



Modelo Teórico-Procedimental desde el conectivismo orientado al desarrollo de estrategias comunicativas en la Interacción Oral con Estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) Nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago en el periodo 2024-2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Daniela Mercedes Ramos Cisneros

ASESOR

Dr. Oscar Bahena Nava

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Ramos Cisneros, Daniela (2025). Modelo Teórico-Procedimental desde el conectivismo orientado al desarrollo de estrategias comunicativas en la Interacción Oral con Estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) Nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago en el periodo 2024-2025. [Tesis de Doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX].



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito desarrollar e implementar un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo encaminado al desarrollo de estrategias comunicativas en la interacción oral con Estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE), nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago en el periodo 2024-2025. La hipótesis planteó que la implementación de estrategias comunicativas mediadas por tecnologías digitales contribuiría positivamente en la interacción oral y en el rendimiento académico de los aprendices. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, aplicando un pretest y un posttest para medir los cambios producidos tras una mediación pedagógica de doce semanas en un entorno híbrido. La muestra estuvo conformada por estudiantes de ELE, nivel A1 distribuidos en un grupo experimental y un grupo control ($n = 140$). La intervención integró actividades de gamificación, práctica guiada, juegos de roles, trabajo colaborativo y uso de herramientas TIC y TAC como Kahoot!!, Wordwall, WhatsApp, Padlet, Canva, Google Slides, ChatGPT, etc. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la interacción oral del grupo experimental, reflejadas en un aumento de la participación, la fluidez, la pronunciación y la confianza comunicativa, así como un incremento del rendimiento académico con 10,37% entre el pretest y el posttest ($p = 0,58$). Estos hallazgos permitieron confirmar la hipótesis y concluir que el modelo propuesto constituye una alternativa pedagógica válida, pertinente y factible para fortalecer la interacción oral de los estudiantes en contextos universitarios híbridos.

Palabras clave: *conectivismo, estrategias comunicativas, interacción oral, español como lengua extranjera, TIC, ChatGPT, nivel A1.*

Abstract

The purpose of this research was to develop and implement a theoretical-procedural model based on connectivism aimed at developing communication strategies in oral interaction with students of Spanish as a Foreign Language (ELE), level A1, at the University of the West Indies in Trinidad and Tobago during the 2024-2025 academic year. The hypothesis proposed that the implementation of communication strategies mediated by digital technologies would contribute positively to oral interaction and the academic performance of learners. The research was conducted using a quantitative approach, with a quasi-experimental design, applying a pre-test and post-test to measure the changes produced after twelve weeks of pedagogical mediation in a hybrid environment. The sample consisted of A1-level ELE students divided into an experimental group and a control group ($n = 140$). The intervention integrated gamification activities, guided practice, role-playing, collaborative work, and the use of ICT and TAC tools such as Kahoot!!, Wordwall, WhatsApp, Padlet, Canva, Google Slides, and ChatGPT. The results showed significant improvements in the experimental group's oral interaction, reflected in increased participation, fluency, pronunciation, and communicative confidence, as well as a 10.37% increase in academic performance between the pre-test and post-test ($p = 0.58$). These findings confirmed the hypothesis and led to the conclusion that the proposed model constitutes a valid, relevant, and feasible pedagogical alternative for strengthening oral interaction in A1 level Spanish as a Foreign Language (ELE) students in hybrid university contexts.

Keywords: *connectivism, communicative strategies, oral interaction, Spanish as a foreign language, ICT, ChatGPT, A1 level.*

Agradecimientos

Quiero empezar agradeciendo a Dios por darme el don de la vida y la salud y por haberme concedido la fortaleza necesaria para iniciar y terminar este proceso de investigación. Asimismo, expreso mi gratitud a la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), por haberme brindado la oportunidad de realizar este doctorado, así como a todos los profesores y profesoras que, con su rigor académico y compromiso, compartieron sus conocimientos en cada módulo y en cada seminario.

Gracias:

Al Dr. Oscar Bahena Nava por haber aceptado ser mi director de tesis, expreso mi más sincero agradecimiento por su guía académica, su constante apoyo y paciencia, así como sus oportunos mensajes que me recordaron en todo momento la importancia de concluir con la investigación.

De igual manera, quiero agradecer a todos mis alumnos de español de nivel A1 (2024 – 2025), quienes fueron mi fuente permanente de inspiración para el desarrollo de esta investigación, gracias a su disposición y compromiso para participar en el proceso de investigación e intervención. De igual manera agradezco a mis colegas quienes me apoyaron a lo largo de este proceso.

A todos ustedes, mi más profunda gratitud por haber sido parte esencial de este logro académico.

Dedicatoria

“Todos los triunfos nacen cuando nos atrevemos a comenzar”, Eugene Ware

Esta tesis la quiero dedicar a mi esposo Dave, quien ha sido un pilar fundamental para que yo pudiera culminar con este proyecto. Su apoyo incondicional y su motivación me permitieron perseverar especialmente en aquellos momentos en que mi determinación empezaba a desfallecer. Su ejemplo y confianza fueron una fuente permanente de inspiración para creer en mí misma cuando aún dudaba. Mi más profundo y sincero agradecimiento.

A mis hijos quienes son mi principal motor e inspiración para avanzar y consolidarme tanto en el ámbito personal como profesional, y quienes me acompañaron a lo largo de todo este proyecto. Espero que este logro les sirva de inspiración para construir y alcanzar sus propios sueños y metas a lo largo de sus vidas.

A todos mis familiares y colegas que de manera directa o indirecta me han apoyado a lo largo de este camino, les expreso mi gratitud y reconocimiento.

Esta dedicatoria incluye de manera muy especial a Marissa, mi sobrina, quien en mi corazón es como una hija, por acompañarme a lo largo de todo este proceso, brindándome constante motivación y un apoyo incondicional que me impulsó a continuar. Gracias por estar siempre presente.

Por último, dedico este logro a mi madre, quien me enseñó la importancia de concluir los proyectos que se inician y cuya enseñanza, aun después de su partida, permanece profundamente grabada en mí y guía cada uno de mis pasos. A todas las personas que han sido parte de este camino, dedico este logro con profundo amor, gratitud y reconocimiento.

Índice General

Resumen	2
Abstract	3
Agradecimientos	4
Dedicatoria	5
Índice General	6
Índice de Figuras	9
Índice de Tablas	11
Introducción	12
Capítulo 1. Proyección de la Investigación	14
1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio.	15
1.2. Planteamiento del Problema	16
1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)	17
1.4. Justificación	18
1.5. Objeto de Estudio	20
1.6. Campo de Acción	20
1.7. Objetivos	21
1.7.1. Objetivo General	21
1.7.2. Objetivos Específicos	21
1.8. Hipótesis	22
1.9. Alcance Temático	22
1.10. Delimitación Espacial y Temporal	23
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales	25

	7
2.1. Estado del Arte	25
2.2. Marco Teórico	28
2.2.1. Conectivismo	29
2.2.2. Estrategias Comunicativas	32
2.2.4. Conectivismo en el contexto de la enseñanza de idiomas	36
2.2.5. Desafíos y Limitaciones del Conectivismo	39
2.2.6. Estrategias de Comunicación Basadas en el Conectivismo para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	40
2.2.8. Conectivismo y Evaluación del Aprendizaje	49
2.3. Marco Conceptual	50
2.4. Marco Contextual	51
2.5. Marco Legal y Normativo	52
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	54
3.1. Cuadro Operacionalización de variables	54
3.2. Diseño Metodológico	57
3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis	57
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	58
3.2.3. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos	63
3.2.4. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección	63
3.3. Trabajo de Campo	64
3.3.1. Prueba Piloto	64
3.3.2. Aplicación de los Instrumentos	66
3.3.3. Procesamiento de la Información	66
3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos	66
3.4.1. Resultados de la Prueba Preliminar	67
3.4.2. Efectos del Modelo Teórico-Procedimental Conectivista en el Desempeño Académico: Análisis T de Student y Chi Cuadrado	76
3.4.3. Resultados post-test	79

	8
3.5. Redacción de Resultados y Discusión	95
Capítulo 4. Propuesta de Transformación	98
4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación	98
4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación	99
4.2.1. Objetivos de la Propuesta	99
4.2.2. Sustento Teórico - Conceptual y Referencial	100
4.2.3. Cuerpo instrumental	100
4.3. Valoración, Evaluación y Validación de la Propuesta de Transformación	127
Conclusiones	129
Recomendaciones	132
Bibliografía	133
Anexos	149

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Datos sociodemográficos</i>	66
Figura 2 <i>Experiencia previa en el idioma</i>	68
Figura 3 <i>Percepción de aprendizaje en español</i>	71
Figura 4 <i>Selección de recursos para el desarrollo de la interacción oral</i>	75
Figura 5 <i>Resultados generales - Grupo control</i>	79
Figura 6 <i>Percepción del modelo teórico-experimental</i>	82
Figura 7 <i>Percepción del grupo experimental sobre el uso de herramientas digitales y su impacto en el aprendizaje autónomo y la práctica oral</i>	85
Figura 8 <i>Percepción del grupo experimental sobre el impacto de las herramientas digitales en la motivación y el desempeño oral</i>	89
Figura 9 <i>Satisfacción del grupo experimental y disposición a recomendar las actividades digitales</i>	92
Figura 10 <i>Percepción Final- Grupo Experimental</i>	95
Figura 11 <i>Diagrama de Propuesta de Transformación</i>	103
Figura 12 <i>Pilares del modelo teórico-experimental basado en el conectivismo</i>	105
Figura 13 <i>Conversaciones con AI para el desarrollo oral</i>	113
Figura 14 <i>Análisis inicial para el diseño de conversaciones guiadas por IA según los pilares del conectivismo</i>	113
Figura 15 <i>Prompt conversación de práctica oral con IA</i>	115
Figura 16 <i>Retroalimentación proporcionada por la IA al estudiante luego de la práctica oral</i>	116
Figura 17 <i>Kahoot! como herramienta de aprendizaje activo</i>	118
Figura 18 <i>Estudiantes usando tarjetas para el desarrollo de su interacción oral</i>	121
Figura 19 <i>Tarjetas digitales- Hablando sobre mí</i>	122
Figura 20 <i>Tarjetas Juegos de rol</i>	123
Figura 21 <i>Actividades propuestas: Hablando de mí y de personajes famosos.</i>	154
Figura 22 <i>Actividades propuestas: Conociendo los países hispanos</i>	156
Figura 23 <i>Actividades propuestas: De compras en la tienda de ropa</i>	157

Figura 24 <i>Actividades propuestas: Mis amigos son tus amigos. Vamos a hablar de la familia</i>	158
Figura 25 <i>Actividades propuestas: Mi rutina Diaria</i>	160
Figura 26 <i>Actividades propuestas: En el restaurante</i>	162
Figura 27 <i>Actividades propuestas: Mi Barrio. Trabajo Colaborativo en casa</i>	163
Figura 28 <i>Actividades propuestas: Reto de conocimientos</i>	164

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Operacionalización de Variables</i>	56
Tabla 2 <i>Cronograma de Actividades</i>	60
Tabla 3 <i>Resultados de la prueba t-student</i>	78
Tabla 4 <i>Actividades de la propuesta de transformación</i>	107
Tabla 5 <i>Fases de implementación</i>	124
Tabla 6 <i>Cálculo T- Student – Grupo Control</i>	192
Tabla 7 <i>Cálculos estadísticos – T-Student Grupo experimental</i>	193
Tabla 8 <i>Resultados test piloto- Alfa de Cronbach</i>	196
Tabla 9 <i>Chi cuadrado - Frecuencia Relativa</i>	196
Tabla 10 <i>Chi cuadrado - Frecuencia Esperada</i>	196
Tabla 11 <i>Decisión Chi cuadrado</i>	197

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta al desafío de responder a contextos cada vez más dinámicos, digitales y diversos, donde la competencia comunicativa adquiere un papel central en la formación integral de los estudiantes. En este escenario, la interacción oral se constituye como uno de los ejes fundamentales del aprendizaje de idiomas, especialmente en los niveles iniciales, en los que los estudiantes comienzan a desarrollar las bases lingüísticas, comunicativas y socioafectivas necesarias para participar en situaciones reales de comunicación. No obstante, múltiples investigaciones evidencian que, en el nivel A1 de español como lengua extranjera (ELE), persisten dificultades asociadas al miedo a hablar, la ansiedad comunicativa, la baja fluidez y las limitaciones en la pronunciación, factores que inciden negativamente en la participación y en el rendimiento académico.

El uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) ha emergido como una alternativa innovadora para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En particular, el conectivismo, como teoría del aprendizaje propia de la era digital, ofrece un marco conceptual pertinente para comprender cómo los estudiantes construyen el conocimiento a partir de redes, nodos y entornos tecnológicos que favorecen la interacción, la colaboración y el aprendizaje autónomo. En este sentido, la presente investigación se adscribe a la línea de investigación relacionada con la innovación educativa, el uso de tecnologías digitales y la enseñanza de lenguas extranjeras, con énfasis en el desarrollo de estrategias comunicativas para la interacción oral.

En cuanto a los antecedentes de investigación, a nivel nacional se identifican estudios recientes que destacan la incorporación de herramientas digitales para mejorar la producción oral en contextos universitarios, evidenciando mejoras en la motivación, la participación y la confianza de los estudiantes de ELE. Estos trabajos subrayan la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas estructuradas que integren tecnología con enfoque comunicativo, más allá del uso instrumental de las plataformas digitales.

En este contexto, la presente investigación doctoral tiene como objetivo desarrollar un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo, orientado al fortalecimiento de las estrategias comunicativas para el desarrollo de la interacción oral en estudiantes universitarios de ELE nivel A1, en un entorno híbrido de enseñanza en *The University of the West Indies*. La investigación se sustenta en un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, que permite evaluar el impacto de la intervención mediante la aplicación de un pretest y un posttest.

La estructura del trabajo se organiza en varios capítulos. El Capítulo 1 presenta la proyección de la investigación, donde se desarrolla el estado del arte, el marco teórico y referencial, así como los antecedentes nacionales e internacionales que fundamentan el estudio. El Capítulo 2 expone el diseño metodológico, incluyendo el enfoque, tipo de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos. El Capítulo 3 aborda el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir del pretest y posttest. El Capítulo 4 desarrolla la propuesta de transformación, su implementación, evaluación y validación. Para finalizar, se muestran las conclusiones y recomendaciones de este estudio donde se demostró que el modelo teórico-procedimental planteado mejora la interacción oral de los estudiantes de ELE, nivel A1.

Capítulo 1. Proyección de la Investigación

Esta investigación está dentro del marco de la enseñanza de lenguas extranjeras mediada por las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) con enfoque conectivista. Tomando en consideración varios estudios que resaltan la importancia de la interacción oral que permite desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices en los niveles iniciales. No obstante, es necesario señalar que hay pocos modelos pedagógicos que incorporen el conectivismo y las estrategias de comunicación en el nivel A1 tanto a nivel de la secundaria como a nivel universitario.

El alcance general de esta investigación está vinculado con la innovación educativa y el uso de herramientas digitales en la enseñanza de lenguas. A nivel específico, se relaciona con *The University of the West Indies* (UWI), donde el español es uno de los idiomas con mayor demanda entre los estudiantes que deben escoger una lengua para aprender. Sin embargo, existen dificultades en cuanto a la interacción oral, por miedo al hablar, limitada participación en contextos comunicativos reales, dándose una brecha entre los objetivos del programa de estudios y los resultados del aprendizaje.

Esta situación se da a causa del acceso limitado de recursos digitales y la falta de un modelo estructurado que oriente su aplicación pedagógica al progreso de la interacción oral. Las investigaciones en su mayoría se centran en la enseñanza de la gramática o en el enfoque comunicativo tradicional, relegando la integración crítica de la TAC y los principios del conectivismo como marco de referencia para promover la interacción.

Dada esta situación, se busca desarrollar un modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo, destinado a reforzar las estrategias de comunicación oral de los estudiantes de ELE Nivel A1. La investigación sigue un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental y tiene como objetivo validar la eficacia de este modelo a través de una intervención estructurada. Su objetivo es proporcionar una propuesta innovadora, reproducible y contextualizada que promueva la participación continua y el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1. Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio.

La línea de vinculación asociada a esta investigación es la innovación educativa y las perspectivas tecnológicas. La innovación implica la incorporación de nuevas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE), por lo cual, es importante fomentar la participación de los aprendices a través de actividades interactivas y colaborativas, sin dejar de lado las necesidades y el ritmo de aprendizaje. El uso de herramientas tecnológicas permite un entorno de aprendizaje dinámico, interactivo y eficaz que motiva y potencia las habilidades comunicativas de los estudiantes de la lengua extranjera en *The University of the West Indies* ELE A1.

Para enseñar una lengua extranjera de forma eficaz, es importante desarrollar un enfoque activo donde se fomente entornos participativos mediados por las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento TAC para potenciar la interacción oral en los estudiantes de español como Lengua Extranjera. Además, el docente debe motivar a los alumnos creando actividades comunicativas auténticas que integren las herramientas digitales. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), las estrategias sirven como un medio para que los estudiantes se movilicen y equilibren sus recursos, activen habilidades, procedimientos y satisfagan necesidades de comunicación en contexto. Estas estrategias permiten completar con éxito las tareas de la manera más integral o económica, dependiendo del propósito específico (Pineda *et al.*, 2023).

El aprendizaje es un proceso continuo que evoluciona a través de los años, por ello el uso de nuevas tecnologías tiene como fin crear un entorno innovador dentro de las clases de español como lengua extranjera, el uso de estrategias comunicativas basadas en la tecnología como plataformas de aprendizaje en línea, recursos audiovisuales y multimedia, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), simulaciones y juegos de rol, entre otros, beneficiarán a los estudiantes (Piñan *et al.*, 2024)

De acuerdo con Conohuilla (2021), las TIC en la actualidad son importantes ya que son una herramienta que proporciona autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, donde además contribuye a una formación equitativa y de calidad, debido a su eficiencia en el tiempo y la distancia, beneficiando así a los estudiantes y docentes.

En adición, estas herramientas facilitan el proceso de aprendizaje y la transmisión de nuevos conocimientos de una forma más natural, permiten el intercambio de datos e información entre estudiantes y promueven un entorno más cooperativo y colaborativo.

1.2. Planteamiento del Problema

Aprender español como lengua extranjera actualmente está en auge. En los países anglosajones la gente se inclina por este idioma de lengua romance ya que ofrece múltiples beneficios a nivel personal, académico, profesional, social y cognitivo. Así, el aprendizaje de idiomas se convierte en una herramienta de desarrollo muy valiosa para quienes lo aprenden, ya que el dominio de una lengua mejora la movilidad, la empleabilidad y les abre las puertas a nuevas oportunidades y experiencias en un mundo más globalizado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

El español es la segunda lengua materna más hablada y la cuarta en cómputo mundial. Además, el español es la segunda lengua más estudiada tanto en educación secundaria como universitaria en la Unión Europea. Hay casi 600 millones de personas que hablan español en el mundo; cabe destacar, que es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos con cerca de 500 millones y el segundo idioma de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2022).

En *The University of the West Indies* (UWI) el español es uno de los idiomas con mayor demanda entre los estudiantes de primer año quienes escogen esta lengua en su mayoría por la vinculación geográfica, cultural y económica con países latinoamericanos. Igualmente, facilita la comunicación entre estas regiones. Aprender este idioma permite a los estudiantes interactuar con la cultura hispana, incluyendo la música, la literatura, el arte y la gastronomía. Sin duda alguna, aprender español no solo ayuda a complementar programas como Relaciones Internacionales, Lingüística y Estudios del Caribe, sino que impulsa a los aprendientes a alcanzar competencias lingüísticas que les permitan comunicarse eficazmente tanto en contextos académicos, profesionales y sociales (Odilia, 2022). Sin embargo, la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera enfrenta múltiples desafíos especialmente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los estudiantes de nivel A1.

Según Jaramillo y Vera (2021), es importante asegurar el conocimiento y la habilidad de comunicación en el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, una de las debilidades de los estudiantes de español es poder expresarse de manera segura sin que esto produzca niveles de ansiedad; además, sienten que el aula no es un ambiente seguro en el que los errores sean aceptados y asumidos como parte del aprendizaje, sin duda los errores de pronunciación se vuelven momentos de crítica, burla o correcciones permanentes, lo que influye en la producción oral.

Coronel *et al.* (2023) menciona que la autoestima es crucial en la adquisición de la lengua extranjera, los docentes pueden ayudar a los aprendices a superar barreras y a desarrollar una actitud positiva impulsando así una motivación intrínseca entre ellos lo que permite que el aprendizaje sea significativo y duradero. Patiño *et al.* (2024) hacen hincapié en que la ansiedad se puede entender como un cuadro de tensión y aprehensión relacionada con la idea de hablar, escuchar y aprender en una lengua extranjera.

Otra dificultad de los estudiantes universitarios que se encuentran en el nivel A es que suelen mostrar dificultades significativas en la interacción oral por la falta de fluidez, precisión, y en la capacidad para sostener conversaciones básicas (Rabéa, 2010). A pesar de los esfuerzos pedagógicos, muchos aprendientes no logran desarrollar estrategias comunicativas efectivas que les permitan interactuar de manera coherente y significativa en español.

La identificación de herramientas que actúen como soporte para el desarrollo de las capacidades comunicativas orales en los estudiantes de ELE sigue siendo un aspecto desatendido. Factores como la falta de tiempo y la carencia de infraestructura adecuada limitan el aprovechamiento de las TIC como aliadas estratégicas en el proceso de aprendizaje (Cornejo, 2020). Integrar las TIC como una competencia fundamental podría facilitar que los estudiantes personalicen entornos virtuales, interactúen de manera colaborativa y gestionen información de forma eficiente.

1.3. Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)

¿Cómo se pueden desarrollar estrategias comunicativas basadas en un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo para fortalecer la interacción oral en estudiantes de español como lengua extranjera nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago en el periodo 2024-2025?

1.4. Justificación

La presente investigación basa su justificación en la necesidad de mejorar la interacción oral en estudiantes de ELE, nivel A1 por medio del desarrollo de un modelo teórico procedimental basado en el conectivismo. En el contexto de educación, se ha observado que los aprendientes suelen mostrar dificultades en el desenvolvimiento oral en situaciones de la vida real, lo cual limita el desarrollo de esta competencia y afecta negativamente su confianza, motivación y participación en el aula. Así, este estudio busca generar un aporte significativo desde distintas perspectivas, respondiendo a la demanda de la innovación en la educación mediante la tecnología.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago requiere una atención especializada, en particular en lo que respecta a la habilidad de interacción oral. Ciertamente, la interacción oral es una habilidad esencial en el aprendizaje de la L2 y debe contar con estrategias comunicativas que ayuden a disminuir la ansiedad, el miedo al ridículo o a cometer errores de los estudiantes en el aula de ELE A1.

Desde una perspectiva teórica, esta investigación contribuye a la didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera a partir de distintos principios integrantes del conectivismo con el desarrollo de estrategias específicas comunicativas orientadas a la interacción oral en el nivel A1. El estudio expande la existencia de esta teoría sobre los modelos pedagógicos contemporáneos aplicados a la enseñanza del lenguaje, ofreciendo una enseñanza con propósito que articula una teoría de aprendizaje, estrategias comunicativas y una pedagogía del uso de herramientas digitales. Esta contribución es relevante a nivel local, nacional e internacional, ya que aborda una problemática concreta del contexto educativo y aporta evidencia científica para su comprensión y propone alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario.

Aprender una lengua extranjera no solo implica conocimiento sobre la gramática, sino también el uso y manejo del vocabulario adecuado, y esto es responsabilidad del hablante. Por lo tanto, el léxico se puede considerar como un cimiento del idioma, ya que no sólo se adquieren palabras sino también la habilidad de entendimiento y uso correcto del mismo. Vivas (2011) considera que la competencia lingüística es

insuficiente porque los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilicen. Así como las reglas sintácticas pueden regir ciertos aspectos de la fonología y las reglas semánticas ciertos aspectos de la sintaxis, las reglas al hablar funcionan como factores que controlan la expresión oral en su conjunto

Desde una perspectiva práctica, esta investigación tiene un enfoque de transformación así como su propósito y su validez teórica procedimental y modelo aplicable a los estudiantes de ELE nivel A1, con el potencial de generar mejoras en un corto periodo de tiempo la interacción oral de los estudiantes la implementación de este modelo está pensado para optimizar las prácticas de enseñanza promover más participación en ambientes de aprendizaje y reducir las barreras como la ansiedad el miedo a equivocarse y la limitada participación oral. Aún más, las estrategias del uso de herramientas digitales pueden incrementar la innovación en el proceso de aprendizaje-enseñanza sin requerir costos adicionales significativos.

Desde una perspectiva social, este estudio benefició directamente a los estudiantes de la universidad que estudian español como una lengua extranjera, proveyendo oportunidades más efectivas para desarrollar la habilidad oral que facilita su integración académica y cultural dentro de un contexto multicultural como lo es Trinidad y Tobago. Indirectamente los descubrimientos podrían beneficiar a los profesores instituciones de educación superior y programas de lengua extranjera ofreciendo un modelo replicable que puede contribuir a impulsar la calidad de la educación y compensar las demandas comunicativas en una sociedad globalizada

Desde una perspectiva metodológica este estudio se justifica con el propósito de innovar con un modelo teórico procedimental basado en una metodología cuantitativa y un diseño cuasiexperimental el cual puede ser aplicado adaptado y validado en un futuro con otros estudios este estudio también provee de instrumentos procedimientos y estrategias que pueden enriquecer la investigación en la educación de ELE y en otros contextos de enseñanza de lengua extranjera

Desde una perspectiva disciplinaria y personal, esta investigación representa una oportunidad académica y profesional para crecer como investigador, así como para profundizar en el conectivismo y la innovación en la educación y la enseñanza del español como lengua extranjera. Este trabajo responde a una genuina motivación para

mejorar la práctica de enseñanza y contribuir por medio de una investigación científica el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Por ello, es necesario que en las clases de ELE se trabaje con actividades que tengan como propósito producir información y promover interacciones efectivas de comunicación con el uso adecuado de la lengua meta y usando situaciones de la vida cotidiana, que ayuden a que el estudiante desarrolle destrezas interpretativas y expresivas.

1.5. Objeto de Estudio

El objeto de investigación de este estudio se centra en el desarrollo de estrategias comunicativas para la interacción oral en estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1 mediante la aplicación de un modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo. Este estudio hace énfasis en la dimensión comunicativa del aprendizaje del español en el contexto universitario, con especial atención a las dificultades que encuentran los estudiantes del nivel inicial para desempeñarse con seguridad y eficacia en situaciones orales reales.

En este marco, se analizan no sólo los componentes lingüísticos de la interacción oral, sino también los factores afectivos, pedagógicos y tecnológicos que los condicionan. En particular, se intenta comprender cómo la integración planificada de recursos digitales dentro de un enfoque conectivista puede contribuir a reducir la ansiedad, fomentar la participación y facilitar el desarrollo progresivo de las destrezas orales en estudiantes de nivel inicial.

La investigación pretende, por tanto, desarrollar una propuesta pedagógica que combine teoría, práctica y tecnología con el objetivo de potenciar las destrezas comunicativas orales desde una perspectiva innovadora, colaborativa y centrada en el estudiante.

1.6. Campo de Acción

El campo de acción de esta investigación se limita al diseño, implementación y evaluación de un modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo y centrado en el desarrollo de estrategias comunicativas que promuevan la interacción oral en estudiantes de nivel A1 de español como lengua extranjera (ELE). Este campo de acción se utiliza en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos

universitarios, particularmente dentro del programa Foreign Language Requirement (FLR) de la *University of the West Indies (UWI)*, donde el aprendizaje de un idioma es una parte obligatoria del currículo para estudiantes de primer año de las diferentes facultades de UWI.

En este contexto, el campo de acción implica el desarrollo, aplicación y validación de una propuesta pedagógica centrada en el uso estratégico de herramientas tecnológicas para crear entornos de aprendizaje colaborativos, dinámicos y emocionalmente seguros en los que los estudiantes puedan participar activamente y desarrollar confianza en su producción oral. La intervención está dirigida principalmente al grupo experimental, donde las actividades se estructuran de acuerdo con los principios conectivistas, mientras que el grupo de control se somete a una formación tradicional con un uso general de la tecnología sin un enfoque específico en la interacción oral.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Desarrollar un modelo teórico- procedimental desde el conectivismo orientado al desarrollo de estrategias comunicativas que fortalezcan la interacción oral en estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago durante el periodo 2024-2025.

1.7.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de desempeño, el uso de estrategias comunicativas y la comprensión oral reflejados en la interacción oral en los estudiantes de ELE nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago.
- Formular los pilares estructurales de un modelo teórico - procedimental desde el conectivismo orientado al desarrollo de estrategias comunicativas para la mejora de habilidades en la interacción oral en estudiantes ELE nivel A1.
- Aplicar una intervención experimental basada en un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo, orientado al desarrollo de estrategias comunicativas para fortalecer la interacción oral en estudiantes de ELE nivel A1.

