	0 (0,0)	0 (0,0)		
C1	4 (6,7)	0 (0,0)	1 (12,5)	1 (9,1)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)		

Los participantes con más de 3 años de formación previa en inglés mostraron niveles más altos de dominio C que los que no tenía ninguna experiencia formativa previa en dicho idioma o los que tenían de 2 a 3, de 1 a 2 y de 0 a 1 años en gramática y vocabulario (53,9% vs. 9,7%, 23,1%, 5,6% y 7,7%), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p = ,04$, $X^2 = 32,75$). Aquellos con formación previa en inglés de 2 a 3 años obtuvieron niveles más altos de dominio C que los que no tenían ninguna experiencia formativa o los que tenían más de 3, de 1 a 2 y de 0 a 1 años en producción escrita (15,4% vs. 0,0%, 0,0%, 11,1% y 2,6%), comprensión escrita (15,4% vs. 9,7%, 0,0%, 5,6% y 10,3%), comprensión oral (15,4% vs. 0,0%, 0,0%, 5,6% y 5,2%) y competencia general (15,4% vs. 6,5%, 0,0%, 5,6% y 2,6%), aunque ninguna de estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($p > ,05$). Como se observa en la tabla

5, en general, los estudiantes con menos de 2 años de formación en inglés obtuvieron los niveles más bajos de dominio de las competencias comunicativas en este idioma. Aquellos con más de tres años de formación en inglés mostraron el más bajo dominio de inglés A en producción oral (92,3%).

Tabla 5

Diferencias en competencias comunicativas en inglés según años de formación previa en inglés

	Ninguno (n = 31) n (%)	0 a 1 años (n = 39) n (%)	1 a 2 años (n = 18) n (%)	2 a 3 años (n = 13) n (%)	> 3 años (n = 13) n (%)	X ²	p
<i>Gramática y vocabulario</i>							
A1	5 (16,1)	7 (17,9)	2 (11,1)	2 (15,4)	0 (0,0)	32,75	,04
A2	10 (32,3)	12 (30,8)	4 (22,2)	1 (7,7)	0 (0,0)		
B1	9 (0,29)	7 (17,9)	5 (27,8)	5 (38,5)	3 (23,1)		
B2	4 (12,9)	10 (25,6)	6 (33,3)	2 (15,4)	3 (23,1)		
C1	1 (3,2)	3 (7,7)	1 (5,6)	2 (15,4)	4 (30,8)		
C2	2 (6,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (7,7)	3 (23,1)		
<i>Producción escrita</i>							
A1	6 (19,4)	8 (20,5)	3 (16,7)	3 (23,1)	0 (0,0)	19,73	,23
A2	9 (0,29)	10 (25,6)	6 (33,3)	4 (30,8)	2 (15,4)		
B1	8 (25,8)	15 (38,5)	6 (33,3)	2 (15,4)	7 (53,8)		
B2	8 (25,8)	5 (12,8)	1 (5,6)	2 (15,4)	4 (30,8)		
C1	0 (0,0)	1 (2,6)	2 (11,1)	2 (15,4)	0 (0,0)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)		
<i>Comprensión escrita</i>							
A1	2 (6,5)	4 (10,3)	1 (5,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	19,62	,48
A2	8 (25,8)	11 (28,2)	6 (33,3)	4 (30,8)	3 (23,1)		
B1	11 (35,5)	9 (23,1)	7 (38,9)	3 (23,1)	7 (53,8)		
B2	7 (22,6)	11 (28,2)	3 (16,7)	4 (30,8)	3 (23,1)		
C1	3 (9,7)	3 (7,7)	1 (5,6)	0 (0,0)	0 (0,0)		
C2	0 (0,0)	1 (2,6)	0 (0,0)	2 (15,4)	0 (0,0)		
<i>Producción oral</i>							
A1	5 (16,1)	11 (28,2)	5 (27,8)	3 (23,1)	3 (23,1)	23,29	,27
A2	10 (32,3)	16 (0,41)	5 (27,8)	2 (15,4)	9 (69,2)		
B1	6 (19,4)	4 (10,3)	3 (16,7)	4 (30,8)	1 (7,7)		
B2	3 (9,7)	6 (15,4)	1 (5,6)	2 (15,4)	0 (0,0)		
C1	3 (9,7)	2 (5,1)	3 (16,7)	1 (7,7)	0 (0,0)		
C2	4 (12,9)	0 (0,0)	1 (5,6)	1 (7,7)	0 (0,0)		
<i>Comprensión oral</i>							
A1	7 (22,6)	6 (15,4)	4 (22,2)	4 (30,8)	2 (15,4)	13,97	,83
A2	8 (25,8)	13 (33,3)	6 (33,3)	2 (15,4)	4 (30,8)		