1.8. Hipótesis

Un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo, orientado al desarrollo de estrategias comunicativas con énfasis en la interacción oral, mejorará las habilidades de producción oral en los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago durante el periodo 2024-2025, en comparación con aquellos que reciben instrucción basada en el uso generalizado de herramientas digitales, pero sin un enfoque específico en la interacción oral.

1.9. Alcance Temático

El ámbito temático de esta investigación se limita al desarrollo de un modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo y orientado específicamente a las estrategias de comunicación destinadas a reforzar la interacción oral en los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1. El estudio se centra en la concepción, aplicación y validación de un modelo que combina teoría y práctica en el contexto de la enseñanza híbrida asistida por tecnología, con el fin de satisfacer las necesidades comunicativas reales de los estudiantes de nivel inicial.

La tesis se centra en el análisis de cómo el uso estratégico de las herramientas tecnológicas puede promover la interacción oral en situaciones auténticas y minimizar las barreras emocionales, como la ansiedad y el miedo a cometer errores, que están especialmente presentes en los aprendices principiantes. En este sentido, la interacción oral no se considera solo una habilidad lingüística, sino un proceso dinámico influenciado por factores afectivos, contextuales y tecnológicos.

Los temas principales de esta investigación incluyen: los fundamentos teóricos del conectivismo; las estrategias de comunicación relevantes para el nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER); los factores emocionales que influyen en el rendimiento oral de los estudiantes; y la integración de recursos digitales como medio para facilitar y dinamizar el proceso de interacción oral en contextos formales de enseñanza de lenguas extranjeras.

Este ámbito temático también incluye reflexiones sobre los entornos de aprendizaje híbridos, en los que se combinan actividades presenciales y virtuales, con el fin de crear experiencias comunicativas significativas, accesibles y sostenibles. El enfoque de esta propuesta responde a una necesidad pedagógica identificada en el

contexto universitario en *The University of the West Indies* del Caribe anglófono, donde la enseñanza del español se enfrenta al reto de crear condiciones reales y emocionalmente seguras para que los estudiantes puedan participar con mayor confianza en la lengua meta.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

La presente investigación se llevó a cabo en el contexto institucional en *The University of the West Indies* (UWI), Campus St. Augustine, en la República de Trinidad y Tobago. Este estudio se inscribe específicamente en el programa Foreign Language Requirement (FLR), establecido en el currículo universitario desde el año 2022 como un componente obligatorio de tres (3) créditos académicos. En este programa participan estudiantes universitarios, cuya población está conformada por jóvenes adultos entre los 18 y 30 años, tienen la posibilidad de elegir entre diferentes lenguas extranjeras como español, francés, japonés o chino. Siendo el español la lengua con mayor número de matriculados cada semestre, lo que justifica su elección como objeto de esta investigación.

La delimitación espacial se concreta en los cursos de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1 que ofrece el Centro de Aprendizaje de Idiomas (CLL – UWI). Este centro es responsable de la enseñanza de lenguas modernas dentro de la universidad y cuenta con una población estudiantil diversa tanto en términos socioeconómicos como por su rica diversidad multicultural, que incluye estudiantes de ascendencia india, afrodescendiente, musulmana, venezolana, entre otras. El enfoque híbrido del curso, que combina clases presenciales con actividades en línea, ofrece un entorno ideal para observar la eficacia de una intervención pedagógica basada en el conectivismo, orientada al desarrollo de estrategias comunicativas para la interacción oral en principiantes.

En cuanto al calendario, el estudio abarca el año académico 2024-2025 e incluye tres fases clave: la fase de diagnóstico para determinar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, la implementación del modelo teórico-procedimental en el grupo experimental y la evaluación de los resultados utilizando herramientas cuantitativas aplicadas antes y después de la intervención. Este periodo garantiza una cobertura completa del proceso formativo y una recopilación sistemática de datos, lo que

permite obtener resultados válidos y fiables que respaldan las aportaciones de la investigación desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

El presente capítulo tiene como objetivo sentar las bases teóricas, conceptuales y referenciales de esta investigación, cuyo propósito principal es desarrollar un modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo, centrado en estrategias de comunicación orientadas a fortalecer la interacción oral en estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1. En este sentido, se abordan los enfoques, teorías y categorías más relevantes que sostienen la propuesta, con el fin de construir un marco sólido que articule la comprensión del fenómeno estudiado. Se examinan los postulados del conectivismo como teoría emergente del aprendizaje, los conceptos clave de la interacción oral en la enseñanza de lenguas extranjeras y el papel estratégico de las tecnologías digitales en entornos educativos mediados. Además, se revisan experiencias y conocimientos relevantes en el ámbito de la enseñanza de ELE que permiten situar el estudio en un contexto pedagógico contemporáneo.

2.1. Estado del Arte

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), destaca el papel crucial de la interacción oral en el desarrollo de la interacción oral de los estudiantes. El MCER enfatiza que al aprender español como lengua extranjera en el nivel introductorio A1, los estudiantes deberían poder llevar a cabo interacciones simples, siempre que el interlocutor esté dispuesto a repetir o reformular sus oraciones más lentamente y ayudar a plantear el mensaje deseado por el hablante (Instituto Cervantes, 2020). Esta perspectiva resalta la importancia de la interacción oral como herramienta para desarrollar la competencia comunicativa dentro de las fases fundamentales de la adquisición de una lengua extranjera.

La enseñanza de la lengua oral se ha desarrollado significativamente en las últimas décadas reconociéndose como una de las competencias más requeridas en contextos comunicativos actuales. Cantero (2019) sostiene que el enfoque debe ir más allá del mero desarrollo de habilidades lingüísticas y enfatiza la necesidad de promover la mejora integral de todas las competencias comunicativas. Esta perspectiva requiere alejarse de los métodos de enseñanza tradicionales y promover activamente la

adquisición de competencias, reconociendo la naturaleza compleja e interconectada de los componentes que constituyen la competencia comunicativa.

Numerosos estudios destacan el papel crucial de la interacción oral en la adquisición de una lengua extranjera. El MCER identifica la interacción, tanto oral como escrita, como un componente fundamental del aprendizaje de lenguas extranjeras. Destaca la importancia de integrar interacciones auténticas en el proceso de aprendizaje y aboga por un enfoque que satisfaga las necesidades comunicativas de los alumnos (MCER, 2002).

Coello *et al.* (2025) han investigado el impacto del aprendizaje colaborativo en la mejora de la interacción oral en el aula de ELE. Llegando a la conclusión de que la colaboración entre pares puede fomentar un ambiente de apoyo mutuo y facilitar la práctica activa de la lengua meta, lo que contribuye a una mayor motivación y participación de los aprendientes, logrando alcanzar niveles más altos de la competencia lingüística y disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Díaz *et al.* (2023) resalta la importancia de incorporar estrategias y técnicas de aprendizaje en la enseñanza de la lengua extranjera, esto ayuda a que la educación tradicional se convierta en una experiencia más auténtica y significativa para los estudiantes. Incentivando la participación proactiva y memorable de los estudiantes, lo que a su vez conduce a un aprendizaje más profundo y duradero, una enseñanza que integra varias estrategias y técnicas no solo facilita la adquisición de la LE, sino que, además, prepara a los aprendientes para usarlas de manera efectiva y significativa tanto en su vida cotidiana como en la profesional.

Ponce *et al.* (2025) exploran la efectividad de la interacción oral basada en tareas en el aprendizaje del español como lengua extranjera ELE y su impacto en la competencia comunicativa de los estudiantes. Proporcionándoles contextos auténticos para el uso de la lengua meta. Esta investigación analiza diferentes tipos de tareas y su influencia en la fluidez y precisión del habla de los estudiantes; además, se observó cómo esta metodología fomenta la interacción y cooperación de los alumnos, proporcionándoles un entorno de aprendizaje tanto dinámico como colaborativo.

Reascos *et al.* (2024) en su investigación destaca el uso de actividades lúdicas como herramienta para potenciar el desarrollo de la interacción oral en el aprendizaje del

ELE en contextos no hispanohablantes. De acuerdo con esta investigación, para que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa plena, la actividad lúdica debe propiciar el desarrollo de la mayor cantidad posible de funciones de la lengua. Para ello, es importante determinar previamente los objetivos, las destrezas, las funciones y los contenidos léxicos y gramaticales que se van a trabajar. En este contexto, la actividad lúdica bien diseñada puede ser una herramienta eficaz para desarrollar la interacción oral cercana a la realidad y ayudar a los alumnos a desenvolverse con confianza en las distintas culturas del mundo hispano.

Por su parte, Serrano *et al.* (2021), enfatiza en la necesidad de desarrollar materiales didácticos dirigidos a promover el desarrollo de habilidades de comunicación oral en inglés para profesionales de la salud. El estudio identifica varios desafíos importantes que obstaculizan el desarrollo de la competencia de comunicación oral en lenguas extranjeras, incluida la integración de habilidades y actitudes lingüísticas subdesarrolladas, la preparación inadecuada de los estudiantes para la materia y las habilidades limitadas para desarrollar eficazmente la competencia de comunicación oral.

Sin embargo, a pesar de los avances en las investigaciones, aún existen áreas que requieren una mayor exploración. Por ejemplo, es necesario investigar cómo integrar estrategias comunicativas innovadoras, cuáles son las que se adaptarán al contexto específico en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago, considerando las particularidades lingüísticas, culturales y pedagógicas de los estudiantes de ELE nivel A1 en esta institución.

Para ello, es necesario plantear un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo orientado al desarrollo de estrategias comunicativas en la Interacción Oral con Estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) que fomente la participación activa de los aprendientes de acuerdo a las temáticas planteadas en el currículo del curso nivel A1, promover talleres de comunicación oral centrados en técnicas de presentación y estrategias de negociación, uso de plataformas de aprendizaje en línea, videos con contenido digital. Asimismo, fomentar un ambiente de clase inclusivo y de apoyo donde los errores sean vistos como oportunidades de aprendizaje.

El conectivismo actualmente es considerado como una teoría de aprendizaje en la era digital, ya que plantea estrategias de aprendizaje que ayudan con las expectativas

actuales de los estudiantes como herramienta innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, lo que implica la búsqueda de una metodología y la elaboración de actividades que estimulen a los estudiantes a desarrollar habilidades como nativos digitales. El objetivo es explorar herramientas tecnológicas que transformen y mejoren las actuales actividades de aprendizaje basadas en la teoría del conectivismo para verificar una mejora en el desarrollo de la competencia de interacción oral en español como lengua extranjera.

Sin duda, aprender una LE en la educación superior es de vital importancia para la formación integral de los profesionales del mañana. Sin embargo, varios aprendientes tienen limitaciones para expresarse en español como lengua extranjera, lo que se convierte en un desafío no solo para las instituciones educativas, sino también, para los estudiantes (Pizarro-Chacón, 2015). Esta investigación quiere plantear un modelo teórico- procedimental basado en el conectivismo donde se aporte al aprendizaje eficaz del español como lengua extranjera (ELE), explorando estrategias innovadoras y prácticas educativas que aporten significativamente a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en contextos claros y reales de comunicación, donde sean capaces de comprender, producir e interactuar en otro idioma, además que les sirva como herramienta para comunicarse, avanzar a niveles más altos y desenvolverse en diversos contextos sociales.

2.2. Marco Teórico

La enseñanza-aprendizaje de una LE debe basarse en el desarrollo de la competencia comunicativa; para ello, es necesario preparar a los aprendientes a usar la LE de forma adecuada en situaciones reales; asegurando así que los aprendientes no solo sepan hablar una lengua, sino que además aprendan a comunicarse de manera efectiva y significativa. En este sentido, la implementación de estrategias comunicativas son un componente importante para el éxito de la interacción oral en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), al proporcionar a los aprendientes las herramientas y técnicas necesarias para superar las barreras de comunicación, desarrollar la autonomía e independencia y aumentar la motivación de los estudiantes de nivel inicial A1. Estas estrategias no solo fomentan la práctica activa del idioma, sino que también ayudan a los

estudiantes a superar los desafíos lingüísticos, mantener la fluidez y la coherencia, adaptándose a diferentes situaciones comunicativas en la LE.

2.2.1. Conectivismo

2.2.1.1. Definición del conectivismo como teoría del aprendizaje. El conectivismo, del inglés Connectivism, traducido al español con mayor precisión como conectivismo, es una teoría del aprendizaje para la era digital desarrollada por George Siemens y Stephen Downes. Esta teoría surge de un análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitismo y el conectivismo con el objetivo de explicar el impacto transformador de la tecnología en cómo vivimos, nos comunicamos y aprendemos en la sociedad contemporánea (Rodríguez & Molero, 2008).

2.2.1.2. Antecedentes históricos y evolución del conectivismo. Antes del surgimiento del conectivismo, las teorías de aprendizaje predominantes, como el conductismo, el cognitismo y el constructivismo, se centraban en los procesos cognitivos individuales y las interacciones dentro de los entornos inmediatos.

Siemens (2005) introdujo el conectivismo como una teoría del aprendizaje que conceptualiza la adquisición de conocimientos como un proceso que ocurre dentro de redes de entidades interconectadas, tanto humanas como digitales. Además, esta teoría enfatiza que el conocimiento se distribuye a través de redes y que el aprendizaje efectivo implica desarrollar la capacidad de crear, navegar y mantener estas conexiones (Basurto-Mendoza *et al.*, 2021).

En los últimos avances, el conectivismo ha evolucionado en respuesta a los cambiantes panoramas tecnológicos y educativos. Por ejemplo, un estudio de Torres (2021) exploró la convergencia del conectivismo y la neuroeducación, ilustrando cómo estos enfoques se complementan entre sí para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la era digital. El estudio destacó la importancia de las redes neuronales y sociales para fomentar la construcción de conocimiento.

Por otra parte, la pandemia de COVID-19 aceleró significativamente la adopción de tecnologías digitales en la educación, lo que impulsó una reevaluación del conectivismo como marco teórico para el aprendizaje en línea. Investigaciones realizadas entre 2020 y 2022 demostraron cómo los principios conectivistas fomentan el

diseño de cursos virtuales y facilitan la creación de comunidades de aprendizaje en línea (Basurto-Mendoza *et al.*, 2021).

Las aplicaciones prácticas del conectivismo en entornos educativos han impulsado el desarrollo de estrategias innovadoras que priorizan la colaboración y la autonomía del alumno. Las plataformas digitales y las redes sociales, por ejemplo, se utilizan con frecuencia para promover la interacción entre los estudiantes y apoyar la construcción colectiva del conocimiento (Torres, 2021).

Sin embargo, desafíos como la necesidad de una formación integral de los docentes en competencias digitales y de abordar las disparidades en el acceso a la tecnología son obstáculos importantes para la implementación generalizada del conectivismo. Además, es crucial considerar las diferencias culturales y contextuales para garantizar la aplicación efectiva de la teoría en diversos entornos educativos (López, 2023).

No obstante, el conectivismo continúa adaptándose y evolucionando, ofreciendo valiosos conocimientos sobre cómo se pueden facilitar el conocimiento y el aprendizaje en un mundo cada vez más interconectado y digitalizado (Siemens, 2005).

2.2.1.3. Diferencias con otras teorías de aprendizaje. El conectivismo es una teoría del aprendizaje que destaca el papel fundamental de las redes y las conexiones en la adquisición de conocimientos, en particular en entornos digitales. Para comprender plenamente sus particularidades, es importante comparar el conectivismo con otras teorías del aprendizaje destacadas, como el conductismo, el cognitivism y el constructivismo (Siemens, 2005).

2.2.1.3.1 Conductismo. El conductismo, propuesto por académicos como B.F. Skinner, pone énfasis en el estudio del comportamiento observable y medible, y enmarca el aprendizaje como una respuesta a estímulos externos. En este paradigma, el aprendizaje se produce a través de la asociación entre estímulos y respuestas, reforzadas por recompensas o castigos (Cesuma, 2025). A diferencia del conductismo, el conectivismo se extiende más allá de las respuestas observables y se centra en la creación de redes y conexiones dentro de contextos digitales. Este enfoque reconoce que el conocimiento se distribuye a través de una diversidad de fuentes y perspectivas (Siemens, 2005). Mientras que el conductismo prioriza el control y la predictibilidad del

comportamiento, el conectivismo valora la adaptabilidad y la capacidad de los individuos para navegar y utilizar el flujo continuo de información digital (Basurto-Mendoza *et al.*, 2021).

2.2.1.3.2. *Cognitivismo.* El cognitivismo, defendido por teóricos como Jean Piaget, se centra en los procesos mentales internos y considera el aprendizaje como la reorganización de las estructuras cognitivas. Esta teoría subraya la importancia de la memoria, la percepción y el procesamiento de la información en el aprendizaje (Triglia, 2024). Por el contrario, el conectivismo afirma que el aprendizaje no se limita a los procesos cognitivos internos, sino que también se produce externamente, a través de interacciones dentro de comunidades, organizaciones y bases de datos (Siemens, 2005). Destaca la capacidad de establecer y navegar por nodos de información como algo más esencial que la mera posesión de conocimientos, destacando la importancia de acceder y actualizar las redes de información externas (Basurto-Mendoza *et al.*, 2021).

2.2.1.3.3. *Constructivismo.* El constructivismo, ejemplificado por figuras como Lev Vygotsky, conceptualiza el aprendizaje como un proceso activo en el que los individuos construyen conocimiento a través de experiencias personales y reflexión. Aunque se alinea con el conectivismo al retratar el aprendizaje como un proceso activo, el constructivismo se centra en la construcción individual del conocimiento. Por el contrario, el conectivismo enfatiza la formación de redes y conexiones externas (Triglia, 2024). Además, el conectivismo integra explícitamente la influencia de la tecnología en cómo se accede y comparte la información, un elemento que el constructivismo tradicional pasa por alto en gran medida (Delgado *et al.*, 2019).

2.2.1.3.4. *Diferencias clave.* Una de las distinciones más significativas entre el conectivismo y las otras teorías radica en su enfoque en la tecnología y las redes digitales. El conectivismo reconoce que, en la era digital, el aprendizaje depende en gran medida de la capacidad de formar y navegar por las redes de información. Por el contrario, las teorías anteriores se concibieron en contextos predigitales y no priorizan este aspecto (Siemens, 2005). Además, el conectivismo subraya la necesidad de actualizar continuamente los conocimientos, dado el rápido ritmo al que evoluciona la información en los entornos digitales (Basurto-Mendoza *et al.*, 2021). Este enfoque en la adaptabilidad, las conexiones externas y la integración de la tecnología posiciona al

conectivismo como un marco con visión de futuro que aborda los desafíos y oportunidades únicos del aprendizaje en el siglo XXI.

2.2.2. Estrategias Comunicativas

2.2.2.1. Definición. Existen varias definiciones del término estrategias comunicativas, en adelante (EC). De acuerdo con Chou (2024), son técnicas que utilizan los aprendientes de una LE utilizando el material lingüístico de la lengua materna que ayuda a superar los obstáculos de comunicación que emergen de las limitaciones que tienen en el conocimiento de la segunda lengua. Estas estrategias son fundamentales para los aprendientes, ya que les ayudan en sus carencias lingüísticas para mantener la fluidez adecuada en la interacción oral.

Wiącek (2024) las estrategias comunicativas son procesos mentales que los aprendientes de una LE utilizan para resolver problemas de comunicación que se manifiestan mientras se da la interacción. Estos procesos mentales pueden ser conscientes o inconscientes y se usan para mejorar la competencia comunicativa.

Las estrategias comunicativas, de acuerdo con Mao (2023), son técnicas que usan los aprendientes de una segunda lengua para expresar sus ideas y comprender los mensajes durante la interacción, a pesar de las limitaciones que encuentren respecto al conocimiento lingüístico, la producción y las dificultades de comprensión. Además, hizo hincapié en que la EC son recursos que emplean los estudiantes para lograr el objetivo principal, que es la comunicación, permitiendo el progreso en el aprendizaje de la lengua meta.

Para Diobi y Nashruddin (2023), las EC las definen como una técnica utilizada por el aprendiz cuando se quiere expresar y tiene dificultades de comunicación por la falta de dominio de la lengua meta. De hecho, estas definiciones, nos permiten argumentar la importancia de las estrategias comunicativas en la interacción, en especial cuando el aprendiente carece de algún aspecto lingüístico y debe compensarlo de alguna manera. Estas estrategias también se basan algunas veces en el sistema interno de la lengua materna, mientras que en otras ocasiones en el sistema interno de la LE.

2.2.2.2. Importancia de las estrategias comunicativas. Las estrategias comunicativas tienen un rol importante en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el nivel inicial; ya que permiten a los aprendientes alcanzar habilidades

comunicativas que les ayuden a interactuar. Aunque cuenten con un léxico limitado, los estudiantes pueden participar en conversaciones sencillas, expresar necesidades básicas y responder a preguntas simples de su entorno más cercano. El enseñar EC beneficia a los estudiantes porque se les dota de herramientas adecuadas para gestionar y superar las dificultades lingüísticas de manera autónoma; lo que da como resultado un aumento de la confianza y la autosuficiencia, solucionando por sí mismos los problemas de comunicación.

2.2.3. Interacción Oral

2.2.3.1. Definición. La interacción oral, según el MCERL, se da cuando “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Instituto Cervantes, 2002, p. 74). Además, Franco y Batlle (2023) mencionan que la interacción oral es una habilidad que ocurre cuando las personas que comparten un mismo lugar usan el lenguaje oral para comunicarse, donde se comparte una idea, opinión, necesidad o expresión, ya sea que este un espacio físico o virtual, donde los elementos del lenguaje como emisor, receptor, canal, mensaje y contexto están involucrados.

2.2.3.2. Importancia de la interacción oral. La interacción oral es la base fundamental de toda comunicación, es una destreza basada en la actividad comunicativa que se da entre dos o más aprendientes y donde ponen en práctica las habilidades lingüísticas que han aprendido en la clase en situaciones cotidianas reales. Permitiéndoles mejorar la fluidez, la pronunciación, el léxico y la gramática. Además, aprender a negociar el significado, expresar ideas de manera clara y adecuada y participar activamente en conversaciones.

Para los aprendientes, hablar en público puede causarles intimidación; pero, la interacción oral regular puede ayudarles a superar la timidez, ganar confianza y ser capaces de comunicarse en la LE. El interactuar con hablantes nativos les puede ayudar a aprender sobre la cultura del país o países donde se habla el idioma, lo que implica aprender expresiones, jergas, refranes y reconocer los distintos acentos según la región. Por consiguiente, la interacción oral es una herramienta muy importante y esencial en la enseñanza-aprendizaje de una LE, porque les permite a los aprendientes poner en

práctica habilidades lingüísticas, desarrollar habilidades de comunicación y ganar confianza, fortalecer las conexiones neuronales que, a través de la repetición y la interacción constante con la lengua, favorecen un dominio cada vez mayor del idioma. No hay que olvidar que los docentes son los encargados de crear oportunidades para que los estudiantes interactúen oralmente de manera regular y continua en la clase de LE.

Fomentar la pronunciación desde un enfoque oral, sin la mediación de la lectoescritura, es fundamental para el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras, tal como argumentan De los Ángeles Gómez González y Muras (2025).

A través de la interacción oral, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la producción oral, mejorar su fluidez, desarrollar la comprensión auditiva, aumentar su confianza y motivación, y enriquecer su experiencia de aprendizaje. La interacción oral se posiciona como una herramienta indispensable para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permite a los estudiantes comunicarse de manera efectiva en contextos cotidianos y académicos. Al fomentar la interacción oral, los aprendices no solo adquieren habilidades lingüísticas esenciales, sino también competencias comunicativas necesarias para desenvolverse con éxito en un mundo globalizado.

2.2.3.3. Desafíos y barreras para una interacción oral efectiva en la clase de ELE. Para mejorar la interacción oral en el aula de ELE A1, es importante identificar y analizar los principales factores que dificultan el desarrollo de esta destreza. Por ejemplo, los estudiantes suelen utilizar únicamente sus horas presenciales para poder practicar la destreza oral. Por ello, como docentes debemos buscar alternativas para que puedan practicar la interacción oral. Muchas veces es un reto lograr que los estudiantes hablen en español durante la clase y practiquen la LE.

Según Keshavarzi (2020), factores como la falta de confianza en uno mismo, la timidez, el miedo a cometer errores y la ansiedad, que surgen con frecuencia al aprender a hablar, pueden superarse integrando las dimensiones afectivas y emocionales en el proceso de aprendizaje. Crear un ambiente de clase positivo y adoptar un enfoque comprensivo ante los errores es esencial para evitar desanimar a los estudiantes. Cuando los estudiantes comprenden que están inmersos en un proceso de aprendizaje y que su rendimiento oral puede mejorar, se sienten más cómodos y seguros en el aula.

Como docentes, buscamos adaptarnos a los contextos de aprendizaje para generar confianza en el estudiante al momento de hablar. Para ello hacemos uso de su lengua materna en instrucciones específicas, de modo que perciba al docente como una figura cercana y segura para expresarse en una segunda lengua. Asimismo, se le brinda las herramientas necesarias, tanto mediante apoyos visuales como a través de instrucciones claras, para que pueda realizar con éxito las actividades solicitadas.

Si bien las limitaciones de tiempo son un factor importante que a menudo lleva a descuidar las actividades orales, los docentes suelen priorizar la adherencia al currículo y al contenido de los libros de texto, centrándose en las reglas gramaticales y, por lo tanto, relegando las habilidades orales a un segundo plano. Sin embargo, es esencial que los docentes aborden todas las habilidades lingüísticas con la misma importancia mediante un enfoque integrado.

Las actividades de expresión e interacción oral se pueden estructurar de manera que permitan a los alumnos practicar simultáneamente las habilidades de escritura, lectura y comprensión auditiva durante sus interacciones. El enfoque principal debe ser proporcionar actividades que alienten a los alumnos a comunicarse mientras completan sus tareas. Sin embargo, a menudo sucede que los profesores dominan las interacciones en el aula, lo que limita las oportunidades de que los alumnos participen activamente en la comunicación.

2.2.4. Conectivismo en el contexto de la enseñanza de idiomas

2.2.4.1. Aplicaciones del conectivismo en la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE). La integración de herramientas tecnológicas es esencial en las prácticas conectivistas para ELE. Las plataformas digitales, las aplicaciones móviles y las redes sociales permiten la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y colaborativos. Basurto-Mendoza *et al.* (2021) destacan que el empleo de herramientas tecnopedagógicas basadas en el conectivismo mejora el dominio del idioma inglés, lo que subraya la necesidad de innovar las actividades de aprendizaje tradicionales incorporando recursos digitales.

El conectivismo aboga por la construcción del conocimiento a través de la interacción y la colaboración de los estudiantes. Establecer redes de aprendizaje y comunidades de práctica permite a los estudiantes intercambiar recursos y experiencias,

enriqueciendo su trayectoria educativa. Torres (2021) subraya la alineación entre el conectivismo y la neuroeducación, señalando que ambos marcos aclaran los procesos de aprendizaje en la era digital y enfatizan el valor de las redes y las conexiones.

Este enfoque también promueve la autonomía del alumno, animando a los estudiantes a tomar el control de su aprendizaje y desarrollar habilidades de autorregulación. López (2023) identifica el conectivismo como un paradigma de aprendizaje emergente que fomenta la responsabilidad individual en la construcción del conocimiento, al tiempo que satisface las demandas de una sociedad conectada digitalmente.

Sin embargo, a pesar de sus beneficios, la implementación del conectivismo en ELE presenta desafíos, como la necesidad de formación del profesorado en competencias digitales y la adaptación de las metodologías de enseñanza tradicionales a los modelos conectivistas. Además, garantizar un acceso equitativo a la tecnología es vital para prevenir disparidades en las oportunidades de aprendizaje.

2.2.4.2. Uso de herramientas digitales y tecnologías emergentes. En los últimos años, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha experimentado una importante transformación debido a la integración de herramientas digitales y tecnologías emergentes. Estas innovaciones han permitido métodos de enseñanza más interactivos, personalizados y accesibles, satisfaciendo las necesidades de los estudiantes en un mundo cada vez más digitalizado.

2.2.4.2.1. Aplicaciones móviles y plataformas en línea. Las aplicaciones móviles han revolucionado el aprendizaje de idiomas, ofreciendo a los usuarios la flexibilidad de estudiar en cualquier momento y en cualquier lugar. Plataformas como Duolingo y Babbel ofrecen lecciones estructuradas que incorporan ejercicios de gramática, vocabulario y pronunciación, adaptados al nivel de cada alumno. Estas aplicaciones aprovechan técnicas de gamificación para mantener la motivación y el compromiso del usuario, haciendo de la adquisición del idioma una experiencia agradable y efectiva (De la Torre *et al.*, 2015).