Evaluación de las competencias comunicativas en inglés en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

B1	12 (38,7)	11 (28,2)	5 (27,8)	2 (15,4)	3 (23,1)		
B2	4 (12,9)	7 (17,9)	2 (11,1)	3 (23,1)	4 (30,8)		
C1	0 (0,0)	1 (2,6)	1 (5,6)	1 (7,7)	0 (0,0)		
C2	0 (0,0)	1 (2,6)	0 (0,0)	1 (7,7)	0 (0,0)		
<i>Competencia general</i>							
A1	2 (6,5)	4 (10,3)	1 (5,6)	1 (7,7)	0 (0,0)	12,7	,69
A2	11 (35,5)	17 (43,6)	7 (38,9)	3 (23,1)	2 (0,1)		
B1	12 (38,7)	15 (38,5)	8 (44,4)	6 (46,2)	9 (0,8)		
B2	4 (12,9)	2 (5,1)	1 (5,6)	1 (7,7)	2 (0,1)		
C1	2 (6,5)	1 (2,6)	1 (5,6)	2 (15,4)	0 (0,0)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)		

Los participantes que indicaron haber convivido con familias de habla inglesa demostraron niveles más altos de dominio de inglés C que los que no en gramática y vocabulario (20,6% vs. 6,5%), comprensión escrita (10,3% vs. 7,3%), producción escrita (7,4% vs. 0,0%), comprensión oral (5,9% vs. 2,2%) y competencia general (7,4% vs. 2,2%), siendo esta última la única diferencia estadísticamente significativa ($p = ,03$, $X^2 = 11,01$). Como se observa en la tabla 6, aquellos que indicaron no haber convivido con familia de habla inglesa obtuvieron niveles más altos de dominio de inglés B y C que los que sí en producción oral (30,4% y 14,6% vs. 23,5% y 13,3%), aunque estas diferencias no fueron significativas ($p > ,05$).

Tabla 6

Diferencias en competencias comunicativas en inglés según convivencia o no con familia de habla inglesas

	Familia de habla inglesa ($n = 68$)	Familia de habla no inglesa ($n = 49$)	X^2	p
	n (%)	n (%)		
<i>Gramática y vocabulario</i>				
A1	7 (10,3)	9 (19,6)	9,73	,08
A2	12 (17,6)	15 (32,6)		
B1	19 (27,9)	10 (21,7)		
B2	16 (23,5)	9 (19,6)		
C1	8 (11,8)	3 (6,5)		
C2	6 (8,8)	0 (0,0)		
<i>Producción escrita</i>				
A1	11 (16,2)	9 (19,6)	7,35	,12
A2	14 (20,6)	17 (37,0)		
B1	24 (35,3)	14 (30,4)		
B2	14 (20,6)	6 (0,13)		
C1	5 (7,4)	0 (0,0)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)		
<i>Comprensión escrita</i>				
A1	4 (5,9)	3 (6,5)	3,53	,62

A2	15 (22,1)	17 (0,4)		
B1	23 (33,8)	14 (30,4)		
B2	19 (27,9)	9 (19,6)		
C1	5 (7,4)	2 (4,3)		
C2	2 (2,9)	1 (2,2)		
<i>Producción oral</i>				
A1	14 (20,6)	13 (28,3)	3,00	,70
A2	29 (42,6)	13 (28,3)		
B1	10 (14,7)	8 (17,4)		
B2	6 (8,8)	6 (0,13)		
C1	5 (7,4)	4 (8,7)		
C2	4 (5,9)	2 (4,3)		
<i>Comprensión oral</i>				
A1	11 (16,2)	12 (26,1)	4,18	,52
A2	19 (27,9)	14 (30,4)		
B1	22 (32,4)	11 (23,9)		
B2	12 (17,6)	8 (17,4)		
C1	3 (4,4)	0 (0,0)		
C2	1 (1,5)	1 (2,2)		
<i>Competencia general</i>				
A1	5 (7,4)	3 (6,5)	11,01	,03
A2	16 (23,5)	24 (52,2)		
B1	36 (52,9)	14 (30,4)		
B2	6 (8,8)	4 (8,7)		
C1	5 (7,4)	1 (2,2)		
C2	0 (0,0)	0 (0,0)		

Discusión y conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar las competencias comunicativas en idioma inglés de una muestra representativa de 114 estudiantes universitarios dominicanos de nuevo ingreso, a partir de un instrumento *ad hoc* basado en el MCER. Los resultados de este estudio indicaron que la mayor parte de la muestra mostró dominios de inglés intermedios (B1 y B2) en comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario; y bajos (A1 y A2) en producción oral y comprensión oral, respectivamente. Además, al comparar por grupos de análisis, se identificó que las estudiantes de género femenino obtuvieron niveles más altos de dominio en todas las competencias comunicativas de inglés que los estudiantes de género masculino, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Del mismo modo, se encontró que los estudiantes de más de 30 años fueron el rango de edad con niveles más altos de dominio en la mayoría de las competencias comunicativas en inglés, obteniendo diferencias estadísticamente significativas en el dominio de gramática y vocabulario. Los estudiantes con más de tres años de formación previa mostraron los niveles más altos en gramática y vocabulario, con una diferencia estadísticamente significativa. Aquellos que indicaron haber convivido con familia de habla inglesa reportaron niveles más altos de dominio de inglés en gramática y

vocabulario, comprensión escrita, producción escrita, comprensión oral y competencia general, siendo esta última la única diferencia significativa.

En este orden de ideas, estos hallazgos destacan la pertinencia de brindar un acompañamiento formativo inicial a los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades, como se ha señalado previamente en la literatura (Castelo et al., 2019; Figueroa, y Álvarez, 2014; Moreira-Aguayo, y Venegas-Loor, 2020; Rodríguez, 2015; Vargas et al., 2008). En general, los programas de clases en inglés que se imparte a los estudiantes de las universidades deben reconocer, prioritariamente, la necesidad de intervenir en las competencias comunicativas de producción y comprensión oral en todos los estudiantes de nuevo ingreso (Moreno y Villafuerte, 2016; Romero et al., 2020). Deben, también, apostar por el fortalecimiento de dominios como la comprensión escrita, la competencia general, la producción escrita y la gramática y vocabulario, en ese orden de prioridad.

Resulta relevante que en los planes de mejoramiento de los programas de inglés en las universidades se diseñen estrategias de nivelación específicas para estudiantes de género masculino, con edades comprendidas entre los 21 y 30 años, con menos de dos años de formación previa en inglés y que no hayan convivido con familia de habla inglesa. Aunque en general no se identificaron muchas diferencias significativas entre los grupos explorados en este estudio, los análisis aportan evidencia de que son los grupos estudiantiles que podrían requerir un mayor acompañamiento en su plan de formación.

En los programas de inglés de las universidades se podrían considerar estrategias de desarrollo de competencias comunicativas basadas en la promoción de la motivación, los valores y las actividades colaborativas, reconociendo el rol protagónico que han demostrado en el aprendizaje de idiomas extranjeros (Borja-Torresano et al., 2020; Cabrera et al., 2020; López, 2020; Luna-Hernández, 2016; Nuñez y Deulofeo, 2020). La implementación de recursos tecnológicos complementarios durante la enseñanza del inglés es especialmente importante en la universidad (Bolaños et al., 2021; García et al., 2020; Uribe et al., 2020). Los resultados de estudios previos han aportado evidencia de los múltiples beneficios de integrar estrategias virtuales dentro de los planes formativos de los estudiantes universitarios (Bolaños et al., 2021; García et al., 2020; López, 2020).