2.2.4.2.2. Inteligencia artificial y aprendizaje personalizado. La inteligencia artificial (IA) ha allanado el camino para los sistemas de aprendizaje adaptativo que analizan el progreso de un estudiante y ajustan el contenido en función de sus fortalezas

y debilidades. Herramientas como los *chatbots* y los asistentes virtuales facilitan la práctica conversacional en tiempo real, brindando retroalimentación inmediata y personalizada. Esta personalización mejora la eficiencia del aprendizaje y aborda las necesidades específicas de cada alumno (Cañar *et al.*, 2025).

2.2.4.2.3. Realidad aumentada y virtual. La realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) han revolucionado el aprendizaje de idiomas al ofrecer experiencias inmersivas. Estas tecnologías permiten a los estudiantes interactuar con entornos virtuales que replican situaciones reales, promoviendo así una práctica lingüística auténtica. Por ejemplo, las aplicaciones de RA pueden colocar información lingüística sobre objetos del mundo real, mientras que los entornos de RV ofrecen escenarios simulados donde los estudiantes pueden practicar conversaciones, mejorando así su comprensión auditiva y su expresión oral (Turrubiates *et al.*, 2024).

2.2.4.2.4. Gamificación. La gamificación, la integración de elementos de juego en contextos educativos, ha demostrado ser muy eficaz en el aprendizaje de idiomas. Al incorporar desafíos, recompensas y niveles, la gamificación aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes. Plataformas como Kahoot!! y Quizlet permiten a los educadores crear juegos interactivos y cuestionarios que refuerzan el vocabulario y la gramática de una manera entretenida (Ortiz-Colón *et al.*, 2018).

2.2.4.2.5. Comunidades virtuales y aprendizaje colaborativo. Las comunidades en línea y las plataformas de intercambio de idiomas han facilitado las interacciones entre estudiantes de diferentes partes del mundo. A través de videoconferencias, foros y redes sociales, los estudiantes pueden practicar con hablantes nativos, compartir recursos y experiencias y recibir comentarios constructivos. Plataformas como Mixxer, Conversation Exchange, HelloTalk, entre otras, permiten practicar con hablantes nativos a través de texto, audio o videollamadas, lo que resulta de gran utilidad para el desarrollo y perfeccionamiento de una segunda lengua. Este enfoque de aprendizaje colaborativo mejora las competencias comunicativas y culturales de los estudiantes (De la Torre *et al.*, 2015).

A pesar de los avances, la integración de tecnologías emergentes en el aprendizaje de idiomas presenta desafíos. La brecha digital puede restringir el acceso para algunos estudiantes y la dependencia excesiva de la tecnología podría afectar la

interacción humana en el proceso educativo. Es fundamental que los educadores equilibren el uso de la tecnología con los métodos tradicionales, fomentando habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes (Singh, 2025).

2.2.5. Desafíos y Limitaciones del Conectivismo

El conectivismo, como teoría de aprendizaje para la era digital, presenta diversos desafíos y limitaciones que deben ser considerados para su efectiva implementación en contextos educativos. A continuación, se analizan tres aspectos clave: las barreras tecnológicas y el acceso desigual a recursos, la adaptación de las estrategias conectivistas a diferentes contextos culturales y educativos, y la necesidad de formación docente en entornos digitales.

2.2.5.1. Barreras tecnológicas y acceso desigual a recursos. La implementación del conectivismo depende en gran medida del acceso a tecnologías digitales y a una conectividad adecuada. Sin embargo, la brecha digital persiste como un obstáculo significativo en muchos países, limitando la participación equitativa de todos los estudiantes. Además, la desigualdad de acceso a la tecnología se manifiesta de manera diferente en zonas rurales y urbanas. En las zonas rurales, es más probable que las personas tengan acceso limitado a internet de alta velocidad y a dispositivos electrónicos, debido a la falta de infraestructura de telecomunicaciones y a la falta de recursos económicos.

Esta disparidad limita la capacidad de los estudiantes para participar en actividades educativas en línea, afectando negativamente su aprendizaje y perpetuando las desigualdades socioeconómicas existentes.

2.2.5.2. Adaptación de las estrategias conectivistas a diferentes contextos culturales y educativos. El conectivismo enfatiza el aprendizaje a través de redes y conexiones, lo que requiere una adaptación cuidadosa a diversos contextos culturales y educativos. Las estrategias conectivistas deben ser flexibles para respetar las particularidades culturales y las prácticas educativas locales. Gutiérrez (2012) señala que el conectivismo se adapta particularmente bien a la educación en línea y a las modalidades de aprendizaje a distancia, donde la tecnología y la conectividad son fundamentales. Sin embargo, también se puede aplicar en entornos de aprendizaje

tradicionales, siempre que se fomente la creación de conexiones entre estudiantes, profesores y recursos en línea

La adaptación cultural implica considerar las normas, valores y expectativas de cada comunidad educativa. Por ejemplo, en algunas culturas, el aprendizaje colaborativo puede no ser común, lo que requiere una introducción gradual de prácticas conectivistas. Además, es esencial reconocer las barreras lingüísticas y proporcionar recursos en los idiomas locales para facilitar la participación de todos los estudiantes.

2.2.5.3. Necesidad de formación docente en entornos digitales. La transición hacia modelos de aprendizaje conectivistas exige que los docentes desarrollen competencias digitales y comprendan las dinámicas de las redes de aprendizaje. La falta de formación adecuada puede limitar la efectividad de la implementación del conectivismo en el aula. Según Mattar (2018), es fundamental que los educadores desempeñen un papel activo en este enfoque y brinden el apoyo necesario.

La formación docente debe abarcar el uso de herramientas digitales, la gestión de comunidades de aprendizaje en línea y la facilitación de conexiones entre estudiantes y recursos. Además, es crucial que los docentes desarrollen habilidades para evaluar críticamente la información en línea y enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo. La formación continua y el apoyo institucional son esenciales para que los educadores puedan adaptarse a las demandas de los entornos conectivistas y aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen para el aprendizaje.

2.2.6. Estrategias de Comunicación Basadas en el Conectivismo para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

2.2.6.1. Estrategias didácticas para el aprendizaje de idiomas.

Hay una diversidad de clasificaciones sobre estrategias didácticas de aprendizaje para idiomas hechas por diferentes autores, las que son similares en algunos aspectos y que no difieren mucho entre ellas. Las estrategias son un enfoque flexible y consciente para alcanzar los objetivos fijados. Por este motivo, se proponen estrategias para la competencia oral, con el fin de mejorar los puntos fuertes de los alumnos y prepararlos para un desarrollo académico eficaz.

Castañeda-Trujillo y Osorio (2021) señalan que la utilización de las estrategias didácticas se orienta a mejorar la metodología del maestro por ende el aprendizaje del

aprendiz. Sin embargo, para su desarrollo integral y uso efectivo es importante que el profesor tenga que realizar una evaluación anterior que permita identificar las dificultades que los aprendices muestran en el desarrollo de su aprendizaje.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha generado interés y trascendencia en los últimos años no solo en Europa, sino también en Asia, África, América del Norte y el Caribe y con ello se han multiplicado las investigaciones y la elaboración de material didáctico ELE. Según (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2023), la enseñanza de ELE surgió en España con el ingreso de este país en 1986 a la Comunidad Económica Europea, lo que hoy se conoce como la Unión Europea. Desde entonces, la enseñanza y certificación del español alrededor del mundo ha aumentado vertiginosamente y representa un activo económico cuyos beneficios han sido inclusive encumbrados y discutidos en diferentes publicaciones

En la actualidad, el aprendizaje del español como segunda lengua en Trinidad y Tobago se ha tornado indispensable y fundamental no solo para obtener mejores oportunidades laborales y económicas, sino también por la oportunidad de interactuar y conocer la cultura de los migrantes venezolanos, cubanos, colombianos, dominicanos, entre otros, que actualmente son un gran número en el país. Por otro lado, el conocimiento y dominio del español son uno de los requisitos para los futuros profesionales del país, quienes deben desarrollar las cuatro habilidades cognitivas: escribir, leer, hablar y escuchar, de por lo menos el nivel de usuario básico según el MCER.

2.2.6.2. Crear Condiciones de Interacción Oral. Es importante crear espacios de negociación y reflexión donde los aprendientes puedan desarrollar su control sobre las estrategias comunicativas y puedan ejercer su autonomía. Sin duda, esto se puede lograr estimulando la motivación, la confianza y la comunicación entre los estudiantes (Tardo, 2005). Para ello, la asignación de tareas extracurriculares y la propuesta de proyectos colaborativos o individuales que fomenten el intercambio oral dentro y fuera del aula de clase son acciones concretas y fáciles de aplicar. Sin embargo, estas estrategias no son aprovechadas de manera adecuada, lo que no permite crear las condiciones que favorezcan la interacción oral.

La asignación de tareas extracurriculares y la propuesta de proyectos grupales o individuales que fomenten el intercambio oral durante las clases son acciones concretas y fácilmente aplicables en nuestra labor diaria como profesores de ELE. Aunque estas estrategias pueden parecer obvias, a menudo no se aprovechan lo suficiente para crear condiciones que ayuden a desarrollar la interacción oral en el aula.

2.2.6.3. Crear actividades de interacción oral. Promover la interacción oral en la clase de español como lengua extranjera con estudiantes universitarios del nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (CEFR) es un reto, tomando en cuenta que es la etapa inicial de adquisición de la lengua y apenas pueden interactuar de manera limitada, poco espontánea y sin suficiente fluidez y confianza. A pesar de ello, se pueden proponer actividades motivadoras que estimulen la interacción oral y al mismo tiempo integren las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) de manera adecuada de acuerdo con el nivel propuesto (2001).

Las actividades se pueden desarrollar conforme a los temas que se especifican en el nivel A1 del MCER y que permitan crear un ambiente relajado, donde se fomente la interacción, se incremente el léxico y la gramática, se promuevan proyectos colaborativos y se integren las herramientas digitales para crear juego de roles, entrevistas grabadas y jugar en línea.

Sin duda, las estrategias son herramientas que ayudan para lograr los objetivos propuestos en la interacción oral y pueden ser implementadas por los docentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el aula ELE nivel A1, capacitándolos para un desempeño académico más eficiente. De acuerdo a Piñan *et al.* (2024) las estrategias didácticas sirven para optimizar la metodología de la instrucción académica, promoviendo el desarrollo integral del aprendiz. Para ello, según este autor, es importante que el docente realice una evaluación previa donde se puedan identificar las dificultades que tienen los estudiantes en la clase.

Por otro lado, Vahos *et al.* (2019) menciona la importancia que el profesor tiene como guía del proceso educativo que es el de estar pendiente a las necesidades de los aprendientes y que encuentre las herramientas apropiadas que faciliten la enseñanza – aprendizaje. En la actualidad el éxito académico, no se limita a la transmisión de conocimientos, sino, además, que necesita desarrollar competencias en el saber, ser y

hacer; esto implica encontrar los recursos que promuevan la enseñanza-aprendizaje. Es innegable que el aprendizaje de una LE necesita de estrategias específicas que ayuden a los aprendices con la adaptación al idioma español, especialmente en la destreza de la interacción oral.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de estrategias comunicativas ayudan a fortalecer la confianza y seguridad de los aprendientes en su proceso de comunicación, proporcionándoles las herramientas adecuadas para expresarse e interactuar de forma dinámica. Sin duda esto aumentará la motivación para aprender y utilizar la lengua meta, motivándolos para hablar y desarrollar las habilidades necesarias para el intercambio verbal.

De Ponga (2023) hace hincapié en que los aprendientes de una lengua extranjera deben tener motivación, autoconfianza y poca ansiedad. Además, afirma que un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo y con bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para tener éxito en el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Sostiene que el aprendizaje de una LE tiene éxito entre niños y jóvenes, porque tienen la habilidad de aprender el idioma con una interacción apropiada de forma natural que no se da en los adultos.

Por otra parte, es necesario introducir nuevas palabras de pregunta, por ejemplo "por qué", "cuánto cuesta" y "con qué frecuencia". Lo que permite trabajar con elementos que van un poco más allá de su nivel actual, combinando lo conocido con lo desconocido o nuevo. Así, los estudiantes pueden progresar desde su nivel actual a un nivel superior.

La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera debe basarse en el desarrollo de la competencia comunicativa, no limitarse a dominar estructuras gramaticales, sino a emplearlas de forma adecuada en situaciones comunicativas de acuerdo con el entorno donde se desenvuelven. Practicar la interacción oral es importante para mejorar y desarrollar adecuadamente la lengua meta, por lo que es necesario ponerle atención y dedicación.

La comprensión de una lengua extranjera tiene que ver con la capacidad de comprender y producir en otro idioma pensando en la LE y logrando interactuar en las diferentes habilidades como escritura, habla, escucha, gramática y lectura. El objetivo

principal de la enseñanza de una lengua extranjera es lograr que los estudiantes sean competentes y sepan comunicarse de manera real y fluida en la segunda lengua.

La competencia comunicativa citada por Ponce *et al.* (2025) se refiere al conocimiento y desarrollo de habilidades lingüísticas y pragmáticas para interactuar en diversos contextos. La competencia comunicativa representa la posibilidad de saber acerca de la lengua y poder utilizar sus funciones de manera efectiva al interactuar a través de ella. Se basa, pues, en los saberes acerca de la lengua, más sus funciones y la capacidad de poner en práctica con efectividad estos saberes.

Lezama (2023) señala que la producción oral es la habilidad de mayor importancia para una aplicación adecuada del idioma en cualquier contexto. Además, esta destreza requiere de mucha práctica en la pronunciación, fluidez, entonación, estructuras gramaticales y vocabulario para que el progreso de esta habilidad sea inminente.

2.2.6.4. Creación de redes de aprendizaje en el aula. El establecimiento de redes de aprendizaje dentro del aula se ha convertido en una estrategia pedagógica fundamental en la educación contemporánea. Estas redes potencian la colaboración, el intercambio de conocimientos y el desarrollo de competencias digitales entre los estudiantes, alineándose con las demandas de la sociedad moderna. Según Barba y Salguero (2023), el aprendizaje colaborativo dentro de las redes amplifica las habilidades sociales y cognitivas, mejorando la comprensión y retención de contenidos.

La integración de herramientas digitales es crucial para crear redes de aprendizaje efectivas. Las plataformas como Edmodo, Schoology y Moodle ofrecen entornos para estudiantes y enseñantes en los que pueden interactuar, compartir recursos y colaborar (Chacha *et al.*, 2025). Estas plataformas facilitan la comunicación asincrónica y sincrónica, y se adaptan también a diferentes estilos de aprendizaje.

La implementación de redes de aprendizaje requiere metodologías que fomenten la participación y el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje. En el aprendizaje basado en proyectos (ABP), los estudiantes trabajan en colaboración para resolver problemas reales, a la vez que desarrollan sus habilidades de investigación y trabajo en equipo.

Un artículo de Fitriani (2025), señala que el ABP en entornos digitales facilita la construcción de conocimiento compartido y la mejora de las competencias digitales.

A pesar de sus ventajas, la creación de redes de aprendizaje se enfrenta a importantes retos. La brecha digital puede limitar el acceso de algunos estudiantes a las herramientas necesarias, lo que genera desigualdades en el aprendizaje. Además, la resistencia al cambio, tanto por parte de los educadores como de los estudiantes, puede dificultar la adopción de nuevas metodologías. Un estudio de Macías *et al.* (2022), sugiere que la formación docente continua y el apoyo institucional son esenciales para superar estos obstáculos.

La participación en redes de aprendizaje tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales. La colaboración y el intercambio de ideas fomentan el pensamiento crítico y la creatividad. Según un informe de la UNESCO (2025), los estudiantes que participan en comunidades de aprendizaje muestran una mayor motivación y compromiso con su educación, lo que se refleja en una mejora de los resultados académicos.

2.2.6.5. Gamificación y aprendizaje basado en proyectos en un entorno conectivista. La gamificación y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) han surgido como metodologías innovadoras en entornos conectivistas, donde el aprendizaje se construye a través de redes y conexiones. La gamificación implica la integración de elementos de juego en contextos educativos para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Según un estudio de Chacha *et al.* (2025), la gamificación fomenta el aprendizaje colaborativo, la creatividad y las habilidades de investigación de los estudiantes.

El ABP, por otro lado, se centra en el aprendizaje activo a través de proyectos que abordan problemas del mundo real. En un entorno conectivista, el ABP permite a los estudiantes construir conocimiento interactuando con diversas fuentes y colaborando dentro de redes. Cómo el ABP en contextos digitales facilita la construcción de conocimiento compartido y el desarrollo de competencias digitales.

La combinación de gamificación y ABP en un marco conectivista ofrece numerosas ventajas. La gamificación puede mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes durante la implementación del proyecto, mientras que el ABP proporciona

un contexto significativo para aplicar elementos basados en el juego. Según Proaño *et al.* (2024), la integración de la gamificación y el aprendizaje basado en problemas en entornos conectivistas aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, fomentando experiencias de aprendizaje más profundas y significativas.

Sin embargo, la implementación de estas metodologías en entornos conectivistas presenta desafíos. Los docentes deben desarrollar competencias digitales y comprender la dinámica de las redes de aprendizaje. Además, se requiere una planificación cuidadosa para integrar eficazmente la gamificación y el aprendizaje basado en problemas, asegurando que los elementos del juego y las actividades del proyecto se alineen con los objetivos de aprendizaje. Un estudio de Zumba *et al.*, (2024) subraya la importancia de la formación docente y el diseño instruccional para abordar estos desafíos.

2.2.6.6. Rol del docente como facilitador y mediador de conexiones. En un entorno de aprendizaje conectivista, el papel del docente cambia significativamente, pasando de ser un transmisor de conocimiento a actuar como facilitador y mediador de conexiones. Este papel implica guiar a los estudiantes en la construcción y navegación de redes de aprendizaje, ayudarlos a identificar fuentes de información relevantes y fomentar la participación en comunidades de práctica. Según Valdivieso y González (2025), los docentes en entornos conectivistas deben enfatizar la autonomía del estudiante y brindar acceso a recursos de conocimiento diversos y confiables, actuando siempre como guías del aprendizaje para evitar que los estudiantes se saturen ante la gran cantidad de información disponible en internet.

Como facilitadores, los docentes crean un entorno que fomenta la colaboración y el intercambio de ideas. Esto implica diseñar actividades que promuevan la interacción entre los estudiantes y la participación en comunidades de aprendizaje en línea. Además, los educadores deben utilizar herramientas digitales para facilitar la comunicación y apoyar la colaboración en entornos conectivistas. Por ejemplo, se pueden emplear plataformas como Moodle y Edmodo para fomentar estas interacciones, lo que permite que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje (Pesantez-Arcos *et al.*, 2020)

Como mediadores de conexiones, los docentes desempeñan un papel crucial a la hora de dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para gestionar y evaluar la información en redes digitales. Esto incluye enseñar estrategias para filtrar información, identificar fuentes creíbles y construir una red personal de aprendizaje (PLN). Un estudio de Mendoza *et al.* (2022) destaca que los educadores deben fomentar el pensamiento crítico y la alfabetización digital, permitiendo a los estudiantes navegar de manera efectiva por la abundancia de información disponible en los espacios en línea.

Además, el docente conectivista es responsable de promover una cultura de aprendizaje permanente. Al modelar cómo adaptarse continuamente a la nueva información y las nuevas tecnologías, se prepara a los estudiantes para prosperar en un mundo digital en constante cambio. Como señalan Alastor *et al.* (2023), el papel del docente se extiende más allá del aula, brindando orientación sobre cómo aprovechar las redes para el crecimiento personal y profesional.

Sin embargo, esta transformación en el papel del docente conlleva desafíos. Los docentes deben desarrollar sólidas competencias digitales y adaptarse a la naturaleza dinámica de las redes de aprendizaje. El desarrollo profesional continuo y el apoyo institucional son esenciales para dotar a los educadores de las habilidades necesarias para tener éxito en esta función. Además, garantizar la equidad en el acceso a la tecnología es fundamental para prevenir disparidades en las oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes (Blanco & Mañoso, 2021).

El papel del profesor como mediador y moderador en entornos conectivistas es fundamental para promover el aprendizaje activo, colaborativo e interconectado. Al ayudar a los alumnos a establecer conexiones y orientarse en sistemas de información complejos, los educadores contribuyen de manera significativa al desarrollo de las competencias digitales y el pensamiento crítico, preparando a los alumnos para el éxito en un mundo digitalmente interconectado.

2.2.7. Beneficios del Conectivismo en la Enseñanza de ELE

2.2.7.1. Desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. El desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas es fundamental en la educación contemporánea, pues permite a los estudiantes expresar ideas, comprender información y participar activamente en diversos contextos sociales y académicos. La

implementación de metodologías innovadoras, como los juegos educativos, ha demostrado ser altamente efectiva en este ámbito. Un artículo publicado en la Revista Social Fronteriza destaca que los juegos educativos facilitan la adquisición de habilidades comunicativas clave dentro de un marco lúdico, fusionando el aprendizaje significativo con el entretenimiento (Coronel *et al.*, 2024).

2.2.7.2. Potenciación de habilidades colaborativas y críticas. Fomentar las habilidades colaborativas y el pensamiento crítico es fundamental para preparar a los estudiantes para los retos del siglo XXI. Revelo-Sánchez *et al.* (2018), destacan la importancia de integrar el trabajo colaborativo en el aula, enfatizando que los estudiantes requieren de habilidades fundamentales como la escucha activa y la capacidad de articular sus ideas de forma clara y efectiva.

De igual forma, Rusmin *et al.* (2024), abordan el desarrollo del pensamiento crítico, identificándolo como una habilidad crucial para la resolución de problemas, la toma de decisiones y el fomento de la creatividad. El estudio subraya la necesidad de contar con estrategias pedagógicas que fomenten la evaluación de los procesos de pensamiento y la capacidad de autorreflexión y autoevaluación. La combinación de estas habilidades capacita a los estudiantes para trabajar eficazmente en equipo, analizar críticamente la información y adaptarse a entornos cambiantes, competencias muy valoradas tanto en contextos académicos como profesionales.

2.2.7.3. Fomento de la interacción en entornos digitales y físicos. La integración de entornos físicos y digitales en la educación contemporánea es esencial para fomentar una interacción eficaz entre estudiantes y docentes. La OCDE, en su Estrategia de Capacidades 2019, destaca cómo las tecnologías digitales están transformando la forma en que las personas viven, trabajan y aprenden, presentando un potencial significativo para mejorar tanto la productividad como los resultados educativos (OCDE, 2019).

De manera similar, la UNESCO subraya la importancia de las habilidades y competencias para dar forma al futuro que construimos. Destaca que tanto las habilidades laborales como las habilidades para la vida constituyen un conjunto de capacidades que empoderan a las personas para enfrentar desafíos de manera efectiva y alcanzar su máximo potencial en diversos dominios (UNESCO, 2025).

La combinación de interacciones dentro de entornos digitales y físicos enriquece el proceso educativo al brindarles a los estudiantes oportunidades para desarrollar competencias tanto tecnológicas como sociales, fundamentales para la adaptación continua y el aprendizaje en contextos complejos y globalmente interconectados.

2.2.8. Conectivismo y Evaluación del Aprendizaje

El conectivismo, propuesto por Siemens, redefine el aprendizaje en la era digital, enfatizando la creación de redes y conexiones como base del conocimiento. Este enfoque plantea desafíos y oportunidades en la evaluación del aprendizaje, adaptándose a las dinámicas de la sociedad interconectada.

2.2.8.1. Métodos de evaluación en un modelo conectivista. En el conectivismo, la evaluación trasciende las pruebas tradicionales, enfocándose en la capacidad del estudiante para establecer y mantener conexiones significativas. Según Means *et al.* (2010), la evaluación debe basarse en evidencias de aprendizaje, utilizando portafolios en línea, presentaciones multimedia y otros medios que demuestren la comprensión y aplicación del conocimiento. La retroalimentación continua y formativa es esencial para apoyar el desarrollo del estudiante.

Además, la autoevaluación y la evaluación entre pares son componentes clave, promoviendo la reflexión crítica y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Herramientas como rúbricas y criterios claros facilitan estas evaluaciones, alineándose con los principios conectivistas de aprendizaje colaborativo y autónomo.

2.2.8.2. Uso de plataformas digitales para monitorear el progreso. Las plataformas digitales desempeñan un papel crucial en el monitoreo del progreso en un entorno conectivista. Plataformas como Moodle y Blackboard, permiten a los educadores rastrear y evaluar el avance de los estudiantes, proporcionando retroalimentación esencial para un aprendizaje personalizado. Estas plataformas facilitan la creación de grupos, foros de discusión y espacios para proyectos colaborativos, emulando el ambiente de un aula física y fomentando habilidades de trabajo en equipo.

Herramientas como Kahoot! y Quizlet incorporan elementos de gamificación, aumentando la motivación y el compromiso de los estudiantes. Según un artículo de Kassenkhan *et al.* (2025), la integración de la inteligencia artificial y la gamificación en la educación se está volviendo esencial para mejorar el rendimiento académico de los

alumnos. Estas herramientas permiten a los docentes supervisar el progreso en tiempo real y adaptar las estrategias de enseñanza según las necesidades individuales.

2.2.8.3. Análisis del impacto en el desarrollo de la interacción oral en ELE.

En la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), el conectivismo y las herramientas digitales han transformado la práctica de la interacción oral. Plataformas como Tándem y HelloTalk conectan a estudiantes con hablantes nativos, facilitando la práctica conversacional en contextos auténticos. Según López-Minotta *et al.* (2025), el uso de estas aplicaciones mejora significativamente la fluidez y la confianza en la expresión oral de los estudiantes de ELE. Además, la realidad aumentada y la realidad virtual ofrecen experiencias inmersivas que simulan entornos hispanohablantes, permitiendo a los estudiantes practicar la interacción oral en situaciones reales.

2.3. Marco Conceptual

Al estudiar un problema desde una perspectiva histórica, se pueden identificar y comprender mejor las causas, los factores influyentes y las consecuencias a lo largo del tiempo. El marco histórico contextual en la investigación sobre la propuesta de estrategias comunicativas para mejorar la interacción oral en el aula de ELE nivel A1 en *The University of the West Indies* en Trinidad y Tobago 2024/2025, se puede basar en los siguientes elementos históricos.

Historia de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Trinidad y Tobago para investigar la evolución de la enseñanza de LE, incluyendo políticas educativas, métodos de enseñanza y programas académicos anteriores. Se puede mencionar la influencia de la colonización, la inmigración, los movimientos de independencia y otros acontecimientos sociales y políticos en la región. En este contexto histórico se puede proporcionar una comprensión de cómo ha evolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras en el país y cómo ha influido en el enfoque actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en *The University of the West Indies*. Hoy en día, el desarrollo de una segunda lengua se considera una competencia fundamental, otorgándose mayor prioridad al español debido al contacto cercano con países hispanohablantes.

La Política de Educación Terciaria, Educación y Formación Técnica y Profesional de Trinidad y Tobago, marca un punto importante en la evolución de la educación terciaria en este país. El interés del gobierno de Trinidad y Tobago, ha

mostrado un fuerte compromiso con la enseñanza del español como primera lengua extranjera, lo que ha permitido generar un incremento en la demanda del español como lengua extranjera en el ámbito educativo (Haddon, 2023).

En la búsqueda de la adquisición y fortalecimiento de una segunda lengua, en 2004 el gobierno creó la Secretaría para la Implementación del Español (Secretariat for the Implementation of Spanish) (SIS) con el fin de promover la enseñanza del español como LE en todos los niveles educativos. El español es una lengua extranjera reconocida a nivel nacional, regional, internacional y mundial, lo que ha generado el crecimiento del interés por aprender esta LE. En la actualidad se crean nuevos centros o institutos de enseñanza de español como LE a nivel global.

En el 2022 en *The University of the West Indies* se incluyó al español en el currículo de lenguas elegibles para aprender como requisito para que los estudiantes de esta universidad puedan graduarse; por ahora está aprobado el aprendizaje de los niveles A1 Acceso y A2 Plataforma según el MCER que se los considera como usuario básico. El español es el idioma con mayor número de estudiantes en cada semestre convirtiéndose así en la lengua de primera opción, luego le sigue francés, chino mandarín y japonés respectivamente.

2.4. Marco Contextual

El presente estudio se desarrolla en *The University of the West Indies* (UWI) una institución de educación superior reconocida por su carácter multicultural y su enfoque innovador en la pedagogía. UWI es una universidad regional que, con más de siete décadas de historia, atiende una diversa comunidad caribeña que abarca varias islas y países, lo que le otorga un claro perfil multicultural.

En cuanto a la innovación pedagógica, UWI promueve un modelo educativo innovador, flexible y centrado en el estudiante, con especial atención a la diversidad cultural y social de la región y a la integración de modalidades y métodos novedosos para la enseñanza, incluyendo la educación a distancia y la apertura al aprendizaje continuo. La universidad también fomenta la investigación, la innovación y el emprendimiento como parte de su misión para transformar el Caribe y responder a los desafíos del siglo XXI. En este entorno académico, desde 2022 se ha introducido un Requisito de Lengua Extranjera (FLR) como parte del programa de grado de la

universidad, que proporciona tres créditos académicos obligatorios para que los estudiantes cursen una lengua extranjera: español, francés, japonés o chino. El español se ha consolidado como el idioma en el que más estudiantes se matriculan, lo que refleja el creciente interés por adquirir competencias comunicativas en esta lengua.