El rol educativo que cumplen los profesores de inglés de la universidad es fundamental para atender las diversas necesidades reportadas en este artículo, como ya se ha demostrado en estudios previos (Ching y Badilla, 2021; Gómez y Larenas, 2020; Tagle-Ochoa et al., 2020). En concordancia con lo observado en esta investigación, la clasificación de las competencias comunicativas obtenidas por los estudiantes de nuevo ingreso subraya la necesidad de que se incrementen las estrategias de enseñanza por parte de los profesores y de profesionalización en inglés por parte de las universidades. En este sentido, la contribución de políticas educativas que prioricen planes de reforzamiento en inglés es un apoyo de gran relevancia para la inserción académica y laboral de los estudiantes de la universidad.

En la interpretación de estos hallazgos se deben considerar las siguientes limitaciones. En primer lugar, debido a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, los datos de este estudio se tuvieron que recolectar mediante un formulario en línea de Google. Las dificultades de conectividad y la discontinuidad del tiempo de respuesta de algunos de los estudiantes de UTESA pudieron interferir en sus respectivas evaluaciones. En segundo lugar, aunque en este estudio se empleó un muestreo aleatorio simple, no se definieron criterios de estratificación en variables de comparación clave. La distribución desbalanceada de las características de la muestra, por tanto, pudo

dificultar el alcance de algunas comparaciones entre grupos, como en el caso del género y los rangos de edad. En tercer lugar, si bien se evaluaron 28 estudiantes más de los necesarios para constituir una muestra representativa de estudio, un tamaño de muestra más grande podría haber ayudado a explorar con mayor precisión la comparación entre los grupos de análisis.

En conclusión, las competencias comunicativas en inglés constituyen un recurso formativo de gran relevancia para el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios. Este estudio permite identificar niveles intermedios en las competencias comunicativas en inglés de comprensión escrita, competencia general, producción escrita y gramática y vocabulario. Además, aporta evidencia sobre la necesidad de fortalecer prioritariamente las competencias comunicativas de producción y comprensión oral en esta muestra. Las conclusiones de esta investigación podrían contribuir al plan de fortalecimiento de los programas de inglés impartido en universidades. Se recomienda que futuros estudios continúen explorando las competencias base de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, con el propósito de ampliar la evidencia en muestras con otras características y de brindar un acompañamiento continuo de profesionalización en inglés, ajustado según los criterios actualizados del MCER.

Referencias

- Al-Ahdal, A. A., Alfallaj, F., Al-Awaied, S., & Al-Hattami, A. A. (2014). A comparative study of proficiency in speaking and writing among EFL learners in Saudi Arabia. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(2), 141-149. http://www.ajcernet.com/journals/Vol_4_No_2_February_2014/19.pdf
- Baublitz, K. (2010). *Motivational factors in the ESL classroom*. Hankuk University of Foreign Studies.
- Bolaños, A., Chacón, M. J., & Pulido, Y. M. (2021). El desarrollo de las competencias lectoras en el ámbito virtual. *Inclusión y Desarrollo*, 8(1), 28-37. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.28-37>
- Borja-Torresano, S. C., Mascaro-Benites, E. M., & Ulli-Flores, W. E. (2020). Motivación en el uso de podcast para el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 172-197. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1460>
- Brooks, G. & Wilson, J. (2014). Using Oral Presentations to Improve Students' English Language Skills. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19, 199- 212. <http://hdl.handle.net/10236/13201>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, (4ª Ed.). Addition Wesley Longman
- Cabrera, L. F. M., Vejar, M. L. L., & Salinas, J. A. T. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 544-558. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.685>
- Castelo, E. M. S., Chunata, N. M. I., Yumisaca, W. G. R., Arias, E. A. B., & Murillo, M. G. E. (2019). El Microcurrículo de inglés y su influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas. *Ciencia Digital*, 3(3), 278-295. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i3.635>