Este estudio se centra en los cursos de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1 que forman parte de este requisito institucional. Estos cursos son impartidos por el Centre for Language Learning (CLL), una unidad académica especializada en la enseñanza de lenguas modernas que promueve métodos innovadores y el uso de tecnología educativa. Los cursos se imparten en una modalidad híbrida que combina sesiones presenciales (4 horas semanales) con actividades en línea asincrónicas (2 horas semanales), lo que permite integrar propuestas pedagógicas que responden a las necesidades comunicativas y tecnológicas de los estudiantes actuales.

2.5. Marco Legal y Normativo

La fundamentación de toda investigación debe estar respaldada por normas, leyes, decretos, artículos y reglamentos que permitan el desarrollo de la propuesta de estrategias comunicativas para mejorar la interacción oral en el aula de ELE A1 en *The University of the West Indies* de Trinidad y Tobago 2024/2025. La UNESCO ha establecido una serie de normas y directrices para la ética en la investigación, que incluyen la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos y la Declaración de Helsinki. Estas normas proporcionan un marco ético para la investigación en todas las áreas del conocimiento, incluida la educación y la lingüística, y subrayan la importancia de proteger los derechos humanos, garantizar el consentimiento informado de los participantes y mantener la confidencialidad de los datos Betolaza (2018).

La Constitución de Trinidad y Tobago en su artículo 4 establece la importancia de garantizar la igualdad de acceso a la educación sin discriminación por motivos de origen étnico, religión u otras características personales. Esto respalda la idea de proporcionar un ambiente educativo inclusivo que permita a todos los estudiantes participar plenamente en actividades de aprendizaje, incluida la interacción oral en la enseñanza del español como lengua extranjera (UNHCR, 1976).

The University of the West Indies de Trinidad y Tobago se basa en principios legales y éticos que garantizan la protección de los derechos humanos, la integridad

científica y la transparencia en la investigación académica. Estos avances son fundamentales para asegurar la calidad y la relevancia de la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

The Centre for Language Learning CLL ha adoptado al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como apoyo significativo para el desarrollo de estándares comunes en la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. Este marco proporciona descriptores claros de las competencias lingüísticas en diferentes niveles de dominio en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y abarcan diversas competencias comunicativas lo que facilita el diseño de programas de estudio y la evaluación del progreso del estudiante de lenguas extranjeras.

La protección de los derechos humanos es un principio fundamental que guía la investigación ética y legal, aplicándolo en todos los aspectos del proceso de investigación, desde el diseño del estudio hasta la publicación de los resultados. Esto implica respetar la dignidad, la autonomía y los derechos de los participantes, así como minimizar cualquier riesgo o daño potencial asociado con la investigación.

La integridad científica es otro principio clave del marco normativo en investigación, que requiere honestidad, precisión y transparencia en todas las etapas del proceso de investigación. Esto incluye la honestidad en la presentación de los resultados, la atribución adecuada de crédito y la divulgación de cualquier conflicto de intereses o sesgo potencial.

La publicación de los resultados es un aspecto fundamental del proceso de investigación, que garantiza la transparencia y la difusión del conocimiento científico. Esto puede implicar la presentación de los resultados en conferencias académicas, la publicación en revistas especializadas revisadas por pares o la divulgación a través de otros medios de comunicación científica.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

En este capítulo se describe el enfoque metodológico adoptado en esta investigación, basado en un paradigma positivista con un objetivo cuantitativo y un diseño cuasiexperimental. Se estableció el procedimiento de recolección, análisis e interpretación de datos para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados. La metodología elegida responde a la necesidad de estructurar un Modelo Teórico-Procedimental apoyado en el conectivismo que, según investigaciones de (Gil, 2021; Torres, 2021) es necesario en esta era digital, siendo este orientado al desarrollo de estrategias comunicativas en la interacción oral con estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) nivel A1, garantizando un proceso de investigación riguroso y sistemático. En este sentido, se detallan los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para medir las variables, así como los criterios de selección de la población y la muestra. Asimismo, la elección del plan de investigación se justifica por los objetivos planteados y la naturaleza del problema estudiado, con el fin de aportar datos empíricos que contribuyan a mejorar la interacción oral en el aula de ELE, combinando estrategias didácticas y herramientas digitales específicas que estimulen la participación activa, la práctica auténtica y el desarrollo de habilidades comunicativas que les permita usar el español para interactuar, expresarse y participar en la vida real.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables

El objetivo central de esta investigación es formular un Modelo Teórico-Procedimental basado en los principios del conectivismo, orientado al diseño e implementación de estrategias comunicativas que favorezcan el desarrollo de la interacción oral en estudiantes universitarios de español como Lengua Extranjera (ELE) Nivel A1. Este modelo busca integrar enfoques metodológicos innovadores que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo mediante el uso de tecnologías digitales y estrategias didácticas interactivas. La investigación se desarrolló durante el período académico 2024-2025 en *The University of the West Indies* (UWI), con el propósito de generar aportes significativos en la formación lingüística de los estudiantes.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, dado que se analizaron datos medibles y se establecieron relaciones causales entre las variables en estudio, que se puede apreciar en la tabla 1 a continuación. La investigación cuantitativa busca cuantificar los datos de una muestra de una investigación. Además, requiere recopilar, analizar e interpretar datos cuantificables para comprobar la hipótesis formulada en un estudio específico (Ghanad, 2023). El diseño de la indagación es cuasiexperimental que, según Siedlecki (2020) al llevarse a cabo en condiciones reales con un control limitado de variables, permiten determinar la efectividad de una intervención. Esto permite evaluar los efectos del modelo teórico-procedimental sobre el desarrollo de la competencia oral de los participantes a través de la aplicación de estrategias específicas.

La población objeto de estudio está conformada por 140 estudiantes de primer año de las Facultades de Ciencias Sociales, Ingeniería, Agricultura y Alimentos, Ciencia y Tecnología y Leyes en *The University of the West Indies*, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años. Para garantizar una representación equitativa de los diferentes grupos, la selección de la muestra se realizó mediante muestreo estratificado, permitiendo así una distribución homogénea de los participantes en función de características relevantes como facultad de pertenencia y nivel inicial de competencia en la lengua meta (Meng, 2011).

3.2. Diseño Metodológico

3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis

3.2.1.1. Enfoque de la investigación. El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por la recopilación y análisis de datos numéricos con el propósito de establecer relaciones causales y obtener resultados objetivos y medibles.

El enfoque cuantitativo permite estructurar la investigación de manera sistemática, empleando instrumentos estandarizados, como la encuesta, para la recolección de información relevante sobre el desempeño oral de los estudiantes antes y después de la aplicación del modelo. Lino-Tupiño *et al.* (2025), el enfoque cuantitativo permite la recolección y análisis de datos numéricos para establecer relaciones causales entre variables y generalizar resultados. Además, posibilita la comparación de los resultados entre un grupo experimental y un grupo de control, con el fin de determinar la efectividad del modelo implementado.

Dado que la investigación no sólo pretende describir, sino también explicar y predecir fenómenos relacionados con el aprendizaje de ELE en el entorno universitario; el enfoque cuantitativo se considera el más adecuado, ya que facilita el análisis de tendencias, la identificación de patrones en el uso de estrategias comunicativas y la medición de mejoras en la interacción oral de los estudiantes (Ruiz, 2024).

3.2.1.2. Diseño de la investigación. El diseño que se ha adoptado en esta investigación es cuasiexperimental, una modalidad utilizada en estudios aplicados en contextos educativos reales donde no es posible asignar aleatoriamente a los participantes a los grupos de estudio. El diseño cuasiexperimental es pertinente porque, aunque la asignación no es aleatoria entre los participantes, sí es posible manipular la variable independiente para evaluar su efecto sobre la variable dependiente (Creswell, 2018).

Asimismo, su aplicación en un diseño cuasiexperimental permite validar empíricamente la hipótesis planteada, brindando evidencia sobre la relación entre el uso de herramientas digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera y el desarrollo de habilidades orales en estudiantes de nivel inicial.

El estudio contempla la comparación entre dos grupos:

- Grupo experimental: en el que se implementó el modelo teórico-procedimental fundamentado en el conectivismo, orientado al desarrollo de estrategias comunicativas para fortalecer la interacción oral mediante el uso intencionado de herramientas digitales.
- Grupo control: con el que se continuó con la metodología de enseñanza que incluye el uso de herramientas digitales de forma general, pero sin un enfoque específico en el desarrollo de estrategias comunicativas ni en la mejora de la interacción oral.

El objetivo principal de este diseño fue determinar si la aplicación del modelo tuvo un efecto significativo en el desarrollo de la interacción oral de los estudiantes, evaluando sus habilidades antes y después de la intervención. Para ello, se utilizó una medición pretest y postest, lo que permitió analizar las diferencias en el desempeño oral entre ambos grupos a lo largo del estudio.

Adicionalmente, este diseño contribuye a la validez externa del estudio, ya que se realizó en un entorno educativo auténtico, los resultados pueden ser aplicados en situaciones similares dentro de la enseñanza de ELE en contextos universitarios.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

En una investigación de enfoque cuantitativo, el proceso de recolección de datos debe responder con rigurosidad a los objetivos planteados, permitiendo medir de manera objetiva las variables implicadas. En este sentido, los métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos representan componentes fundamentales del diseño metodológico, al proporcionar evidencias empíricas que sustenten el análisis y las conclusiones.

La técnica principal que se utilizó en este estudio fue la encuesta, la cual se aplicó en dos momentos clave: antes y después de la implementación del modelo, con el propósito de captar la percepción de los estudiantes respecto a su motivación, participación, uso de estrategias comunicativas y experiencia general con las herramientas conectivistas. Esta técnica permitió acceder a un número amplio de participantes, garantizando la estandarización de las respuestas a través de escalas tipo Likert, facilitando así el análisis estadístico comparativo.

En cuanto a los instrumentos, se utilizó un cuestionario de percepción estudiantil, validado por juicio de expertos y aplicado digitalmente (Prueba Piloto -anexos 11, 12 y

13), que recogió dimensiones como motivación intrínseca y extrínseca, autoeficacia, participación y valoración de las estrategias y herramientas tecnológicas empleadas durante el curso. De igual manera, se incorporaron fuentes secundarias de datos que complementaron el análisis y enriquecieron la evaluación del modelo. Estas incluyen:

- Registros de asistencia semanales al curso.
- Calificaciones parciales y finales obtenidas por los estudiantes.
- Número de entregas realizadas a tiempo en las actividades asignadas.
- Uso de plataformas digitales como Kahoot!, ChatGPT, WhatsApp, Padlet, Google Docs y Google Classroom, observado a través de la frecuencia de participación, resultados obtenidos y retroalimentación recibida.

Estos datos fueron recolectados de manera sistemática a lo largo del semestre y organizados en matrices para facilitar su análisis. Estos procedimientos están detallados en el cronograma, tabla 2, a continuación. Las actividades implementadas se detallan en el capítulo siguiente.

Implementación actividad 3	100%	
Implementación actividad 4	100%	
Examen Oral medio semestre	100%	
Implementación actividad 5	100%	
Implementación actividad 6	100%	
Implementación actividad 7	100%	
Planteamiento y revisión del post test GC y GE	100%	
Revisión de resultados y corrección cuestionario post test	100%	
Implementación actividad 8	100%	
Prueba Piloto Post Test GC y GE	100%	

3.2.3. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos

En esta investigación se han seleccionado instrumentos de tipo cuantitativo, específicamente cuestionarios estructurados, con el propósito de recolectar información relevante sobre la percepción de los estudiantes en relación con su motivación, participación e interacción oral en el aprendizaje del español como lengua extranjera de nivel A1, antes y después de la implementación del modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo. Estos instrumentos, diseñados en formato digital mediante formularios de Google, permitieron obtener datos precisos y comparables en los dos momentos clave del estudio. Además, se registró información secundaria relacionada con la asistencia, calificaciones, uso de plataformas digitales como Kahoot!, Padlet y Google Classroom, y número de entregas a tiempo, lo cual fortalece el análisis del impacto del modelo aplicado.

La elección de estos instrumentos responde a la delimitación temática y temporal de la investigación, orientada a evaluar el efecto del modelo en el contexto de enseñanza de ELE de nivel A1. Los instrumentos se presentan en los anexos, ajustados a los requerimientos específicos de cada dimensión investigada.

3.2.4. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección

La muestra de estudio estuvo compuesta por 140 estudiantes que cursan español como lengua extranjera de nivel A1 en la universidad, según el cálculo estipulado en el anexo 16. Se empleó un muestreo probabilístico estratificado con asignación aleatoria simple, garantizando una representación equitativa de los participantes según los cursos disponibles (Otzen & Manterola, 2017). Se formaron dos grupos: un grupo experimental, que recibió la intervención basada en el modelo teórico-procedimental conectivista para el desarrollo de estrategias comunicativas para la interacción oral, y un grupo de control, que continuó con la metodología habitual utilizada en el curso de ELE. Para la recolección de datos, se aplicó un pretest y un posttest mediante un cuestionario estructurado con escalas de medición validadas, permitiendo la comparación de resultados antes y después de la implementación del modelo. Según Hernández. Fernández & Baptista (2014), el uso de pruebas pretest y posttest en diseños cuasiexperimentales proporciona evidencia empírica sólida sobre la eficacia de las intervenciones educativas.

El análisis de los datos se realizó a través de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, utilizando software especializado (Microsoft Excel) para procesar la información recopilada. Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión para describir los datos, y se aplicaron pruebas de hipótesis como la prueba t- student para muestras relacionadas e independientes, a fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos. La aplicación de métodos estadísticos inferenciales en estudios educativos permite identificar patrones y diferencias significativas que contribuyen a la toma de decisiones basada en evidencia (Mishra *et al.*, 2019).

3.3. Trabajo de Campo

3.3.1. Prueba Piloto

Para garantizar la validez, fiabilidad y pertinencia de los instrumentos utilizados en las fases pre y postest de esta investigación, se implementó un proceso de validación metodológica y prueba piloto en dos etapas complementarias. Su objetivo fue verificar la claridad, consistencia y pertinencia contextual de los ítems diseñados para los grupos control y experimental. Este riguroso procedimiento permitió el ajuste, refinamiento y revalidación de los instrumentos antes de su aplicación final, asegurando así su solidez metodológica y consistencia con los objetivos del estudio.

3.3.1.1. Fase I: Validación del Pretest. La primera fase consistió en la validación y prueba piloto del pretest, cuyo objetivo fue evaluar el nivel inicial de rendimiento comunicativo e interacción oral del alumnado de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1. El instrumento utilizado durante esta fase fue la "Encuesta de Inicio de Semestre: Prueba Preliminar-Prueba Piloto" (en inglés, "Start of the Semester Survey: Preliminary Test"-Pilot Version), que se encuentra en el anexo 11, estructurada según las dimensiones e indicadores definidos en la matriz de operacionalización de variables.

Antes de su implementación formal, el instrumento se sometió a una validación de contenido mediante una revisión de expertos, en la que participaron dos especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras y evaluación educativa. Estos expertos evaluaron la relevancia, la coherencia y la adecuación lingüística de los ítems, garantizando su adecuación a las variables teóricas y los indicadores de la investigación. Las

observaciones de esta revisión se centraron en la redacción, la secuencia y la claridad de las preguntas, que se ajustaron para mejorar la comprensión del alumnado de nivel A1.

Se realizó una prueba piloto con 19 estudiantes que no formaban parte de la muestra principal del estudio, pero que compartían características similares a la población objetivo. Esta aplicación permitió detectar posibles dificultades de interpretación, redundancias o inconsistencias en las respuestas, lo que facilitó la corrección y el refinamiento del instrumento.

Una vez ajustado, se calculó su fiabilidad interna mediante el alfa de Cronbach, alcanzando un valor de 0,98, lo que demuestra un excelente nivel de consistencia interna. Según los parámetros establecidos por George y Mallery (2019) este resultado confirmó la estabilidad del instrumento y su idoneidad para la aplicación experimental, como se aprecia en el anexo.

3.3.1.2. Fase II: Validación del Posttest. La segunda fase del proceso consistió en la validación y prueba piloto del post-test. Su objetivo fue medir el progreso de los estudiantes en estrategias de comunicación e interacción oral tras la implementación del modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo. Durante esta fase, se diseñaron dos instrumentos independientes: uno para el grupo de control y otro para el grupo experimental. Ambos se titularon "Encuesta de Satisfacción - Actividades de Práctica Oral en el Curso de Español A1" ("Satisfaction Survey – Oral Practice Activities in the Spanish level A1 Course" – Pilot Version), adaptados a las condiciones y metodologías aplicadas en cada grupo (anexo 12 y 13).

Los instrumentos fueron revisados por los dos expertos que participaron en la validación previa, quienes evaluaron la coherencia de los ítems con los resultados esperados del proceso experimental, así como la pertinencia de los indicadores para evaluar el desarrollo de las habilidades orales. Con base en sus observaciones, se ajustó la redacción de algunos ítems y se refinaron las escalas de evaluación.

Posteriormente, se administró un post-test piloto a 14 estudiantes del grupo de control y 26 del grupo experimental, quienes no formaron parte de la muestra final del estudio. Este proceso permitió examinar la claridad de las instrucciones, la secuencia de las preguntas, el tiempo necesario para completarlas y la idoneidad de los ítems para el nivel A1. Tras la recopilación de datos, se evaluó la fiabilidad de ambos instrumentos

mediante el alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,90 para el grupo control y 0,87 para el grupo experimental, lo que indica un nivel de consistencia interna alto y satisfactorio (anexo 18).

3.3.2. Aplicación de los Instrumentos

La aplicación de los instrumentos se realizó en dos momentos: una encuesta diagnóstica al inicio del semestre y una encuesta final tras la implementación del modelo conectivista. La participación estudiantil fue activa y comprometida, aunque se presentaron algunas dificultades técnicas menores, como el acceso limitado a internet por parte de algunos estudiantes, situación que fue resuelta con la habilitación de espacios asistidos en el laboratorio de idiomas. La viabilidad fue garantizada mediante la socialización previa de los objetivos y el consentimiento informado de los participantes. Además, se llevó a cabo una prueba piloto con un grupo reducido para verificar la claridad y pertinencia de los ítems antes de su aplicación definitiva.

3.3.3. Procesamiento de la Información

El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante la sistematización de los datos recolectados en hojas de cálculo y el posterior análisis estadístico descriptivo, con el fin de identificar patrones, niveles de percepción y variaciones entre los datos de pre y post intervención. Las respuestas obtenidas a través de los formularios digitales fueron clasificadas y codificadas para facilitar su interpretación y se triangularon con datos objetivos como asistencia, desempeño académico y uso de herramientas digitales. Este procedimiento permitió obtener información clara y pertinente sobre el impacto del modelo aplicado, generando evidencias útiles para la toma de decisiones pedagógicas en el contexto del aula de ELE nivel A1. Los respaldos correspondientes se integran en los anexos del documento.

3.4. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos

Este apartado presenta los resultados obtenidos en cada una de las fases del proceso investigativo, la selección del grupo control, el análisis preliminar, la implementación del método y la evaluación de los efectos tras la aplicación del modelo conectivista. En este capítulo se presentan, además, los análisis comparativos entre los resultados alcanzados por el grupo experimental que trabajó bajo los lineamientos del modelo conectivista y el grupo control, el cual empleó la tecnología únicamente como

recurso de apoyo general, sin priorizar la interacción oral. Los hallazgos permitieron evidenciar el impacto del Modelo Teórico-Procedimental fundamentado en el conectivismo, particularmente en el desarrollo de estrategias comunicativas orientadas a la interacción oral en estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en el nivel A1.

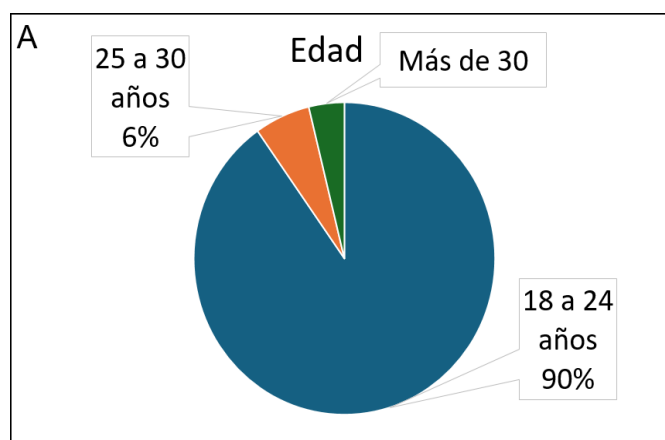
A continuación, se muestran los datos del pretest, tanto del Grupo Control (GC), como del Grupo Experimental (GE), el proceso de selección de estrategias del modelo teórico experimental y el posttest de ambos grupos. Este conjunto de datos se analizó con pruebas estadísticas inferenciales y de estadística descriptiva para determinar diferencias significativas entre los grupos. Dicho análisis ayudó a contrastar la hipótesis planteada y, como resultado, a valorar y emitir conclusiones fundamentadas sobre los resultados del estudio.

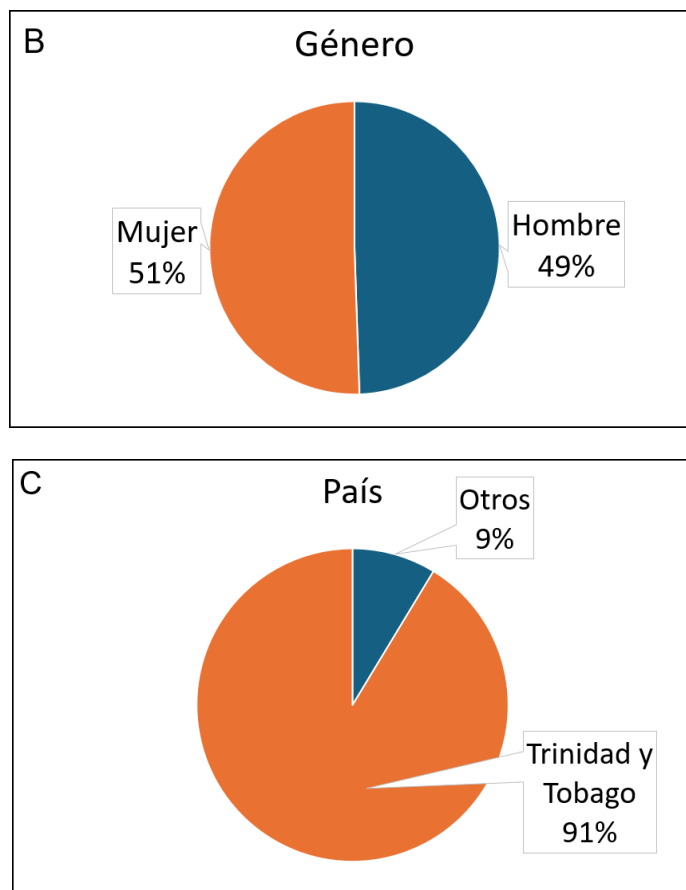
3.4.1. Resultados de la Prueba Preliminar

Una vez seleccionados los grupos de aplicación, el pretest fue aplicado a toda la muestra participante tanto al GC como al GE; esto con el fin de determinar las estrategias que podrían ser aplicadas a los estudiantes participantes y cómo estas influyeron en su desempeño académico. La prueba se aplicó de forma remota, donde los estudiantes fueron contactados para que realizaran la prueba preliminar, y su posterior selección en los grupos control y experimental.

Figura 1

Datos sociodemográficos





Nota: Preguntas 1-3 del test preliminar.

Se delimitó el perfil sociodemográfico de los participantes de la intervención, como se puede apreciar en la Figura 1A. Se observó que el rango de edad predominante está representado por estudiantes que están en el inicio de la etapa universitaria. Este grupo de jóvenes, quienes crecieron en el contexto de un desarrollo digital, son conocidos como nativos digitales. Evans y Robertson (2020) destacan que es un desafío educar a la generación de nativos digitales, debido a que se ha obligado a los educadores a repensar radicalmente las formas en que enseñan a las generaciones que han llegado a la edad adulta inmersas en la tecnología moderna. Esto sugiere que el grupo de intervención, tanto el GC como el GE, son pertinentes para el desarrollo de estrategias comunicativas basadas en el conectivismo, debido a su disposición natural a las herramientas digitales en su proceso de aprendizaje.

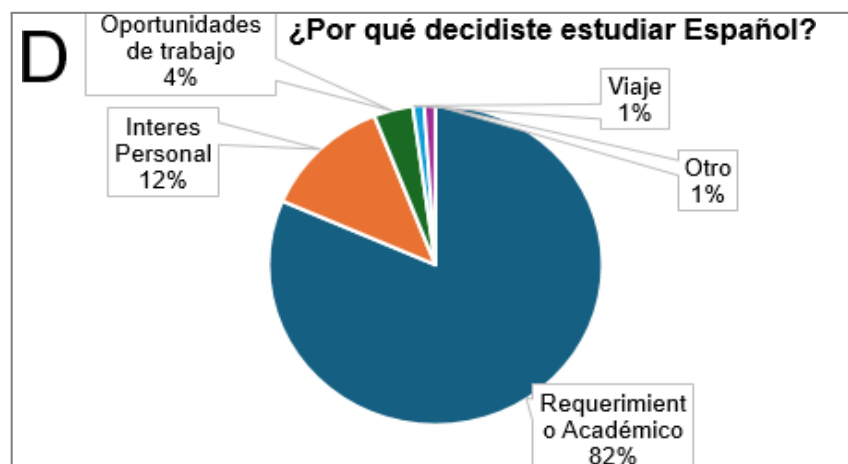
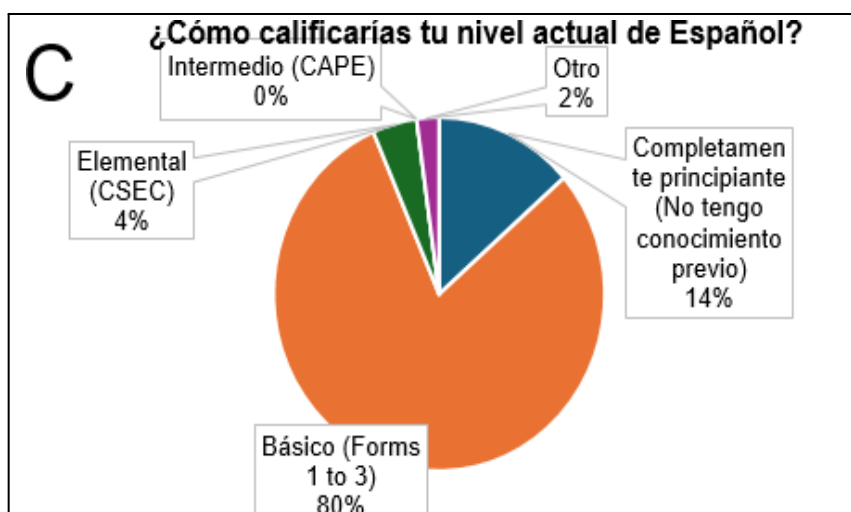
A su vez, la Figura 1B evidencia una paridad de género en la investigación, lo cual es relevante para garantizar que la intervención sea inclusiva y no se encuentre condicionada por sesgos relacionados con el género de los participantes. Por otra parte, la Figura 1C refleja una predominancia de estudiantes de origen trinitense, mientras que los estudiantes de otros países se encuentran representados en un porcentaje menor. Este hecho posibilitó que los resultados se analizaran en un marco geográfico específico, lo cual incide directamente en el diseño y la adaptación de las estrategias comunicativas orientadas a la interacción oral.

En este sentido, el perfil demográfico describe no solamente la caracterización de los participantes, sino que provee de elementos necesarios para la comprensión del contexto en el cual la intervención se está desarrollando. La predominancia de estudiantes jóvenes, quienes están familiarizados con el uso de tecnologías digitales, facilita la implementación de las estrategias basadas en el conectivismo, ya que esta requiere habilidades como la navegación en ambientes virtuales, la interacción digital en plataformas y la construcción colaborativa del conocimiento. Por otra parte, al ser la mayoría estudiantes de origen trinitense, permiten que los resultados sean contextualizados en un ambiente sociocultural específico, lo que precisa la interpretación de la práctica comunicativa desarrollada.

Figura 2

Experiencia previa en el idioma





Nota: Preguntas 4-7 de la prueba preliminar.

Los resultados de la prueba preliminar permitieron identificar aspectos fundamentales en torno a la experiencia previa de los participantes con el aprendizaje del español, su nivel inicial autodeclarado y las principales motivaciones que justifican su participación en el presente curso. Respecto a la experiencia previa en el aprendizaje del español (Figura 2A), se evidencia que la mayoría de los estudiantes cuenta con algún grado de experiencia previa. Para Ruiz-Martín y Bybee (2022) no es suficiente que el conocimiento previo esté disponible, sino que también debe activarse y usarse para dirigir el proceso de aprendizaje. Esta información presenta una perspectiva para la propuesta dado que, sea que el estudiante tenga o no conocimiento previo, una proporción importante se enfrenta por primera vez al aprendizaje formal de esta lengua. Profundizando en el tiempo de estudio previo (Figura 2B) los datos indican que, aunque existe experiencia previa, esta varía significativamente en cuanto a la duración y, presumiblemente, en la profundidad del aprendizaje, lo cual reafirma la necesidad de estrategias diferenciadas según los trayectos previos de los estudiantes.

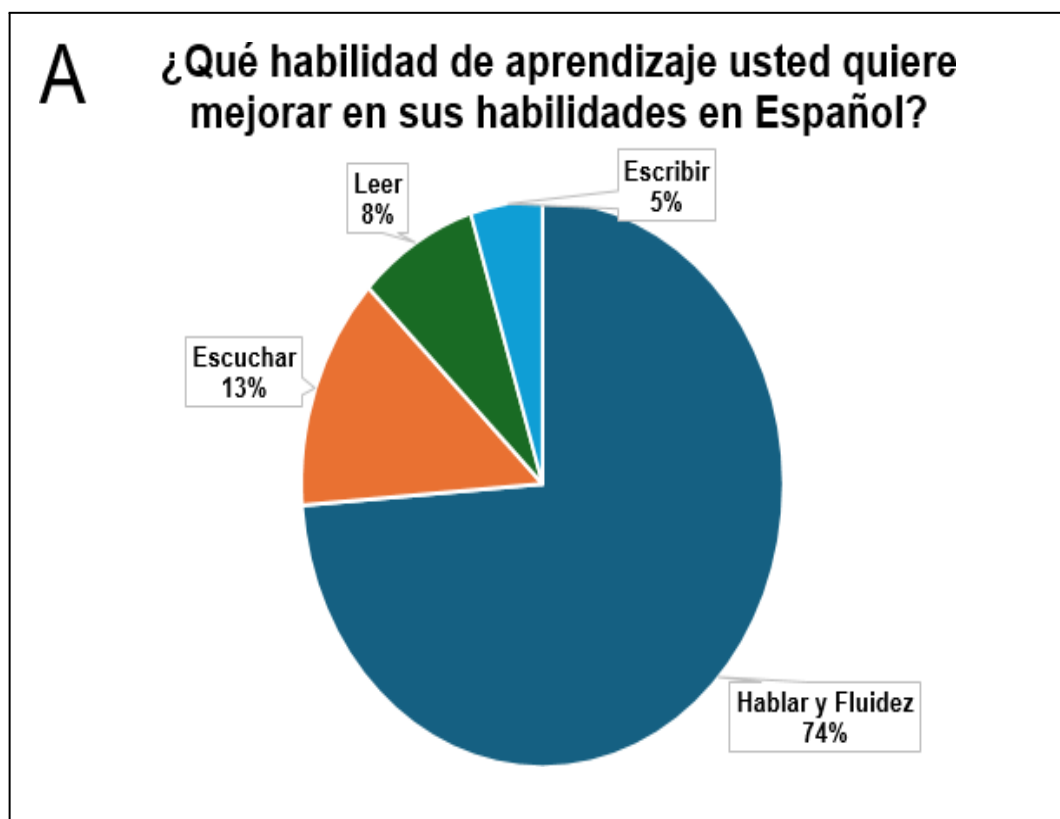
En relación con la autopercepción del nivel actual de español (Figura 2C), el 80% se identifica dentro del nivel básico, es decir, estudiantes que han recibido alguna formación inicial pero que requieren consolidar su competencia, lo cual corrobora el carácter inicial del grupo en su conjunto y fundamenta la aplicación de estrategias enfocadas al nivel A1 según el MCER. Las principales motivaciones para el estudio del español (Figura 2D) están dominadas por el factor académico, reflejando que el aprendizaje del idioma responde mayoritariamente a un requerimiento institucional. Otras razones mencionadas, aunque en menor medida, incluyen el interés personal, las oportunidades laborales y el turismo o los viajes. Este predominio de la motivación extrínseca resalta la necesidad de diseñar e implementar actividades didácticas orientadas a estimular la motivación intrínseca, fomentando a su vez el compromiso personal, autónomo y sostenido con el proceso de aprendizaje.

En este contexto, los resultados de la prueba preliminar revelan una guía para el diseño pedagógico de la intervención. La coexistencia de estudiantes con distintos niveles y experiencias en el aprendizaje de ELE muestra a su vez que se necesita usar estrategias que sean más adaptativas y flexibles para que puedan encajar con perfiles de aprendizaje diferentes dentro de una misma aula. Aún más, la predominancia de

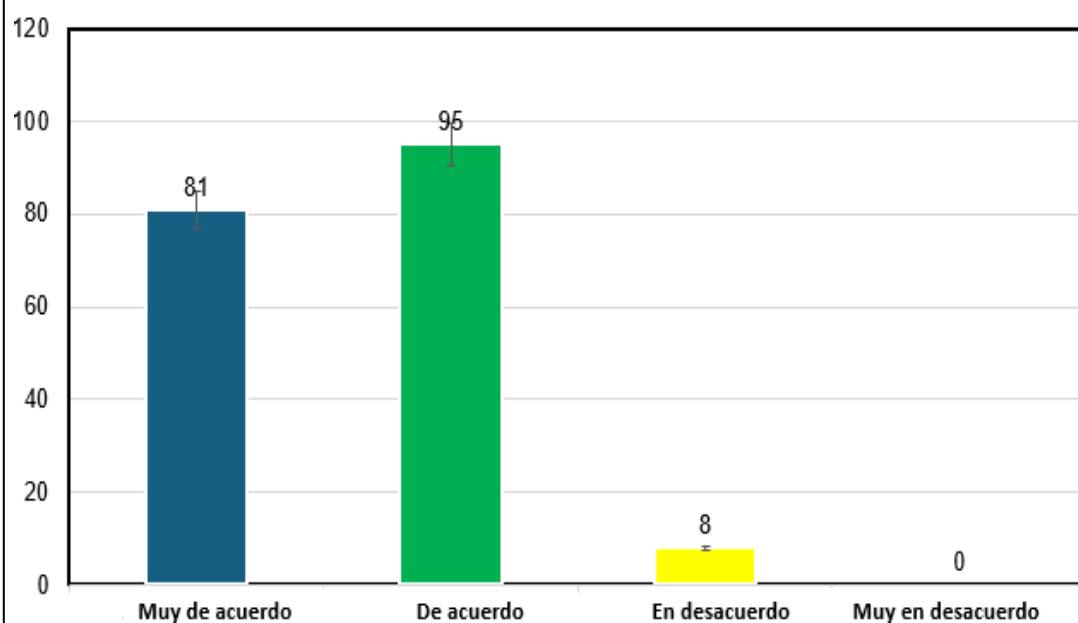
aprendientes de un nivel básico refuerza la importancia de enfocarse en las competencias comunicativas fundamentales de la interacción oral. En el nivel A1, los estudiantes esperan desarrollar la habilidad de entender y expresar frases básicas del idioma. Así, la intervención debe priorizar las prácticas comunicativas significativas que enganchen a los estudiantes de forma activa en simples intercambios, sean reales o en contextos simulados.

Figura 3

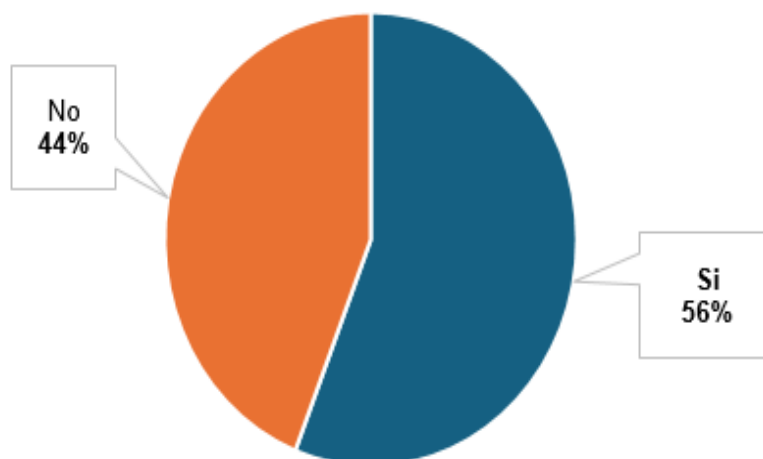
Percepción de aprendizaje en español

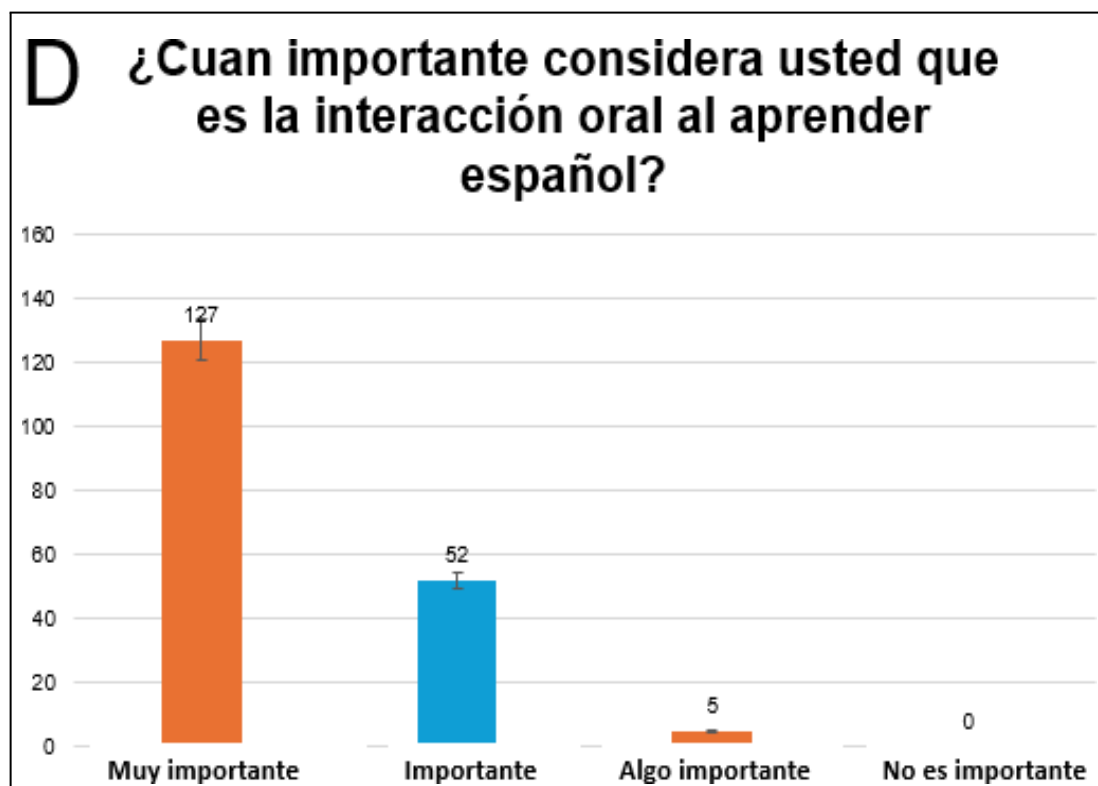


B ¿Cree usted que la tecnología puede ayudarle a aprender Español de manera más fácil?



C ¿Considera usted que el uso de aplicaciones puede mejorar sus habilidades en español?





Nota: Preguntas 8-11 de la prueba preliminar.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se identificaron las habilidades de aprendizaje priorizadas por los estudiantes, sus percepciones respecto al uso de la tecnología como recurso facilitador en el aprendizaje del español, así como la importancia que atribuyen a la interacción oral en el proceso educativo. En relación con la habilidad comunicativa que los estudiantes desean mejorar (Figura 3A), se evidencia un marcado interés en el desarrollo de la interacción oral y la fluidez conversacional, seguido por el fortalecimiento de la comprensión auditiva. Este hallazgo confirma la pertinencia de orientar la intervención pedagógica hacia el fortalecimiento de la competencia oral, reconocida por la mayoría del grupo como una necesidad formativa prioritaria. De igual manera, estos resultados coinciden con los reportados por Uztosun (2021), quien sostiene que la motivación autorregulada para hablar puede constituirse en uno de los principales predictores de la mejora en la competencia oral.

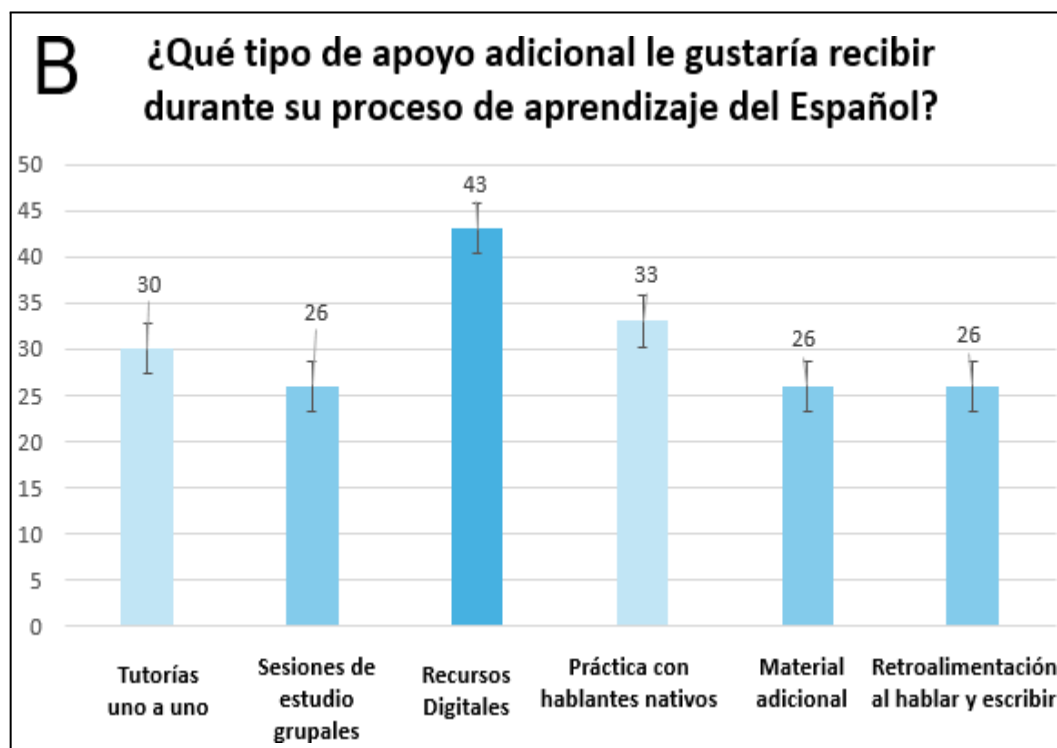
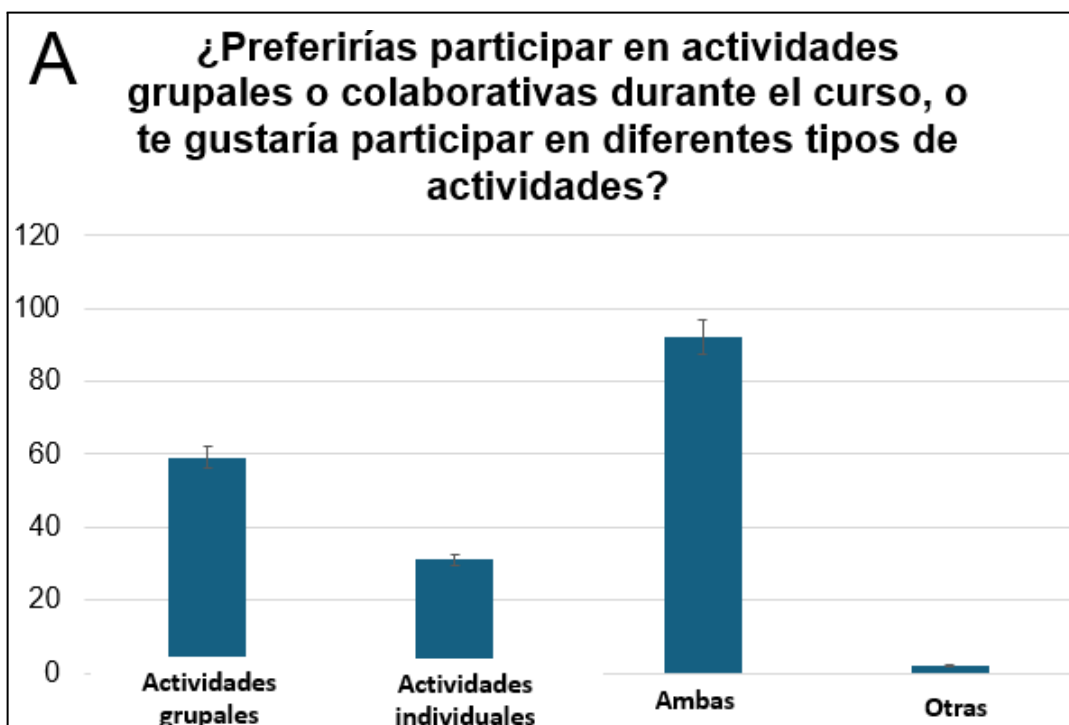
En lo que respecta al uso de la tecnología como herramienta facilitadora en el aprendizaje del español (Figura 3B), los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes adoptó una postura favorable. En contraste, un porcentaje reducido expresó cierto desacuerdo y, de manera significativa, no se registró ningún caso de rechazo absoluto. Estos datos reflejan una actitud predominantemente favorable hacia la integración de tecnologías digitales, lo cual respalda el uso de recursos y aplicaciones tecnológicas como parte integral de la metodología de enseñanza. A pesar de recibir formación en competencias digitales, los docentes aún necesitan más apoyo de sus centros educativos ya que el equipamiento técnico disponible suele ser limitado (Blanco & Mañoso, 2021).

En relación con la percepción de la utilidad de las aplicaciones digitales para mejorar sus habilidades lingüísticas (Figura 3C), los aprendices consideraron en su mayoría que el uso de dichas herramientas contribuirá a su progreso en el aprendizaje del español, mientras que un 44% manifiesta dudas al respecto. Esta diferencia, aunque no significativa, sugiere la necesidad de sensibilizar a los estudiantes respecto a los beneficios potenciales del aprendizaje mediado por la tecnología.

En este sentido, Echeverría y Molina (2022) afirman que el uso de herramientas digitales favorece el desarrollo de la creatividad, lo que a su vez impulsa en los estudiantes el deseo de superación personal, el interés por ampliar sus conocimientos y la posibilidad de evitar enfoques basados únicamente en la memorización. Por otra parte, respecto a la percepción sobre la importancia de la interacción oral en el aprendizaje del español (Figura 3D), los estudiantes valoraron como un componente fundamental, no se registraron respuestas que consideren irrelevante.

Figura 4

Selección de recursos para el desarrollo de la interacción oral



Nota: Preguntas 12-13 de la prueba preliminar.

Se consultó a los participantes acerca de sus preferencias metodológicas respecto al tipo de actividades de aprendizaje, así como sobre el tipo de apoyo adicional que consideran necesario para favorecer su proceso de adquisición del español como LE. En relación con la preferencia respecto a las actividades formativas (Figura 4A), los estudiantes manifestaron su inclinación por una modalidad combinada que integre tanto actividades grupales como individuales, evidenciando una preferencia clara por la flexibilidad metodológica y la alternancia entre trabajo colaborativo y tareas autónomas. En el estudio de revisión sistemática de Su y Zou (2020) concluyeron que el aprendizaje colaborativo de un idioma en un ámbito tecnológico benefició el desarrollo del conocimiento lingüístico de los estudiantes, cultivó el trabajo en equipo, desarrolló sus habilidades de razonamiento y resolución de problemas, y generó actitudes positivas.

Por su parte, Raximdjánovna (2024) concluyó en su estudio que las actividades individuales desempeñan un papel fundamental en la mejora de la adquisición del lenguaje, ofreciendo oportunidades de aprendizaje personalizadas, atractivas y flexibles, lo que permite a los estudiantes participar activamente en su educación, fomentando el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Estos resultados justifican el diseño de experiencias de aprendizaje mixtas, que propicien la interacción social sin descuidar los espacios de trabajo personal, favoreciendo así un aprendizaje equitativo y equilibrado.

En cuanto al tipo de apoyo adicional deseado durante el aprendizaje (Figura 4B), la mayoría de los participantes identificaron como apoyo preferido los recursos en línea, destacándose la disposición del grupo a utilizar materiales digitales como complemento del aprendizaje. Estos hallazgos confirman la pertinencia de un modelo metodológico basado en el conectivismo, que articule actividades colaborativas e individuales, y que contemple la oferta de apoyos diferenciados según las preferencias y estilos de aprendizaje del grupo. El énfasis en la interacción real, mediada por tecnología, se configura como un eje estratégico en la propuesta metodológica de este estudio.

3.4.2. Efectos del Modelo Teórico-Procedimental Conectivista en el Desempeño Académico: Análisis T de Student y Chi Cuadrado

Tras la implementación del enfoque metodológico descrito en la sección 4.2, se recopilieron datos del grupo de control (GC) y del grupo experimental (GE). Para examinar la posible relación entre la percepción de los estudiantes sobre el uso de

aplicaciones digitales para mejorar sus competencias en español y la habilidad comunicativa que consideraban más importante desarrollar durante el curso, se aplicó una prueba de chi-cuadrado de independencia entre estas dos variables.

La primera variable fue la respuesta a la pregunta: "¿Crees que usar aplicaciones mejorará tus competencias en español?", con opciones dicotómicas (sí/no). La segunda variable se centró en las preferencias de los estudiantes respecto a la habilidad que priorizan en su aprendizaje: hablar, escuchar, leer o escribir. El estadístico chi-cuadrado calculado fue $\chi^2 = 0,038$ (anexo 19). Al comparar este valor con el valor crítico de $\chi^2 = 7,81$, correspondiente a tres grados de libertad y un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, se reveló que el valor calculado fue significativamente inferior al valor crítico.

Por lo tanto, no se rechazó la hipótesis nula, lo que indica la ausencia de una asociación estadísticamente significativa entre las percepciones de los estudiantes sobre el uso de aplicaciones digitales y la habilidad comunicativa que consideran más importante desarrollar. Este resultado sugiere que, si bien los estudiantes pueden expresar una actitud positiva hacia el uso de herramientas digitales en el aprendizaje del español, estas percepciones no se asocian estadísticamente con la priorización de una habilidad comunicativa específica.

Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, estos resultados no cuestionan la relevancia de las aplicaciones digitales como recursos didácticos. Más bien, enfatizan la necesidad de un diseño pedagógico intencional, basado en el modelo conectivista propuesto, que dirija explícitamente el uso de estas herramientas al fortalecimiento de la interacción oral en el aula de español como lengua extranjera A1. Por ejemplo, Rozo *et al.* (2023) mencionan en su estudio que el conectivismo es una herramienta que favorece el proceso de aprendizaje del estudiante, pues lo integra en procesos de interacción con el ambiente social que lo rodea.

Así, la implementación de estas herramientas digitales genera un espacio en el que la conectividad, la accesibilidad de la información y la integración de los avances tecnológicos son pilares fundamentales en el desarrollo de habilidades en el estudiante, en este caso, en su interacción oral.

Tabla 3*Resultados de la prueba t-student*

	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Parcial 1	Final	Parcial 1	Final
Promedio de calificaciones	7,47	7,37	7,81	8,62
Diferencia de calificación promedio	-0,1		+0,81	
<i>t-student</i>	0,58		0,0000039	

Con el objetivo de evaluar el impacto del modelo teórico-procedimental apoyado en el conectivismo en el desarrollo de estrategias comunicativas para la interacción oral, se analizaron los promedios de calificaciones obtenidas por los estudiantes en el primer parcial y el examen final de ambos grupos: el grupo control, que no recibió la intervención basada en el modelo, y el grupo experimental, que sí fue expuesto a la propuesta metodológica.

En la tabla 3, los datos muestran que en el grupo control, el promedio pasó de 7,47 a 7,37, reflejando una ligera disminución de 0,1 puntos, mientras que, en el grupo experimental, el promedio se incrementó de 7,81 a 8,62, lo que representa una mejora significativa de 0,81 puntos, es decir un 10,37% más que el grupo control. Esta diferencia se traduce en un rendimiento superior de los estudiantes que participaron en la intervención conectivista.

Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t - Student. En el caso del grupo control, se obtuvo un valor de $p = 0,58$, mayor al nivel de significancia ($\alpha = 0,05$), lo que indica que no hay diferencia significativa entre sus calificaciones del parcial y el examen final. En contraste, en el grupo

experimental se obtuvo un valor de $p = 0,00000039$, claramente inferior al nivel de significancia, lo que permite afirmar que la mejora en el rendimiento fue estadísticamente significativa.

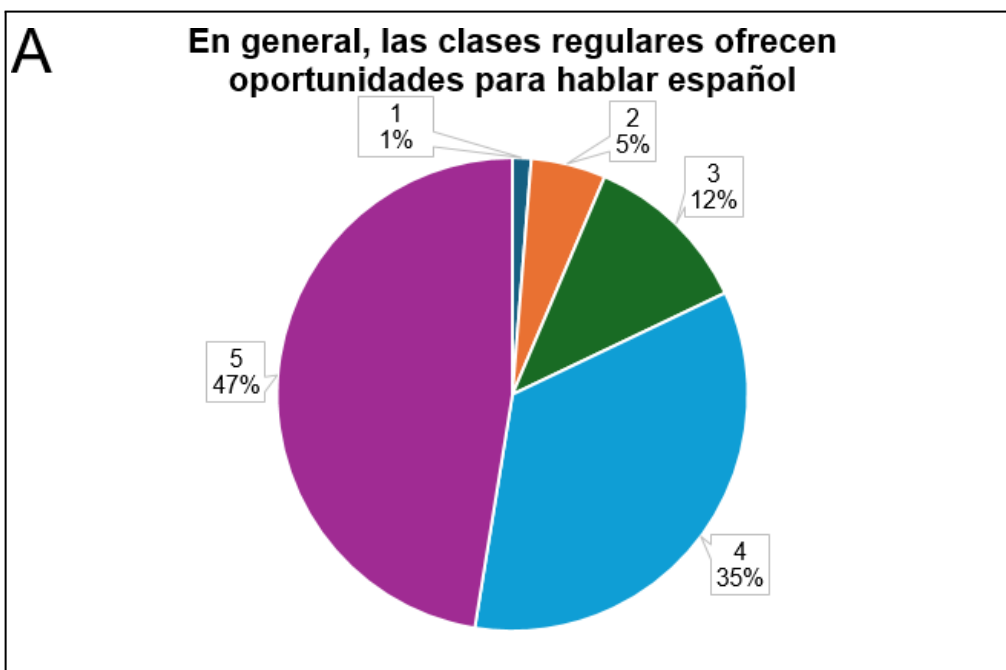
Los resultados obtenidos respaldan la efectividad del modelo teórico-procedimental propuesto, el cual, al articular recursos digitales, dinámicas de interacción colaborativa y estrategias comunicativas adaptadas al contexto de enseñanza-aprendizaje, potencia de manera significativa el desarrollo de la competencia oral en español como lengua extranjera en el nivel A1. Del mismo modo, la ausencia de mejoras sustanciales en el grupo de control enfatiza la pertinencia de implementar metodologías innovadoras que se ajusten a las características, necesidades y expectativas de los estudiantes de la era digital.