- Ching, R. C. H. & Badilla, D. C. (2021). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 149-172. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.30>
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt, Brace & World.
- Consejo de Europa. (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dhanasobhon, S. (2006). English language teaching dilemma in Thailand. <http://www.curriculumandinstruction.org/index.php?lay=show&ac=article&Id=539134523&Ntype=7>
- García, P. A. V., Padrón, R. A., Betancourt, E. E. A., Otero, E. D., & Castillo, O. L. (2020). Mobile learning: el uso de Whatsapp en el aprendizaje del inglés. *Revista Conrado*, 16(77), 201-208. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-201.pdf>
- Gómez, J. F. & Larenas, C. D. (2020). Uso de estrategias comunicativas para la habilidad de escucha y su relación con el nivel de inglés de estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 413-423. <https://doi.org/10.5209/rced.65406>
- Figuroa, M. D., & Álvarez, H. G. (2014). Contribución de la Disciplina Idioma Inglés a la formación de las competencias comunicativa y profesional. *Panorama. Cuba y Salud*, 4(2), 38-44. <http://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/129>
- Fisher, L. & Navarro, V. (1994). *Introducción a la investigación de mercado* (3ª ed.). McGraw-Hill
- House, J. (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen - Anspruch und Realität. En K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs y H.-J. Krumm (Eds.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22.
- Jones, J. F. (2004). A cultural context for language anxiety. *EA Journal*, 21(2), 30-39. <https://researchprofiles.canberra.edu.au/en/publications/a-cultural-context-for-language-anxiety>
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. En J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts* (pp. 3–22). Hogrefe.
- López, R. E. P. (2020). Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para promover la práctica oral del inglés en horarios extra-escolar usando Google Hangouts. *Revista Torreón Universitario*, 9(26), 10-25. <https://doi.org/10.5377/torreon.v9i26.10255>
- Luna-Hernández, A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 32-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761591>
- Messick, S. (1984). The psychology of educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 21(3), 215–237. <https://www.jstor.org/stable/1434780>

- Moreira-Aguayo, P. Y. & Venegas-Loor, L. V. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1292-1303. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1537>
- Moreno, G. C. & Villafuerte, J. S. (2016). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(3), 89-108. <http://www.refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/431>
- Nold, G. (2007). DESI im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. En B. Beck y E. Klieme (Eds.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (pp. 299–305). Beltz.
- Núñez, L. M. & Deulofeo, R. P. (2020). La comunicación intercultural entre estudiantes universitarios: influencia en la formación de actitudes y valores. *Mendive*, 18(1), 33-45. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1734>
- Oletić, A., & Ilic, N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a Foreign Language. *ELTA Journal*, 2(2), 23-38. <https://doi.org/10.18026/cbusos.66920>
- Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles Educativos*, 37(149), 74-93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982015000300005&lng=es&nrm=iso
- Romero, K. L. O., Hernández, J. C., & Carrascal, A. A. (2020). Actitud, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(5), 133-150. <https://ideas.repec.org/a/erv/rearea/y2020i522.html>
- Tagle-Ochoa, T., Schuster-Muñoz, C., Rojas-Caro, V., Campos-Espinoza, M., Ubilla-Rosales, L., Flores-Gajardo, L., & Briesmaster, M. (2020). Enseñar y aprender a leer en inglés: creencias de futuros docentes de lengua extranjera chilenos. *Folios*, (52), 187-204. <https://doi.org/10.17227/folios.52-11778>
- Tinjaca B. & Contreras A. (2008). Overcoming fear of speaking in English through meaningful activities: A study with teenagers. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (9), 23-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n9/n9a03.pdf>
- Toala-Alarcón, M. D. C., Vivero-Cedeño, N. J., Macías-Loor, M. A., & Bolívar-Chávez, O. E. (2019). El aprendizaje basado en tareas y las competencias comunicativas del inglés en estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 4(5), 444-451. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164255>
- Turula, A. (2004). Language anxiety and classroom dynamics: A study of adult learners. *ERIC*, 40(2), 28-37. https://www.academia.edu/1079200/Language_Anxiety_and_Classroom_Dynamics
- Uribe, P. A. A., Murillo, J. D. D. M., & Sánchez, J. C. G. (2020). Las tareas vivenciales como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 209-220. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/989>

- Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1), 241-275. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i1.4863>
- Von Worde, R. A. (2003). Student's Perspectives on Foreign Anxiety. *Inquiry*. 8(1), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>
- Young-Shin, P. & Uichol, K. (1999). The educational challenge of Korea in the global era: The role of family, school, and government. *Chinese University Educational Journal*, 27(1), 91-120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ617080>

Fecha de recepción: 20/12/2021

Fecha de revisión: 09/06/2022

Fecha de aceptación: 07/12/2022