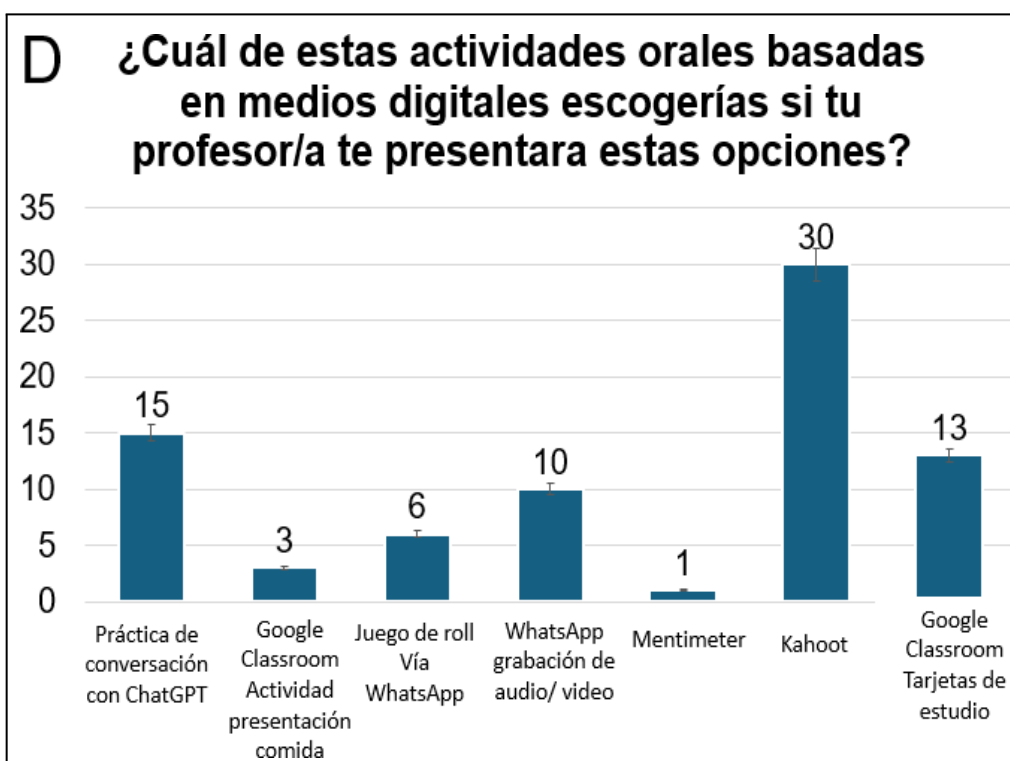
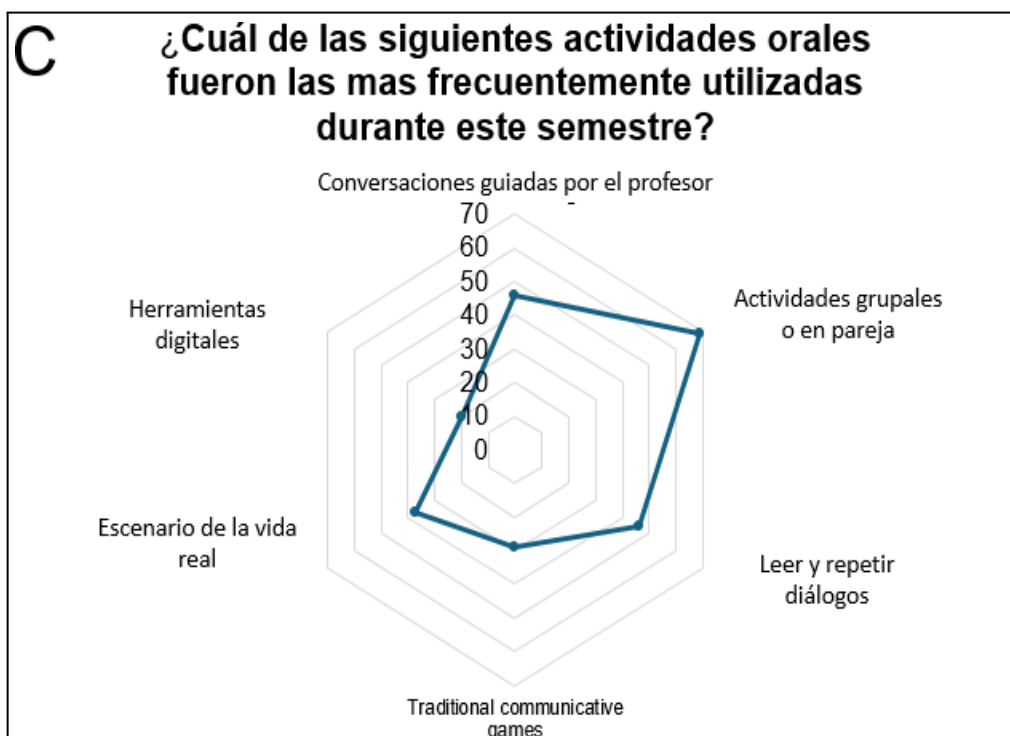
Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con los principios del conectivismo que enfatizan el aprendizaje como una construcción de saberes e interacción social mediada por la tecnología. Los estudiantes del grupo experimental fueron capaces de construir conocimiento colaborativo más que los del otro grupo estudiado. Los resultados del grupo control muestran las limitaciones de la metodología convencional en el desarrollo de esta competencia comunicativa, lo que sugiere que el modelo constituye una manera efectiva e innovadora de mejorar la interacción oral en contextos de A1.

3.4.3. Resultados post-test

Figura 5

Resultados generales – Grupo Control





Nota: Preguntas posttest.

Los estudiantes del grupo control, en su mayoría, mencionaron que las clases regulares ofrecieron suficientes oportunidades para hablar en español (Figura 5A). Este dato señala que el modelo regular sigue siendo funcional en términos de exposición al idioma, aunque no necesariamente óptimo en cuanto a variedad metodológica, como se evidenció en partes anteriores del análisis.

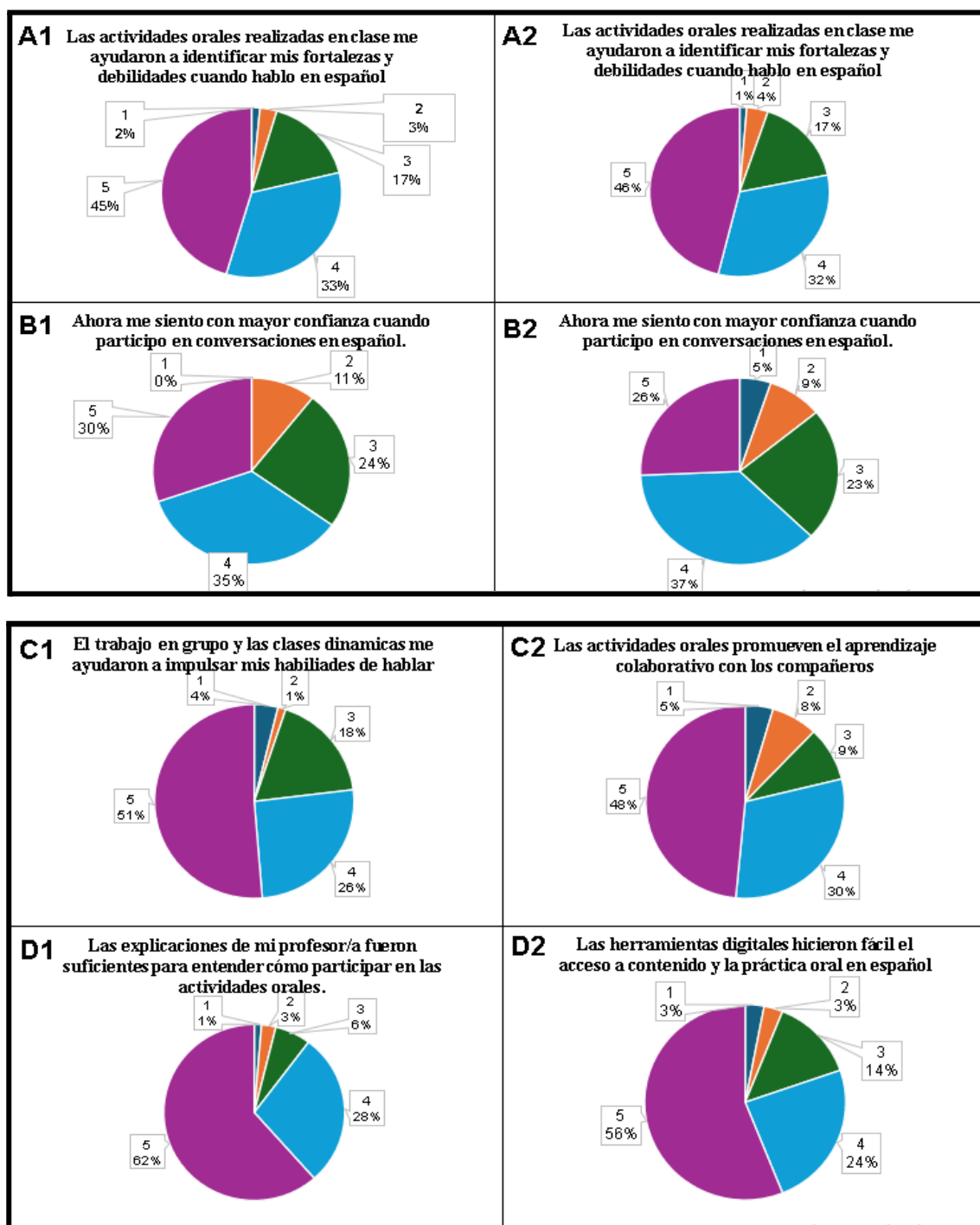
El gráfico radar (Figura 5C), muestra que las actividades más utilizadas fueron los diálogos dirigidos por el docente y lectura/repetición de diálogos, seguidas por actividades en parejas o grupos. Las actividades asociadas a escenarios reales, herramientas digitales y enfoques comunicativos actuales presentaron una frecuencia baja. Esta evidencia confirma que el grupo control fue expuesto principalmente a estrategias convencionales, con oportunidades limitadas de interacción oral autónoma, significativa y situada.

A pesar de no haberlas utilizado ampliamente durante el curso, los estudiantes mostraron preferencia por actividades digitales para futuros cursos. El 48% (n=30) eligió “Kahoot!! para practicar pronunciación”, seguido por Chat GPT para práctica conversacional (n=15) y Google Classroom con *flashcards* (n=13). Estas respuestas evidencian una disposición explícita a integrar tecnologías interactivas, especialmente aquellas que ofrecen retroalimentación inmediata y práctica lúdica o personalizada.

En este análisis, los estudiantes expresaron una clara preferencia por incorporar actividades digitales en la experiencia de aprendizaje. Estas respuestas revelan interés por parte de los estudiantes en interactuar con la tecnología, sobre todo aquella que da retroalimentación inmediata y personalizada, como la interacción en *Kahoot!* y las conversaciones con IA con ChatGPT, las cuales dan oportunidad de que los estudiantes practiquen a través de gamificación, creando un ambiente de aprendizaje seguro para ellos y sin miedo a la equivocación. El uso de la tecnología es considerado como una herramienta, pues el docente actúa como mediador de la información proporcionada, de las aplicaciones utilizadas y como analítico de la retroalimentación recibida, de tal forma que se convierte en un guía para el estudiante para que este interactúe de forma activa con la tecnología y desarrolle su capacidad de interacción oral.

Figura 6

Percepción del modelo teórico – experimental



Nota: A) Actividades orales que ayudaron a identificar las fortalezas y debilidades (GC A1; GE A2); B) Nivel de confianza en conversaciones en español (GC B1; GE B2); C)

Efectividad de las tareas colaborativas en la interacción y el aprendizaje entre pares (GC C1; GE C2); D) Recursos tecnológicos como mediadores para mejorar la interacción oral (GC D1; GE D2).

Como parte del análisis de la intervención, se aplicó un cuestionario al grupo experimental con el propósito de explorar sus percepciones sobre el impacto de las actividades orales y el uso de herramientas digitales en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en español. Los resultados evidencian que el 78% de los participantes manifestó una valoración positiva, al señalar estar completamente de acuerdo en que las actividades orales implementadas en clase les permitieron reconocer tanto sus fortalezas como sus áreas para mejorar en la producción oral (Figura 6A2). Este hallazgo confirma que la propuesta metodológica favorece procesos de autorreflexión y metacognición, elementos fundamentales para el aprendizaje autónomo y significativo.

De tal manera, en relación con el aumento de la confianza al participar en conversaciones en español (Figura 6 B2), en conjunto, más del 65% de los estudiantes percibió una mejora notable en su seguridad al expresarse oralmente, resultado coherente con el propósito del modelo conectivista de generar entornos seguros, participativos y colaborativos. Según el estudio de Gultom y Oktaviani (2022), los estudiantes con una autoestima alta o buena obtienen mejores resultados y mayor motivación y confianza en la prueba English Proficiency Test (EPT) que los estudiantes con baja autoestima. En relación con la percepción de confianza al participar en conversaciones en español del GC (Figura B1), los resultados muestran una distribución heterogénea, lo que demuestra que el enfoque aplicado en el GC no logró fortalecer de manera uniforme la seguridad comunicativa entre los estudiantes. Este resultado es coherente con investigaciones recientes que destacan el papel mediador de la autoeficacia comunicativa en la reducción de la ansiedad y el aumento de la confianza oral (Goebel & Carlotto, 2024).

En cuanto al aspecto colaborativo, el GE manifestó estar de acuerdo con que las actividades orales favorecen el aprendizaje entre compañeros (Figura 6 C2). Esta respuesta refleja la efectividad de las estrategias colaborativas aplicadas, como los

juegos de rol, simulaciones y dinámicas de conversación, que fortalecieron la interacción y el aprendizaje entre pares. En el GC, la valoración del trabajo en equipo y de las clases con un componente dinámico evidenció una tendencia favorable hacia el desarrollo de las habilidades orales (Figura 6 C1). Sin embargo, la distribución de las respuestas sugiere que, aunque esta metodología fue apreciada, no se aplicó con la intensidad ni con el enfoque participativo necesarios para maximizar su potencial. Este resultado es coherente con lo planteado por (Díaz *et al.*, 2023), quienes señalan que el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de lenguas extranjeras resulta más efectivo cuando se articula con estrategias de interacción auténtica y tareas comunicativas que promuevan la negociación de significados y la construcción colaborativa del conocimiento, condiciones que favorecen el desarrollo de la competencia oral.

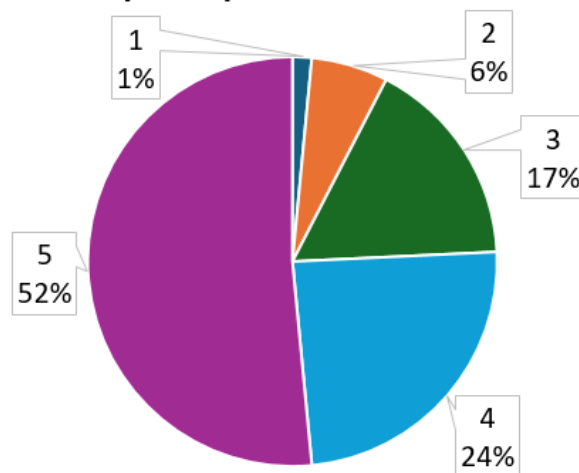
En relación con el uso de herramientas digitales, los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en que estas facilitaron tanto el acceso al contenido como la práctica oral (Figura 6 D2). Con un alto porcentaje en las respuestas positivas, respaldaron la pertinencia del enfoque conectivista, el cual promueve la integración de recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje y como facilitadores de la práctica lingüística en contextos flexibles, interactivos y auténticos. Dicho enfoque representa una ruptura significativa frente a los modelos educativos tradicionales, al enfatizar el aprendizaje en red, la construcción colaborativa del conocimiento, la autonomía, el aprendizaje autodirigido, la diversidad y la apertura. En este sentido, el conectivismo ofrece una alternativa sólida a los paradigmas educativos convencionales (Alam, 2022).

Por su parte, los estudiantes del grupo de control (Figura 6 D1) señalaron que la mayoría de las actividades orales se desarrollaron en el aula, constituyéndose este en el principal espacio de ejecución. Este hallazgo evidencia una limitada diversificación de los entornos de aprendizaje, lo que contrasta con el grupo experimental, donde se promovieron interacciones orales en escenarios mixtos (presenciales y virtuales), incrementando así la autonomía del estudiante y ampliando su exposición al idioma.

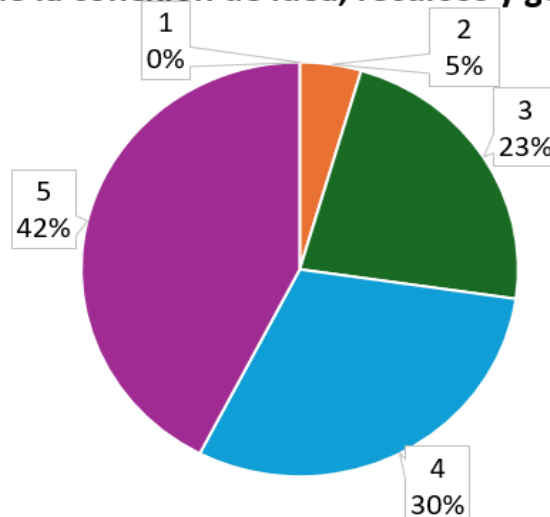
Figura 7

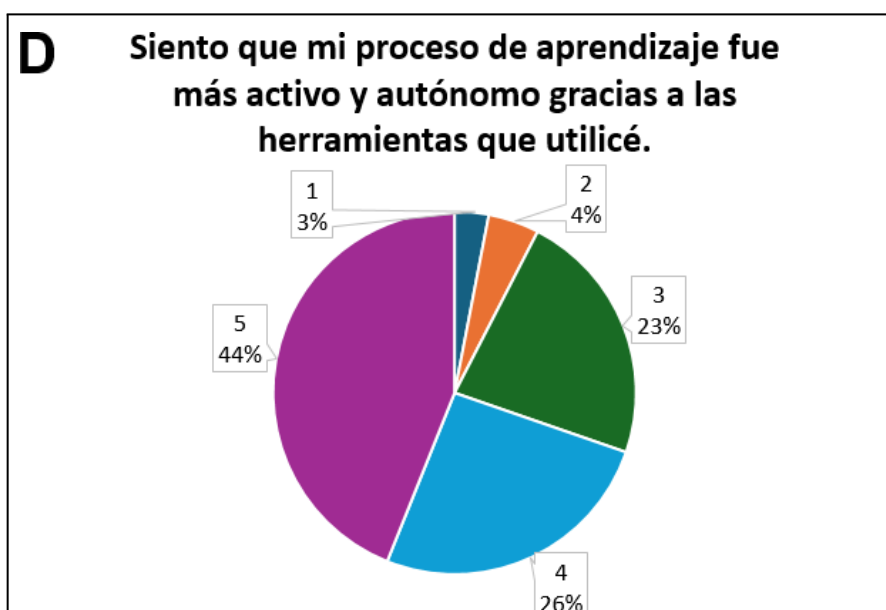
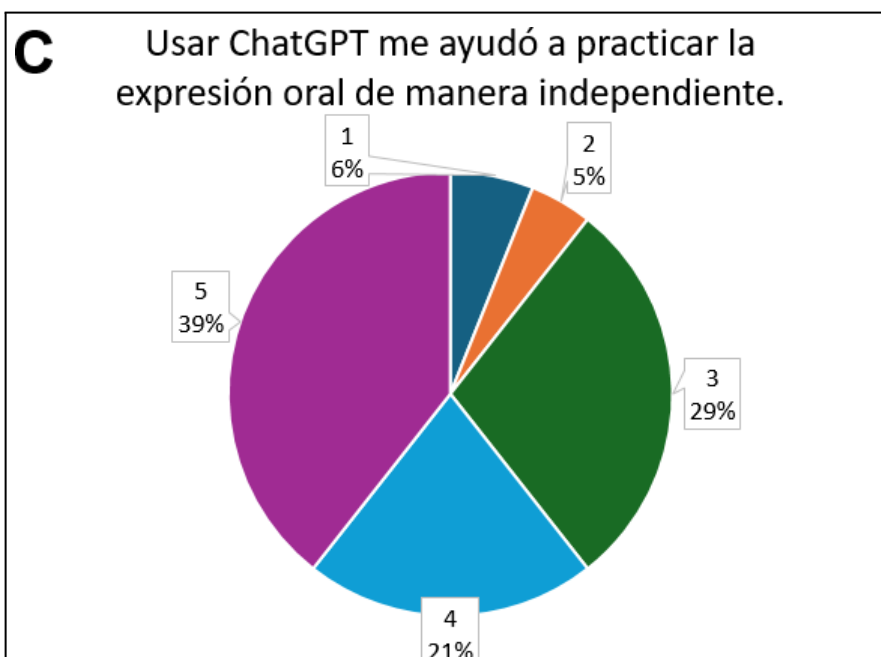
Percepción del grupo experimental sobre el uso de herramientas digitales y su impacto en el aprendizaje autónomo y la práctica oral

A Las actividades del curso (ChatGPT, Kahoot, Mentimeter, etc.) fomentaron mi participación en clase



B Las actividades orales basadas en recursos digitales me permiten aprender por medio de la conexión de idea, recursos y gente





Nota: Resultados GE.

Los resultados del cuestionario aplicado al GE evidencian una valoración altamente positiva del uso de herramientas digitales como ChatGPT, Kahoot!, WhatsApp, Mentimeter, entre otras, implementadas como parte del modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo. Estas herramientas fueron

incorporadas para fomentar la interacción, la autonomía y la práctica comunicativa en español como lengua extranjera.

En primer lugar, en la figura 7A se manifiesta que las actividades digitales han favorecido significativamente la participación en clase, generando un entorno de interacción más dinámico y seguro. La integración de estas herramientas ha contribuido a motivar a los alumnos a participar activamente, reforzando así la construcción colectiva del aprendizaje. Los resultados presentados en el estudio de Nadeem *et al.* (2023) revelaron que el aprendizaje digital basado en juegos tiene un impacto más positivo en la participación y la motivación de los estudiantes, en comparación con las actividades en línea tradicionales.

Por otro lado, la figura 7B muestra que las actividades orales mediadas por recursos digitales han facilitado el aprendizaje mediante la conexión de ideas, recursos y participación por parte de los estudiantes. Esto concuerda con los principios del conectivismo donde Omodan, (2023) destaca la importancia de las redes, la tecnología y la colaboración como ejes que potencian la construcción del conocimiento y la consolidación de experiencias significativas durante el aprendizaje, que en este contexto fue de español como lengua extranjera.

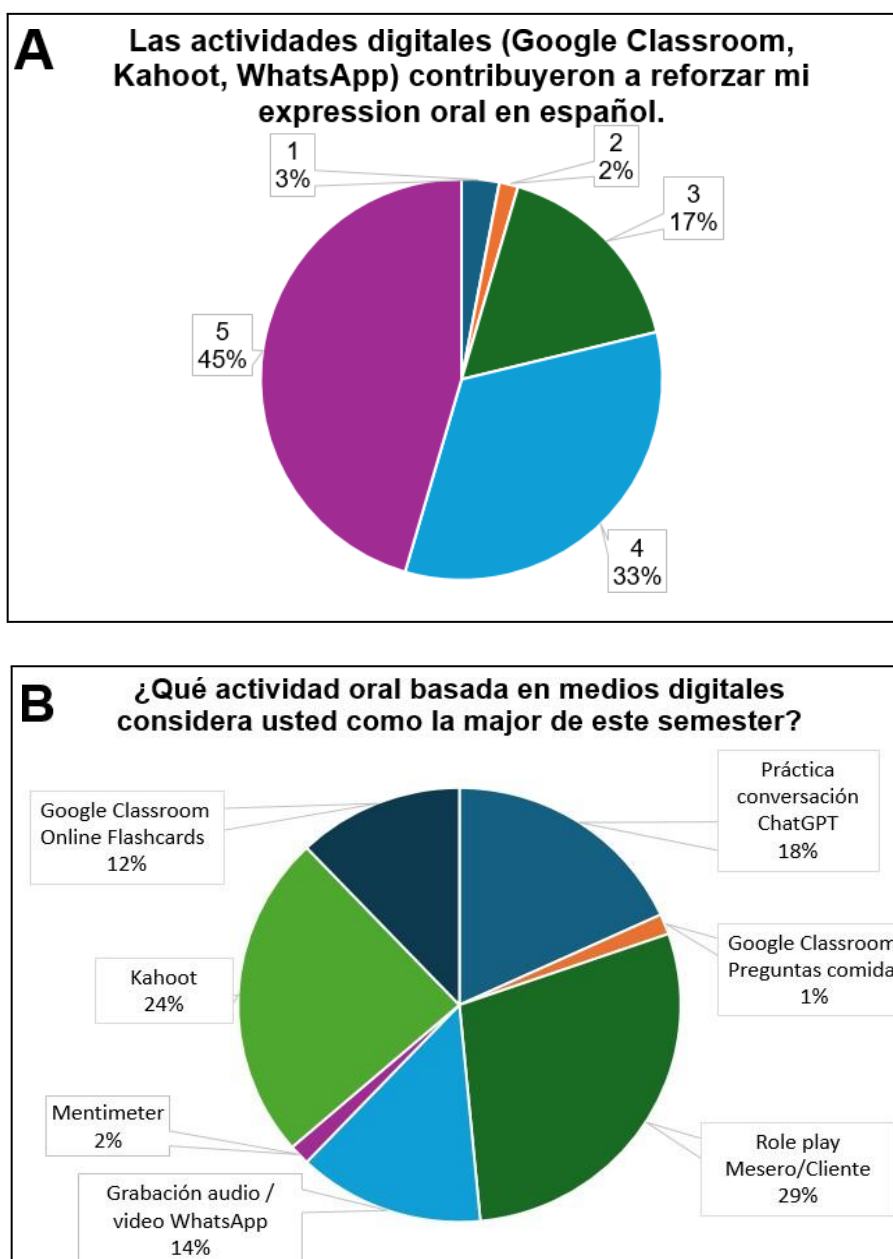
En cuanto a la práctica oral, los estudiantes mencionaron que el uso de Chat GPT les ayudó a practicar de manera independiente su expresión oral en español (Figura 7C). Esto indica que los estudiantes percibieron esta herramienta como un recurso útil para desarrollar fluidez y confianza en un entorno controlado y sin juicio, ideal para principiantes. El uso de inteligencias artificiales como ChatGPT, favorecen la generación de conversaciones realistas y dinámicas, facilitando la práctica en temas complejos, formación de habilidades de argumentación, retroalimentación inmediata y personalizada, creación de escenarios reales y simulaciones, aprendizaje autónomo y acceso 24/7, enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, etc. (Shostak *et al.*, 2025).

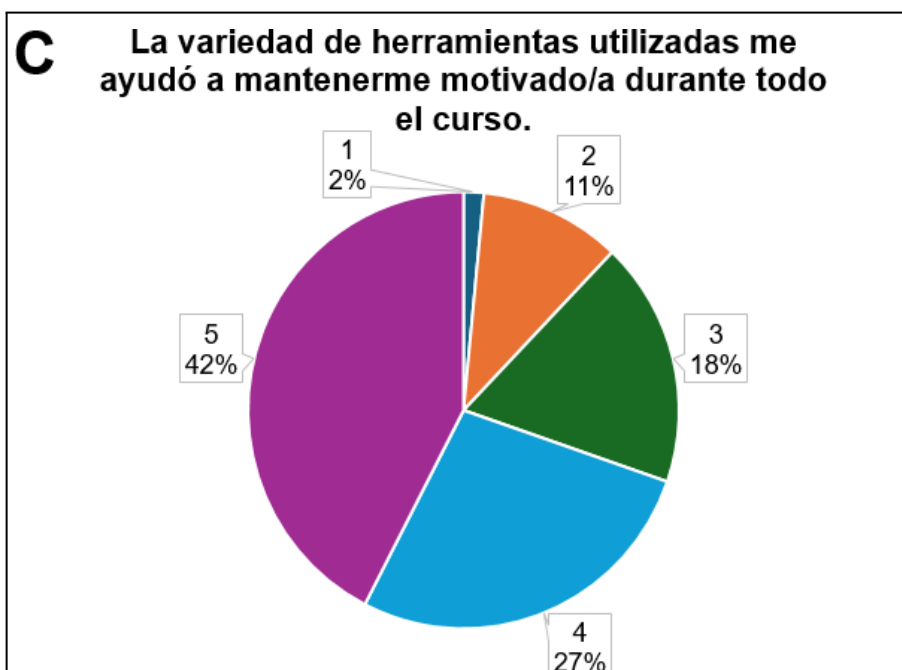
En relación con el desarrollo de la autonomía y la activación del proceso de aprendizaje (Figura 7D), el 70% de los encuestados estuvo de acuerdo en que las herramientas utilizadas facilitaron un aprendizaje más activo y autónomo. Esto permite interpretar que el modelo fomenta no solo la participación, sino también la autorregulación y la responsabilidad en el proceso formativo. El manejo de las redes

sociales, Internet y los dispositivos electrónicos por parte de los estudiantes hace que sus formas de aprender están cambiando, siendo que el aprendizaje autónomo permite desarrollar mejores competencias para el aprendizaje autónomo a través de la tecnología (Cabrales & Díaz, 2017).

Figura 8

Percepción del grupo experimental sobre el impacto de las herramientas digitales en la motivación y el desempeño oral





Nota: Resultados GE.

En cuanto al uso de herramientas como Google Classroom, Kahoot! y WhatsApp (Figura 8A), los estudiantes destacaron su utilidad para reforzar la interacción oral en español. Estas plataformas han demostrado ser un medio eficaz para practicar y recibir comentarios, ya que han permitido una mayor participación en contextos comunicativos auténticos y personalizados. La tecnología actual facilita la interacción de los

estudiantes, permitiéndoles involucrarse plenamente en la materia en lugar de considerarla una tarea difícil. Estos recursos pueden hacer que los estudiantes se sientan contentos de aprender, ya que tienden a preferir las tecnologías modernas (Meilani, 2022).

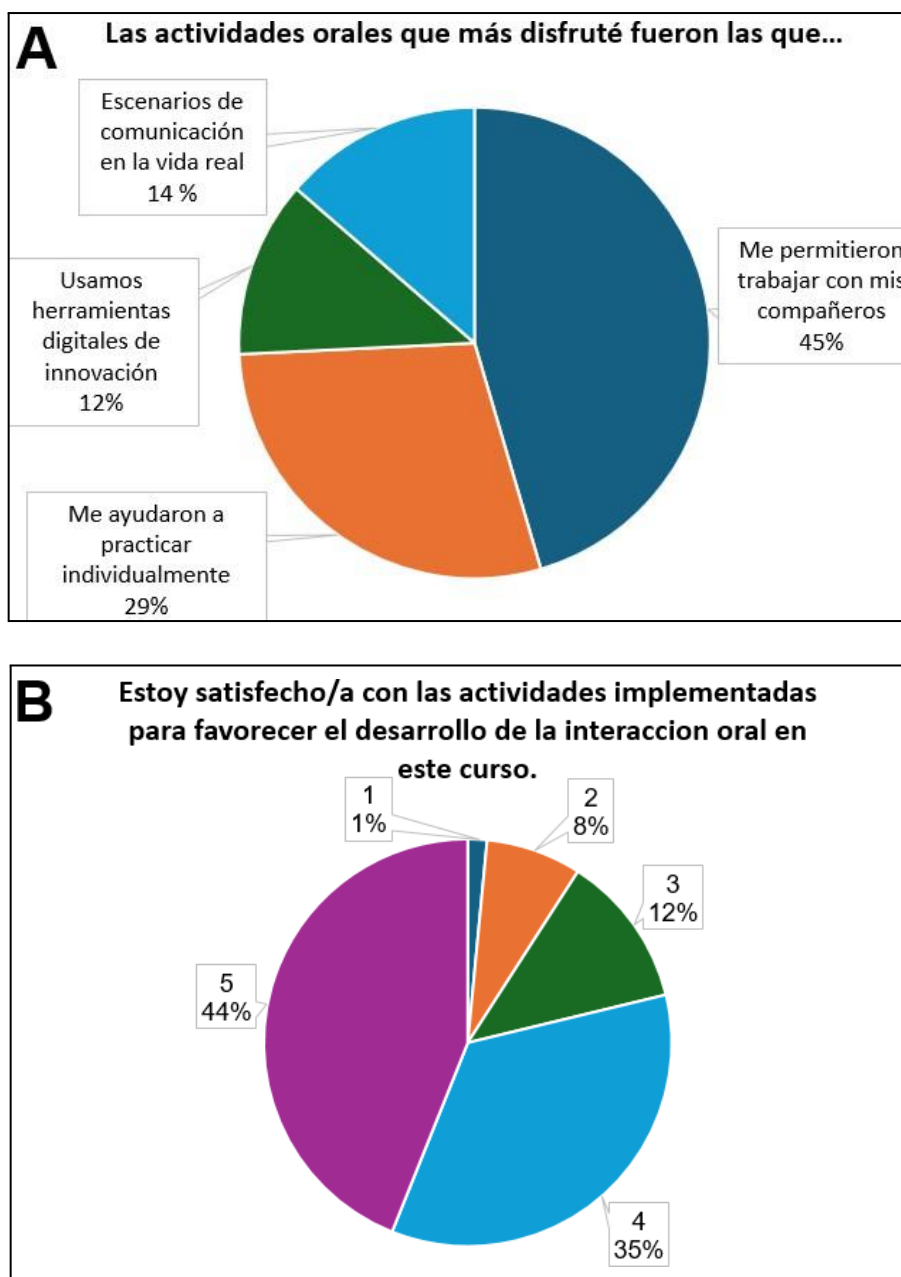
En cuanto a la actividad oral digital más apreciada durante el semestre (Figura 8B), se observa una clara preferencia por las propuestas interactivas y basadas en la simulación. Herramientas como Kahoot, juegos de rol y prácticas de conversación mediadas por la inteligencia artificial fueron especialmente apreciadas por los estudiantes, ya que promueven la interacción, la participación en tiempo real y la reconstrucción de situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Estos resultados demuestran la importancia de integrar actividades que vayan más allá de la práctica mecánica del idioma y se orienten hacia experiencias significativas, en línea con el enfoque comunicativo y los principios del conectivismo, en los que la interacción auténtica y el aprendizaje situado representan ejes fundamentales para el desarrollo de las competencias orales (Ahmed, 2023).

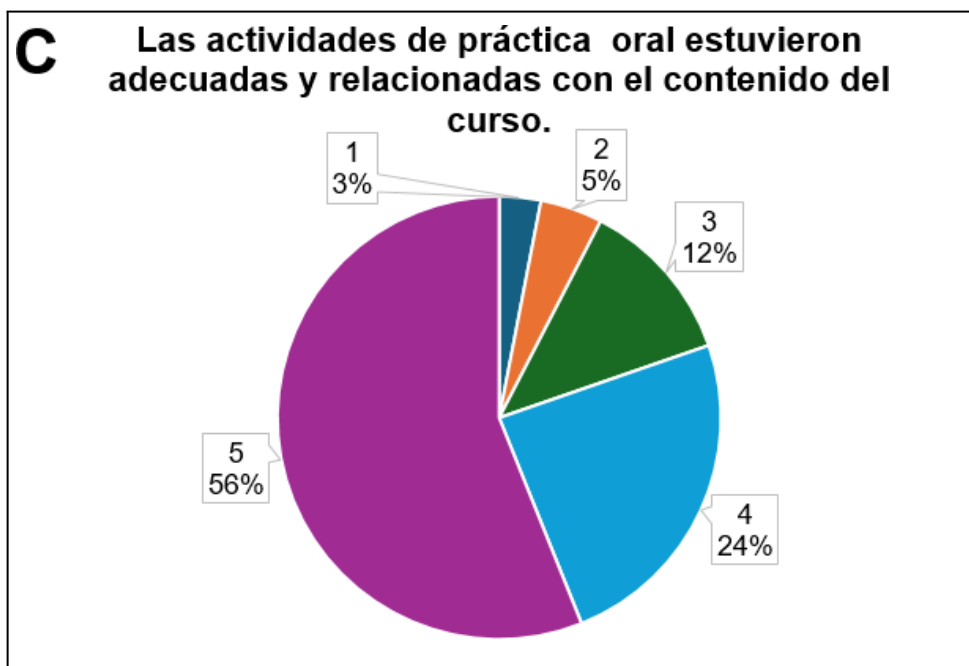
Los datos de la figura 8C revelan que la motivación de los estudiantes se mantuvo alta gracias a la variedad de herramientas utilizadas durante el curso. La diversidad de recursos digitales no solo satisfizo diferentes estilos de aprendizaje, sino que también fomentó la participación y el interés constante de los participantes, como se apreció en la figura 7. Estos resultados confirman la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje basadas en la personalización y la flexibilidad; es decir, que el proceso educativo se adapte a las necesidades individuales, intereses, ritmo y estilo de aprendizaje de cada aprendiz, principios fundamentales del conectivismo.

Por su parte, las grabaciones de audio y vídeo, figura 8D, se percibieron como una estrategia valiosa para mejorar las habilidades de expresión oral. La posibilidad de grabar las producciones permitió a los estudiantes examinarlas críticamente, identificar las áreas de mejora y realizar los cambios necesarios de forma autónoma. Este proceso de retroalimentación autorregulada demuestra el potencial pedagógico de la producción asistida por la tecnología, ya que promueve la reflexión metacognitiva y fomenta un aprendizaje más consciente y significativo en el desarrollo de las competencias orales.

Figura 9

Satisfacción del grupo experimental y disposición a recomendar las actividades digitales





Nota: Resultados GE.

Como parte del análisis de percepción tras la intervención basada en el modelo teórico-procedimental conectivista, se incluyeron ítems orientados a evaluar el grado de satisfacción, la pertinencia pedagógica y la valoración afectiva respecto a las actividades orales mediadas por tecnología utilizadas a lo largo del curso.

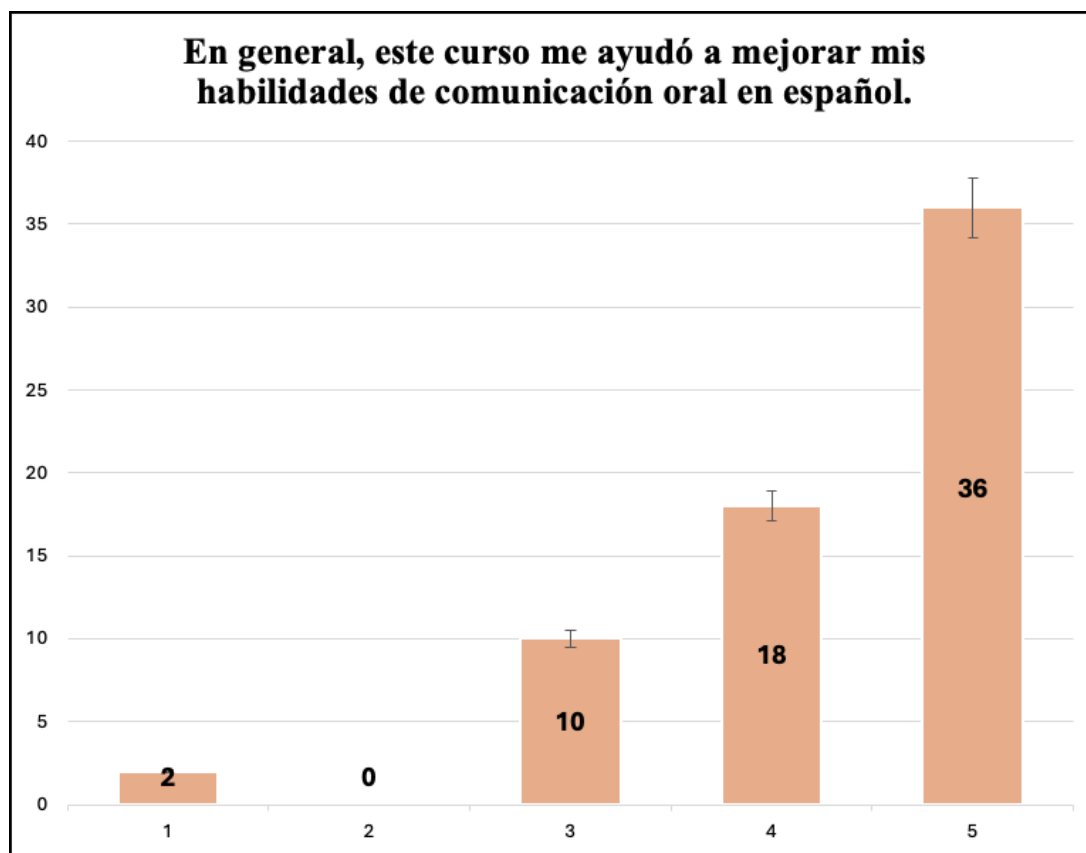
En primer lugar, en cuanto a las actividades orales más disfrutadas (Figura 9A), el 45% de los estudiantes indicó que prefería aquellas que les permitieron trabajar con sus compañeros, mientras que un 29% valoró más las que facilitaban la práctica individual, y un 14% las que simulaban situaciones reales de comunicación. Este resultado refleja una fuerte orientación hacia lo colaborativo y social, en coherencia con los principios conectivistas que resaltan el aprendizaje como proceso distribuido y en red.

En términos de satisfacción general con las actividades diseñadas para desarrollar la interacción oral (Figura 9B), la mayoría de la percepción fue positiva, lo que evidencia una alta aceptación de la propuesta metodológica implementada. Adicionalmente, la figura 9C permitió verificar que los estudiantes estaban de acuerdo con que las actividades orales estaban alineadas con los contenidos del curso. Este aspecto resulta fundamental para garantizar la coherencia interna del diseño instruccional y su aplicabilidad práctica.

Los participantes manifestaron estar de acuerdo en que recomendarían este tipo de actividades orales digitales para futuros cursos de español (Figura 9D). Estos datos consolidan el impacto del modelo aplicado, no solo en términos de resultados académicos, sino también en la aceptación, motivación y percepción de calidad de la propuesta pedagógica. La combinación de prácticas orales contextualizadas, recursos tecnológicos interactivos y actividades colaborativas resultó ser altamente significativa para los estudiantes de nivel A1, posicionando al conectivismo como un enfoque efectivo y actual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Además, de crear un ambiente de trabajo autónomo fuera del aula que mantenga al estudiante interesado en la lección, practique las veces que sean necesarias, sin generar ansiedad o miedo a la equivocación, donde el uso de sus dispositivos tecnológicos más comunes, como el celular, la Tablet, o el computador, sean parte de las herramientas que encierran el entorno digital el conocimiento y la práctica para el desarrollo de la práctica oral.

Figura 10

Percepción Final- Grupo Experimental



Nota: Escala de Likert, siendo 1 en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.

Para obtener una perspectiva integral del impacto de la intervención metodológica implementada, se incluyó una pregunta de cierre en el cuestionario final (figura 10). Los resultados muestran una clara tendencia positiva. Los datos muestran que el 86% de los participantes percibió una mejora significativa en sus habilidades de comunicación oral como resultado de la intervención. Esta percepción se encuentra en consonancia con los resultados cuantitativos obtenidos mediante la prueba t de Student, así como con los análisis de percepción relacionados con las actividades digitales, el uso de herramientas conectivistas y las prácticas colaborativas implementadas.

3.5. Redacción de Resultados y Discusión

Una vez procesada la información se procedió a elaborar el análisis de datos donde se obtuvieron resultados que permiten tener una perspectiva integral del Modelo teórico procedimental basado en el conectivismo e identificar las tendencias y regularidades en el comportamiento de la muestra analizada. El pretest cumplió un papel

fundamental, pues estableció una línea de base y un contexto inicial para evaluar la efectividad de la intervención, tal como señalan Majka (2024) y los estudios experimentales y cuasiexperimentales previos. Gracias a este diagnóstico, fue posible identificar las diferencias entre los estudiantes antes de la intervención y orientar la aplicación del modelo hacia las necesidades y dificultades específicas de la muestra.

Los datos muestran una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, especialmente en lo referente al uso de estrategias comunicativas orientadas a la interacción oral. Mientras que el grupo control mantuvo un desempeño estable con variaciones mínimas entre el pretest y el posttest, el grupo experimental evidenció un incremento progresivo en indicadores de participación, fluidez, y reducción del miedo o ansiedad durante las actividades de producción oral. Asimismo, se observó un crecimiento en la habilidad de comprensión oral en los estudiantes del grupo experimental, quienes demostraron mayor capacidad para retener consignas, responder de manera espontánea y sostener intercambios comunicativos más naturales.

Entre las regularidades se destaca que los estudiantes expuestos al modelo teórico-procedimental desde el conectivismo lograron un mayor grado de seguridad y disposición para interactuar, lo que concuerda con la hipótesis inicial que planteaba que la integración planificada de las tecnologías de aprendizaje y el conocimiento (TAC) genera un entorno de confianza y colaboración, potenciando tanto la interacción como la autonomía en el aprendizaje.

La contrastación con los referentes teóricos confirma la pertinencia de los resultados. Tal como plantea Siemens (2005), el conectivismo favorece la construcción de conocimiento a través de redes de interacción y nodos de información distribuidos, lo cual se refleja en la dinámica generada entre los propios estudiantes mediante el uso de herramientas digitales y actividades colaborativas.

En conjunto, estos resultados reafirman la efectividad del modelo teórico-procedimental apoyado en el conectivismo, no sólo en términos de rendimiento medible, sino también en la transformación de la actitud y percepción de los aprendices frente al aprendizaje del español como lengua extranjera. Sin duda alguna, las herramientas digitales se consolidan como mediadores clave para fomentar la

participación, la autonomía y la práctica de la interacción oral, particularmente en estudiantes de ELE nivel A1.

Así, estos hallazgos refuerzan la validez y pertinencia del modelo teórico-procedimental basado en el conectivismo, el cual se basa en un modelo de enseñanza que prioriza la interacción, el uso estratégico de la tecnología y la construcción colectiva del conocimiento. Este indicador global constituye un indicador cuantitativo de alto impacto pedagógico, que respalda la efectividad de la intervención no sólo en términos medibles, sino también desde la experiencia subjetiva del estudiante, lo cual es fundamental para consolidar prácticas educativas innovadoras y sostenibles en la enseñanza del español como lengua extranjera en entornos universitarios.

Capítulo 4. Propuesta de Transformación

El análisis de los resultados empíricos y las conclusiones del marco teórico demuestran la necesidad de una propuesta innovadora para abordar el problema científico identificado: las limitaciones en el desarrollo de estrategias comunicativas para la interacción oral entre estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1. Si bien las evaluaciones diagnósticas revelaron un desempeño oral inicial deficiente, poca confianza comunicativa y un uso limitado de recursos digitales, la literatura confirma que los entornos conectivistas y basados en las TIC promueven la participación, el aprendizaje distribuido y la construcción activa del conocimiento.

Con base en esta evidencia, esta propuesta se justifica como un resultado teórico-práctico. Desde una perspectiva teórica, contribuye a enriquecer el marco conceptual y metodológico relacionado con el conectivismo, la interacción oral y las estrategias comunicativas. Desde una perspectiva práctica, proporciona un programa instrumental compuesto por secuencias didácticas, actividades digitales, procedimientos de evaluación y recursos técnicos que permiten transiciones efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación

La propuesta transformadora se basa en los fundamentos teóricos y referenciales del conectivismo en la interacción oral para la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende no como la recepción pasiva de contenidos, sino como un proceso activo, en red y socialmente mediado, donde el conocimiento se crea, comparte y reestructura dinámicamente a través de conexiones digitales y humanas (Iñacasha *et al.*, 2025).

Según los principios conectivistas, el conocimiento reside en redes y el aprendizaje ocurre cuando los individuos establecen conexiones significativas entre fuentes de información, compañeros y sistemas tecnológicos. Este cambio de paradigma redefine el rol tradicional del docente, transformando al educador en un facilitador de nodos de conocimiento y al aprendiz en un agente activo de construcción comunicativa. En esta propuesta, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) funcionan como herramientas de mediación que promueven la creación de entornos colaborativos y digitales para estudiantes de español como lengua extranjera (ESL) de nivel A1 (Pizarro *et al.*, 2025). Estos entornos animan a los aprendientes a participar en intercambios comunicativos auténticos e interacciones digitales reflexivas, fortaleciendo así la fluidez oral y las habilidades sociolingüísticas.

Esta investigación realiza una contribución teórica original al integrar un componente procedimental en el marco conectivista. Este componente operacionaliza el proceso de aprendizaje en pasos estructurados que guían a los estudiantes desde el reconocimiento del input lingüístico hasta la producción oral independiente. Esta integración procedimental representa una evolución del conectivismo al integrarlo en un modelo de enseñanza de lenguas extranjeras en el que la interacción oral se potencia mediante actividades estratégicas y tecnológicas.

La propuesta también redefine la concepción teórica de las estrategias comunicativas al vincularlas con propuestas de interacción digital, como diálogos virtuales, foros colaborativos y tareas orales lúdicas como Padlet, ChatGPT, Kahoot!, WhatsApp, entre otras. Estas herramientas no se utilizan como simples recursos complementarios, sino como elementos fundamentales en la creación de un ecosistema de aprendizaje conectivista. Este enfoque conecta la competencia comunicativa con la alfabetización tecnológica, en consonancia con los imperativos educativos del siglo XXI que priorizan la creatividad, la conectividad y la autonomía del alumno.

Por lo tanto, este modelo propone una vía de intervención estructurada que aborda estos obstáculos mediante el principio conectivista del aprendizaje distribuido y el uso deliberado de la mediación digital para aumentar la participación, la confianza y la espontaneidad comunicativa.

4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación

4.2.1. Objetivos de la Propuesta

4.2.1.1. Objetivo General. Aplicar un programa de intervención basado en un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo que promueva el desarrollo de estrategias comunicativas orientadas a la mejora de la interacción oral en estudiantes de ELE nivel A1, mediante el uso pedagógico de las TIC y TAC.

4.2.1.2. Objetivos Específicos.

Diseñar una serie de secuencias didácticas graduales y estructuradas que integren actividades orales en modalidad presencial y virtual, con un enfoque comunicativo e interactivo.

Fomentar la participación, la autoconfianza y la colaboración en entornos híbridos mediante el uso de herramientas digitales y estrategias conectivistas.

Mejorar la interacción oral de los estudiantes de A1 por medio de las actividades basadas en el conectivismo.

4.2.2. *Sustento Teórico - Conceptual y Referencial*

La propuesta se basa en el conectivismo (Siemens, 2005), teoría que concibe el aprendizaje como un proceso de creación de redes de conocimiento, potenciadas por la tecnología y la interacción social. Integra el enfoque comunicativo del MCER centrado en la producción oral como competencia fundamental en el nivel A1, y emplea el paradigma positivista con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental.

Metodológicamente, el programa sigue fases como: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

Teóricamente, esta propuesta se basa en el conectivismo, una teoría del aprendizaje que considera la adquisición de conocimientos como un proceso dinámico de conexión entre las personas, el contenido y la tecnología. El conectivismo promueve la autonomía, la colaboración y el aprendizaje contextualizado, valores esenciales para fortalecer la competencia oral desde una perspectiva participativa. Este enfoque es especialmente relevante en contextos híbridos donde la docencia presencial se complementa con entornos virtuales que fomentan la práctica independiente y el fortalecimiento gradual de las habilidades comunicativas.

4.2.3. *Cuerpo instrumental*

4.2.3.1. Fases del programa:

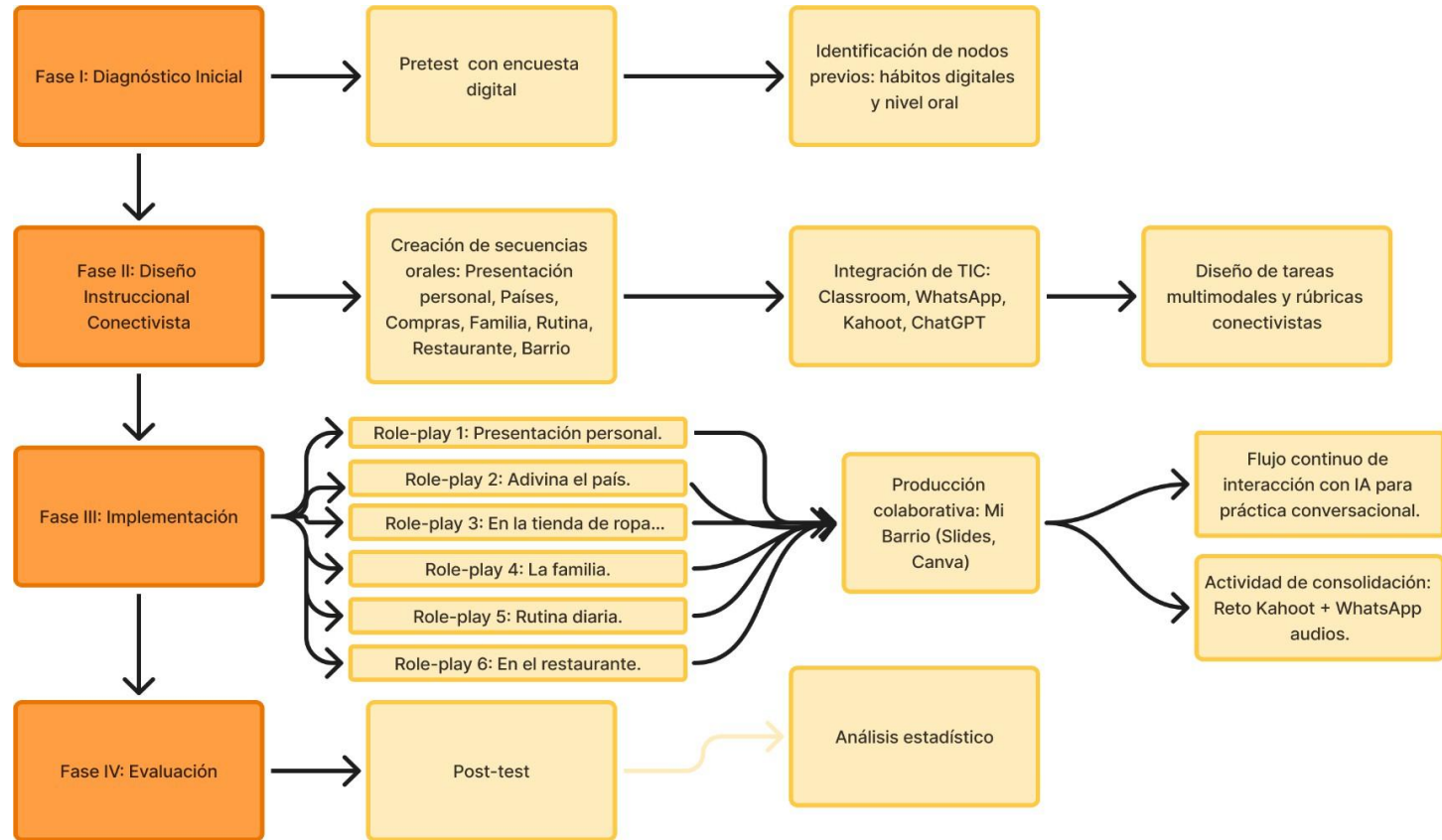
1. Diagnóstico: Pretest al grupo control y experimental.
2. Diseño: Basado en los resultados del pretest para el diseño y creación de actividades.
3. Implementación: Desarrollo de actividades de acuerdo con el cronograma.
4. Evaluación: Posttest al grupo control y experimental.

4.2.3.2. Fase 1: Diagnóstico. En esta fase se aplicó un pretest como instrumento fundamental para determinar el nivel inicial de desempeño comunicativo e interacción oral de los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, antes de la implementación del programa de intervención conectivista. Este instrumento permitió identificar las necesidades reales de los participantes en relación con el uso de estrategias comunicativas, la fluidez, la pronunciación, la comprensión auditiva y la autoconfianza durante las situaciones de intercambio oral en español.

El pretest fue diseñado en consonancia con los descriptores del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Se incluyeron en la encuesta actividades estructuradas y funcionales, tales como diálogos simulados, ejercicios de comprensión auditiva y tareas de producción oral espontánea, con el fin de obtener información cuantitativa sobre el desempeño inicial y establecer una línea base objetiva para el posterior análisis comparativo con el postest.

Los resultados del pretest fueron procesados mediante técnicas estadísticas descriptivas, calculando medidas de tendencia central y dispersión, con el propósito de visualizar las diferencias individuales y grupales. Estos datos evidenciaron limitaciones significativas en la interacción oral, especialmente en aspectos relacionados con la pronunciación, el manejo del vocabulario, la fluidez y la ansiedad comunicativa. A partir de estos hallazgos, se identificaron las áreas críticas que debían ser abordadas en la propuesta de transformación, orientada al diseño de un programa teórico-procedimental basado en el conectivismo y mediado por recursos digitales interactivos (Kahoot!, WhatsApp, ChatGPT, juegos de rol virtuales, entre otros) como se puede ver a continuación en la figura 11.

Por ello, áreas específicas que se pueden mejorar fueron identificadas y se convirtieron en las bases para el diseño conectivista de la intervención mediada por tecnología que se incorporaba herramientas interactivas como que Kahoot!, WhatsApp, o ChatGPT, prácticas orales con distintos compañeros, y un repositorio de tarjetas digitales donde los estudiantes tenían acceso, usaban tecnología en el aula y mantenían interacciones orales que enriquecieron su pronunciación, fluidez y desenvolvimiento al momento de hablar ELE.

Figura 11*Diagrama de Propuesta de Transformación*

La propuesta se desarrolló como una respuesta directa y contextualizada a las necesidades formativas identificadas en el contexto de un curso de modalidad híbrida. El curso consta de 72 horas lectivas, de las cuales cuatro horas semanales son presenciales y dos horas en línea. Este formato ofrece una estructura ideal para combinar estrategias metodológicas tradicionales con propuestas técnico-pedagógicas para el aprendizaje activo.

La evaluación inicial reveló numerosas dificultades en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes. Entre los aspectos más significativos se encuentran altos niveles de ansiedad, miedo escénico y baja confianza comunicativa. Los estudiantes manifiestan miedo a cometer errores, a pronunciar mal el español o incluso a ser objeto de burlas por parte de sus compañeros.

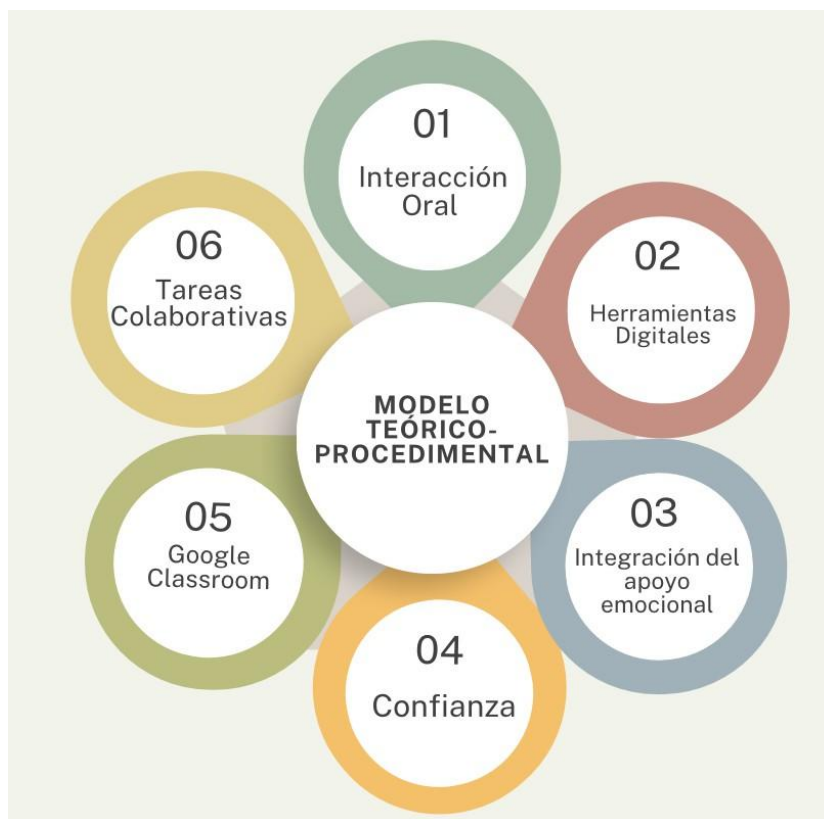
Este curso se compone de 72 horas de instrucción divididas en 4 horas de actividades con el docente presenciales y dos horas de trabajo autónomo online cada semana. Esta estructura provee un ambiente ideal para la integración de las estrategias de enseñanza tradicional con la mejor pedagogía mediada por la tecnología que promueve un aprendizaje activo.

La evaluación inicial reveló varios desafíos en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes, los más significativos, como los altos niveles de ansiedad y la baja confianza de los estudiantes al hablar, junto al miedo a cometer errores, a pronunciar mal palabras en español o incluso a ser ridiculizados por sus compañeros.

Estas barreras efectivas impactan negativamente su participación y limitan la habilidad de usar el español de forma espontánea y funcional en contextos básicos de interacción. Por ello, este modelo procedimental fue diseñado basándose en los pilares estructurales con el fin de afrontar estos desafíos y fomentar un ambiente centrado en el estudiante que sea interactivo. Estos sentimientos comprometen su participación en clase y limitan el uso espontáneo y funcional del español en situaciones de interacción básica. Por ello, el modelo teórico procedimental se basó en los siguientes pilares del conectivismo, como se aprecian en la figura 12.

Figura 12

Pilares del modelo teórico-experimental basado en el conectivismo



Esta situación tiene un impacto directo en el rendimiento académico, especialmente en los resultados de los exámenes parciales y finales orales. Las calificaciones obtenidas en esta habilidad reflejan un nivel de rendimiento limitado. Esto sugiere que, con la adecuada integración de herramientas y estrategias tecnológicas centradas en la interacción oral que aumenten la confianza de los aprendientes, tanto su participación como sus resultados en los exámenes podrían mejorar significativamente.

Si bien el curso utiliza recursos digitales, estos se emplean principalmente para desarrollar habilidades como la comprensión auditiva, la lectura y la escritura. Por otro lado, la interacción oral ha recibido poca atención a través de las plataformas digitales. Esto representa una oportunidad perdida, ya que los entornos digitales actuales ofrecen

múltiples oportunidades para crear experiencias comunicativas enriquecedoras y participativas, adaptadas al nivel A1.

Metodológicamente, el modelo se divide en fases que integran el diagnóstico, el diseño, la implementación, la evaluación y la adaptación de estrategias de comunicación digital. Estas fases permiten la consideración continua de las necesidades de los estudiantes y el desarrollo de propuestas que se adapten a su ritmo y estilo de aprendizaje. Se proponen actividades como juegos de rol innovadores, simulaciones de situaciones cotidianas, presentaciones grabadas, conversaciones en línea y actividades colaborativas asincrónicas. Este enfoque dinámico busca no solo desarrollar la competencia oral, sino también reducir el miedo a hablar en público y transformar los errores en oportunidades de aprendizaje.

Los juegos de rol, en particular, representan una estrategia clave dentro del modelo. Para que sean eficaces, deben ser creativos, funcionales y realistas, recreando situaciones cotidianas, por ejemplo, solicitar información, hablar sobre su país o ciudad, ir de compras, conversar sobre la rutina diaria entre otros, los aprendientes se sientan protagonistas. Realizarlos en contextos digitales controlados permite que los estudiantes puedan practicar repetidamente, grabarse, volver a escuchar sus intervenciones y mejorar gradualmente su producción. Esto fomenta la autoconfianza, la autocorrección y la conciencia lingüística.

Este modelo también promueve el uso estratégico de plataformas digitales para ofrecer retroalimentación personalizada, supervisar el progreso oral y construir una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes. Este enfoque busca no solo mejorar la participación y el rendimiento oral, sino también hacer del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en el nivel A1 en un proceso más activo y significativo, en el que el estudiante sea el centro del aprendizaje.

4.2.3.3. Fase 2: Diseño. En la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles iniciales, uno de los desafíos a los que el docente se enfrenta es la interacción oral. En el nivel ELE A1 los estudiantes no poseen un repertorio lingüístico adecuado, lo que genera en ellos inseguridad, ansiedad y temor para comunicarse en la lengua meta. Con frecuencia, la enseñanza se centra en la memorización del vocabulario y de estructuras gramaticales, reduciendo así las oportunidades de uso real de la lengua en situaciones

auténticas de comunicación. Por lo que fue necesario empezar con el enriquecimiento del léxico.

Esta situación fue muy evidente en el contexto universitario cuando los estudiantes necesitaban interactuar con compañeros en una lengua que apenas comenzaban a aprender. Por ello, fue necesario diseñar estrategias didácticas que permitieran transformar la clase en un espacio dinámico donde los estudiantes participaran activamente en la construcción del conocimiento lingüístico.

El desarrollo de herramientas en ambientes de aprendizaje digital está presente en la educación actual. De tal manera, el uso de la inteligencia artificial se ha convertido en uno de los recursos que apoyan el proceso de aprendizaje, análisis y creación de material educativo, que, en este estudio, fue utilizado para fortalecer la práctica oral de estudiantes de ELE A1. Desde esta perspectiva, la interacción con la inteligencia artificial contribuyó a promover la interacción oral y la colaboración, donde el profesor, el estudiante y la tecnología trabajan juntos, generando así un entorno de aprendizaje más dinámico y significativo.

Los resultados del pretest confirmaron que los estudiantes ven la interacción oral como un pilar fundamental en su aprendizaje, donde el uso de herramientas digitales se usa como medio para aprender español con mayor autonomía, motivación y confianza. Basándose en los resultados, la mayoría de los estudiantes considera que la tecnología facilita el aprendizaje. Además, se observó la importancia de la interacción oral, inclinándose por actividades grupales y colaborativas. Entre estas, se diseñaron propuestas basadas en el conectivismo que apoyen la interacción oral, así como actividades colaborativas e individuales, que se detallan en la tabla 4.

Tabla 4*Actividades de la propuesta de transformación*

Actividad	Tipo	Detalle
Hablando de mí	Gamificación	Se utilizó Kahoot! para consolidar el vocabulario relacionado con información personal, favoreciendo la activación de conocimientos previos mediante una dinámica lúdica e interactiva. Posteriormente, los estudiantes trabajaron en parejas utilizando <i>flashcards</i> digitales para formular y responder preguntas, alternando roles con el fin de asegurar la participación equilibrada. Además, se realizó un juego de roles en el que el Estudiante A y Estudiante B hacían preguntas y respondían. Se les otorgó diez minutos para preparar el diálogo y posteriormente lo presentaron oralmente ante la clase. Al concluir, se les dio una retroalimentación general centrada en aspectos de pronunciación, precisión gramatical, fluidez y contenido, con el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa oral en situaciones reales de interacción. Además, los estudiantes participaron en una conversación guiada con ChatGPT. Para esta actividad, cada estudiante copió previamente un documento con ocho
	Juego de rol	
	Práctica guiada	
	usando Chat GPT	

		preguntas que la herramienta de IA utilizó para formular interrogantes personalizadas. Los estudiantes respondieron de manera oral y, al finalizar, la inteligencia artificial proporcionó retroalimentación inmediata sobre la pertinencia, claridad y corrección de sus respuestas.
Conociendo los países hispanos	Gamificación Práctica guiada Juego de rol	Se realizó un juego en Wordwall titulado “Concurso de Países Hispanos”. Luego, en parejas, los estudiantes debían escoger un país hispano y, con apoyo de tarjetas digitales, organizar una presentación breve sobre dicho país. Finalmente, se pidió cuatro voluntarios y en la pizarra se escribieron ocho países hispanos, de los cuales solo cuatro serían descritos por cada uno de los voluntarios. La clase debía adivinar de qué país se trataba. Esta dinámica favoreció la interacción oral, ya que el resto de la clase también formuló preguntas adicionales para obtener más información y así adivinar.
De compras en la tienda de ropa	Gamificación Juego de roles	Se llevó a cabo un juego motivacional para afianzar el contenido y preparar a los estudiantes para una práctica de interacción oral. Se realizó un juego de roles en el que un estudiante asumió el papel de vendedor/a y el otro de cliente. Se les otorgaron diez minutos para preparar el diálogo y posteriormente lo presentaron oralmente

		ante la clase. Al concluir, se les dio una retroalimentación general centrada en aspectos de pronunciación, precisión gramatical, fluidez y contenido, con el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa oral en situaciones reales de interacción.
Mis amigos son tus amigos. Vamos a hablar de la familia	Gamificación <i>Flashcards</i> digitales Juego de rol entrevistadores	Se utilizaron dos juegos con Kahoot! para consolidar el vocabulario relacionado con la familia, favoreciendo la activación de conocimientos previos mediante una dinámica lúdica e interactiva. Posteriormente, los estudiantes trabajaron en parejas utilizando <i>flashcards</i> digitales para formular y responder preguntas, alternando roles con el fin de asegurar la participación equilibrada. Para finalizar, dos estudiantes asumieron el rol de entrevistadores y realizaron preguntas al resto del grupo. En los casos en que algún estudiante no recordaba la respuesta, otro compañero intervenía de manera colaborativa, reforzando así el aprendizaje y promoviendo un ambiente de apoyo mutuo.
Mi rutina diaria Vamos a hablar de nuestra rutina diaria	<i>Flashcards</i> digitales sobre la rutina diaria. Práctica guiada Juego de rol	Los estudiantes trabajaron inicialmente con <i>flashcards</i> digitales sobre la rutina diaria en parejas, lo cual permitió activar el vocabulario y facilitar la práctica guiada. Posteriormente, se realizó una práctica guiada donde mirando una diapositiva en

		Google Slides con fotos debían imaginarse que era su rutina diaria participaron tres estudiantes de forma voluntaria. Finalmente, se realizó el juego de roles para hablar de la rutina diaria, se les otorgó diez minutos y luego se grabaron usando WhatsApp
En el Restaurante Quiero ordenar el almuerzo en el restaurante.	Gamificación Tarjetas digitales Juego de rol camarero/a - cliente	Los estudiantes practicaron el vocabulario relacionado con la comida mediante una actividad en Kahoot!, lo que permitió reforzar los contenidos de manera dinámica. Posteriormente, realizaron una simulación en la que representaban una situación en un restaurante, asumiendo los roles de camarero/a y cliente. Se les asignaron diez minutos para preparar y grabar la interacción utilizando WhatsApp. Finalmente, se seleccionaron tres audios para realizar una retroalimentación colectiva, con el propósito de identificar errores, analizar oportunidades de mejorar y fortalecer la producción oral.
Mi Barrio Vamos a hablar y a describir el barrio donde vivo.	Trabajo Colaborativo	Proyecto “Mi barrio”: En grupos de 2 a 3 estudiantes prepararon una presentación del barrio o ciudad donde viven. Esta presentación fue colaborativa, los estudiantes usaron Google Slides, Canva, PowerPoint u otra aplicación, además algunos incluyeron audios y videos. Al final hicieron una presentación oral en

		clase. Lo importante era escucharlos hablar en español y ver su progreso.
Reto de conocimientos Demostremos lo que hemos aprendido	Gamificación Participación colaborativa	Se utilizó la herramienta digital Wheel of Names, la cual permitió activar los conocimientos previos mediante una dinámica lúdica e interactiva que fomentó la participación estudiantil. La ruleta se activaba presionando en el centro, y cada estudiante debía responder la pregunta señalada por el indicador una vez que se detenía. Esta actividad tuvo como propósito promover una participación equilibrada y colaborativa, dado que, en caso de que algún estudiante no supiera la respuesta, sus compañeros le brindaban apoyo para que pudiera responder correctamente. Aquí se pudo ver el desempeño de cada estudiante y se pudo evaluar pronunciación, precisión gramatical, fluidez y contenido, con el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa oral.

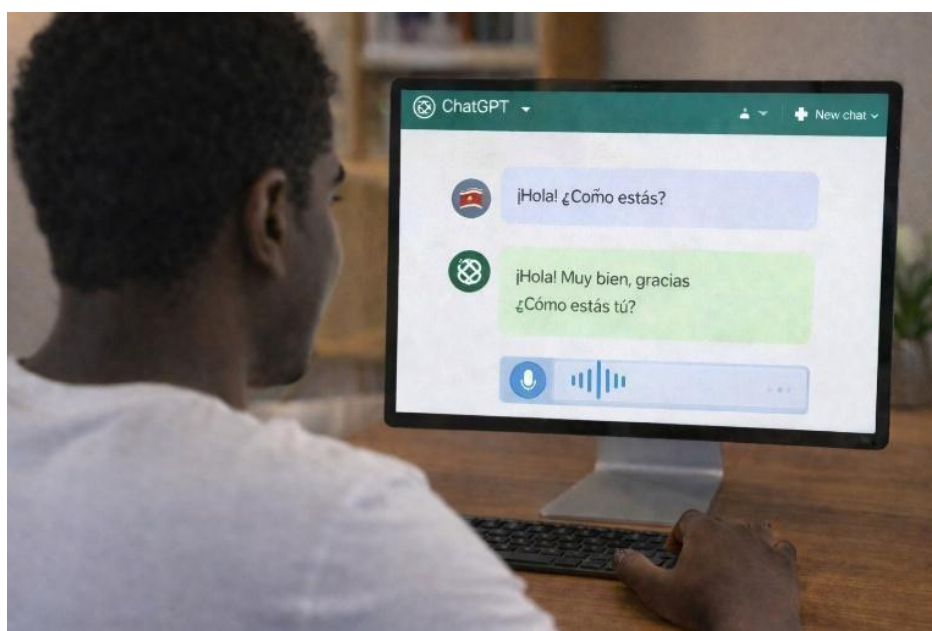
Nota: En los anexos del 2 al 9 se encuentran las imágenes de los instrumentos utilizados en este diseño.

4.2.3.3.1. Conversaciones con IA para el desarrollo oral. Dentro de la propuesta de este estudio, uno de los usos más innovadores de las herramientas digitales que se tienen a disposición son las prácticas orales con inteligencia artificial (IA). Las conversaciones guiadas con inteligencia artificial se deben estructurar con un buen diseño de programación inicial. Este proceso metodológico siguió una secuencia lógica

basada en el conectivismo, donde el conocimiento emerge desde los pilares del conectivismo que se han propuesto en este estudio: la interacción oral, las herramientas digitales, la integración del apoyo emocional, la confianza, Google Classroom, y las tareas colaborativas. En este punto, la secuencia de órdenes con las que el estudiante y la IA van a interactuar debe ser mediada y probada por el docente; a esta secuencia de órdenes que se ordenan a la IA se la conoce como *prompt*.

Figura 13

Conversaciones con AI para el desarrollo oral



Nota: La aplicación usada fue ChatGPT, con la herramienta de audio.

Esta fase consistió en identificar la necesidad específica de los estudiantes que trabajaron con la herramienta digital, junto a los objetivos de aprendizaje del curso y las dificultades comunicativas más comunes, para contrastarlos con los resultados obtenidos en el pretest oral de inicio de curso, este proceso se lo puede apreciar en la figura 14.

Una vez que las necesidades pedagógicas han sido definidas, el siguiente paso es el diseño de *prompts* con instrucciones precisas que guíen la respuesta generada por la inteligencia artificial. Cada *prompt* debería tener tres puntos clave: la claridad conceptual, donde las instrucciones deben ser descritas de manera precisa con

instrucciones de que respuesta y comportamiento se espera de la inteligencia artificial y lo que se necesita evaluar; el contexto pedagógico, siendo este un punto importante del *prompt*, se debe contextualizar el nivel del estudiante, el tema que se va a practicar y de ser posible las preguntas que se van a realizar. Incluso se puede proponer un contexto más amplio si el nivel general de los estudiantes así lo permite; el resultado que se necesita evaluar este tipo de prácticas ayuda a que el estudiante vaya practicando su experticia oral, dándole la oportunidad de fallar y obteniendo retroalimentación en ese momento.

Figura 14

Análisis inicial para el diseño de conversaciones guiadas por IA según los pilares del conectivismo.



Nota: El profesor puede realizar estos sencillos pasos a través del examen diagnóstico que se realiza comúnmente al inicio del curso.

Un ejemplo del *prompt*, traducido al español, que se utilizó en este estudio se puede apreciar a continuación; el prompt original en inglés se puede ver en el anexo 3 junto con una retroalimentación obtenida al momento.

Figura 15

Prompt conversación de práctica oral con IA

“Tarea en casa”

Mejora tu expresión oral con ChatGPT

Paso 1: Lee las preguntas y prepara tus respuestas con anticipación.

Paso 2: Ve a <https://chatgpt.com/>

Paso 3: Copia y pega estas instrucciones

Instrucciones:

Hola, soy estudiante de español de nivel A1 y necesito practicar conversación básica. Por favor, actúa como un hablante nativo de español. Hazme las siguientes preguntas de manera sencilla y, después de cada pregunta, evalúa mis respuestas con una calificación del 1 al 10, considerando mi pronunciación, gramática, vocabulario y fluidez. Estas son las preguntas que quiero practicar:

1. ¡Hola! Buenos días, ¿cómo estás?
2. ¿Cuál es tu número de teléfono?
3. ¿Cómo te llamas?
4. ¿Cuál es tu correo electrónico?
5. ¿De dónde eres?
6. ¿A qué te dedicas?
7. ¿Cuántos años tienes?
8. ¿Por qué quieres estudiar español en Chile?

Evalúa mi desempeño al final y dime qué puedo mejorar

Paso 4: Selecciona la opción de chat por voz y dile que vas a practicar.

Paso 5: Empieza a grabar tu conversación en audio.

Por favor, si no entiendes una instrucción, utiliza los siguientes comandos:

- ¿Puedes repetir eso en español, por favor?
- ¿Puedes repetir tu pregunta más despacio, por favor?
- ¿Puedes decirlo en inglés y luego nuevamente en español, por favor?

Al final de la conversación, pide retroalimentación en inglés y cuál es tu calificación.

Paso 6: Debes hablar durante al menos 5 minutos con la inteligencia artificial y enviar el audio al grupo de WhatsApp.

Cuando lo envíes, debes mandar el archivo junto con un mensaje que incluya tu nombre, “audio 1” y la calificación final.

Se verificará que la calificación enviada coincida con tu mensaje.

Disfruta tu aprendizaje del español.

Nota: Prompt traducido al español.

Un ejemplo de interacción efectiva que se vio entre los estudiantes y la inteligencia artificial de ChatGPT se puede escuchar en el enlace adjunto en el anexo 20. La retroalimentación de la misma se muestra a continuación, la cual fue traducida para su mejor entendimiento:

Figura 16

Retroalimentación proporcionada por la IA al estudiante luego de la práctica oral

¡Claro, Joshua! Aquí tienes una retroalimentación personalizada basada en nuestra conversación reciente:

✅ Lo que hiciste muy bien:

- **Pronunciación:** Tus respuestas como “Soy trinitense” o “Tengo 42 años” fueron claras y naturales. ¡Buen ritmo!
- **Comprensión:** Entendiste todas las preguntas básicas sin problemas.
- **Vocabulario:** Utilizaste expresiones apropiadas como “Vivo en San Juan” y “Soy estudiante de psicología”.
- **Interacción:** Siempre respondiste con entusiasmo y mantuviste la conversación en marcha. ¡Eso es clave!

🔧 Sugerencias para mejorar:

- **Conecta tus respuestas:** Después de contestar, puedes añadir una pregunta para mantener la conversación. Ejemplo:
 - “Soy estudiante de psicología. ¿Y tú?”
- **Más detalles:** Trata de añadir más información a tus respuestas poco a poco. Por ejemplo:
 - “Vivo en San Juan, cerca de la universidad.”
- **Práctica con más verbos:** Intenta incorporar verbos en presente como *estudiar, trabajar, hablar, vivir*. Ejemplo:
 - “Estudio psicología en la universidad.”

★ Nivel estimado: Al alto

¡Estás muy cerca de pasar a A2! Solo necesitas seguir practicando estructuras más completas y ampliar un poco el vocabulario.

Nota: Ejemplo de retroalimentación de la IA al estudiante.

Al finalizar la intervención, el estudiante recibía tres partes fundamentales: aquello que hizo bien, las sugerencias para mejorar y un mensaje motivador, lo que se

refleja en un balance pedagógico que refuerza la interacción oral. Al iniciar la retroalimentación con aquello que hizo bien, se ayuda al estudiante a tener confianza tanto en la herramienta como en el proceso de aprendizaje. Se reconocen la pronunciación, la comprensión y el uso adecuado del vocabulario, donde la IA valora la práctica del estudiante y refuerza aquellos aspectos correctos durante la práctica. Esto no solo influye en su autoestima, sino que además ayuda al aprendiz a identificar avances en su aprendizaje de ELE. En la sección de aspectos por mejorar se puede entender como la zona de retroalimentación constructiva, donde la IA no solo expone los errores cometidos, sino que da una guía específica corrigiendo y proporcionando ejemplos, expandiendo respuestas o incorporando nuevas expresiones o verbos que ayudan a los estudiantes a usar un lenguaje efectivo, transformando los errores en oportunidades de aprendizaje.

El cierre motivacional, por su parte, se apoya en el pilar del conectivismo de la motivación, pues la IA ayuda a que el estudiante se mantenga motivado y reduce su ansiedad asociada al hablar ELE. Todo esto con el docente como guía y supervisor del proceso, pues el proceso autónomo que incluía el audio y la retroalimentación fue revisado por el docente a cargo. De tal forma, el conectivismo se presenta dentro del aprendizaje no solo como herramienta digital sino como un medio para la práctica y la enseñanza-aprendizaje.

Sin duda, la inteligencia artificial contribuyó al fortalecimiento de la interacción oral, proporcionando un entorno dinámico, interactivo que se centró en el estudiante y facilitó la práctica continua del español como lengua extranjera, a través de las simulaciones de situaciones comunicativas reales y una retroalimentación inmediata.

4.2.3.3.2. Kahoot! como herramienta de aprendizaje oral. La integración de *Kahoot!* como una herramienta para el desarrollo de la interacción oral no es meramente gamificación sino el resultado de un proceso de diseño para el aprendizaje. Para este se requiere que la actividad esté alineada con los objetivos de aprendizaje específicos del tema; en el caso de este estudio, lo relacionado con las habilidades orales, como la pronunciación, la fluidez, la repetición y la interacción básica. El profesor debe diseñar cuidadosamente y seleccionar las preguntas más allá del reconocimiento y la repetición.

Esto involucra un contenido estructurado que fortalece la repetición la producción de oraciones cortas y un uso significativo del lenguaje mientras se considera el nivel del lenguaje de los estudiantes y las dificultades previamente identificadas

Desde una perspectiva metodológica, el proceso combina elementos de práctica oral guiada y secuencial. El profesor se involucra en este proceso leyendo cada pregunta en voz alta, modelando una pronunciación correcta y guiando a los estudiantes a que repitan activamente. Esto transforma una actividad de selección múltiple pasiva en una actividad de producción oral. Así, el uso de la retroalimentación es un punto importante, pues luego de cada pregunta el profesor explica por qué una respuesta es correcta o incorrecta, lo que ayuda al estudiante a construir conexiones lógicas de aprendizaje entre la forma, el significado y el uso. Es en este momento cuando se refuerza la comprensión mientras que simultáneamente se refuerzan las habilidades de la interacción oral, siendo así una actividad tanto interactiva como de aprendizaje cognitivo.

Figura 17

Kahoot! como herramienta de aprendizaje activo



Nota: La gamificación es una herramienta del conectivismo que apoya el desarrollo de la interacción oral.

Esta actividad cambia en sí la dinámica del aprendizaje centrado en el profesor a un ambiente de aulas responsivas y participativas. Los estudiantes no solo escogen una respuesta, sino que aprovechan las opciones tecnológicas y el apoyo del profesor para mejorar su expresión oral, por medio de la repetición, gamificación y retroalimentación.

Al usar este formato, aumenta la motivación creando un espacio de aprendizaje seguro para la práctica. Al mismo tiempo, el profesor mantiene su rol de guía en el aprendizaje de idiomas, asegurándose de que la interacción pedagógica sea significativa. Kahoot!! Se convierte así en una herramienta efectiva para el desarrollo de la interacción oral de los estudiantes de ELE.

4.2.3.3.3. Tarjetas digitales y juegos de rol. De acuerdo con el conectivismo, el aprendizaje se produce a través de redes de interacción entre alumnos, profesores, herramientas digitales y fuentes de información. En este contexto, tanto las tarjetas como los juegos de rol se alinearon a los principios del conectivismo ya que facilitaron la interacción entre estudiantes, ayudaron a conectar conocimientos previos con nuevas experiencias comunicativas, favorecieron el aprendizaje colaborativo y se integraron recursos visuales

Por un lado, las tarjetas didácticas facilitaron la activación del vocabulario y la comprensión visual de los conceptos, mientras que los juegos de rol ayudaron a contextualizar el uso del lenguaje en situaciones cotidianas. Los temas trabajados fueron dar y pedir información personal, describir el país, hablar sobre la familia, comprar en una tienda de ropa, pedir comida en un restaurante y hablar de experiencias pasadas.

El uso de estas estrategias permitió estimular la interacción oral, reducir la ansiedad y promover la colaboración entre pares. Asimismo, los estudiantes fueron capaces de utilizar el idioma en contextos más reales y significativos, lo que promovió el desarrollo de la fluidez oral. Las actividades propuestas estuvieron orientadas básicamente a fomentar la interacción oral, promover el uso de estrategias comunicativas.

Los materiales utilizados fueron las tarjetas didácticas, tarjetas de juego de roles, presentaciones digitales, recursos digitales entregados por medio de plataformas como WhatsApp, Padlet y Google Classroom, con la disposición de los estudiantes de usar su teléfono celular para un rápido acceso a la información.

Estas actividades se realizaron en parejas, en grupos pequeños y con actividades rotativas, lo que permitió que los estudiantes participaran activamente, colaboraran con sus compañeros y utilizaran estrategias comunicativas. La aplicación práctica se realizó tomando en cuenta los objetivos comunicativos del nivel ELE A1:

- Dar y pedir datos personales,
- Describir lugares
- Comprar en tiendas y preguntar por productos, pedir precios, etc.
- Hablar sobre la familia, relaciones familiares, gustos y preferencias
- Hablar sobre los hábitos y expresar frecuencias
- Desenvolverse en bares y restaurantes, pedir y dar información sobre comida
- Describir barrios y ciudades y hablar de lo que más les gusta de un lugar
- Hablar de experiencias pasadas.

Las dos estrategias didácticas: las tarjetas didácticas digitales (flashcards) y los juegos de roles (*role play*) fueron diseñadas con la intención de generar oportunidades de interacción comunicativa significativa entre los alumnos y facilitar el uso del español como lengua extranjera en contextos reales o simulados. Por un lado, las tarjetas didácticas promovieron intercambios comunicativos breves mediante preguntas y respuestas entre los estudiantes. Cada tarjeta contenía información visual o textual relacionada con el tema o la unidad de estudio, lo que permitió activar el vocabulario y las estructuras lingüísticas necesarias para la interacción. Un ejemplo se puede apreciar en la figura a continuación. A través de esta dinámica, los estudiantes formulaban preguntas a sus compañeros y ellos respondían a las preguntas utilizando la información contenida en las tarjetas, generando así un proceso de interacción de ida y vuelta que favorecía la práctica oral continua.

En la implementación de la propuesta se implementaron recursos digitales encaminados a mejorar la interacción oral. Se desarrollaron las tarjetas didácticas digitales, con preguntas pertinentes a cada unidad de estudio, que sirvieron como herramientas para promover la participación en la clase. Luego los estudiantes trabajaron en parejas y practicaron la interacción oral.

Figura 18

Tarjetas digitales- Hablando sobre mí

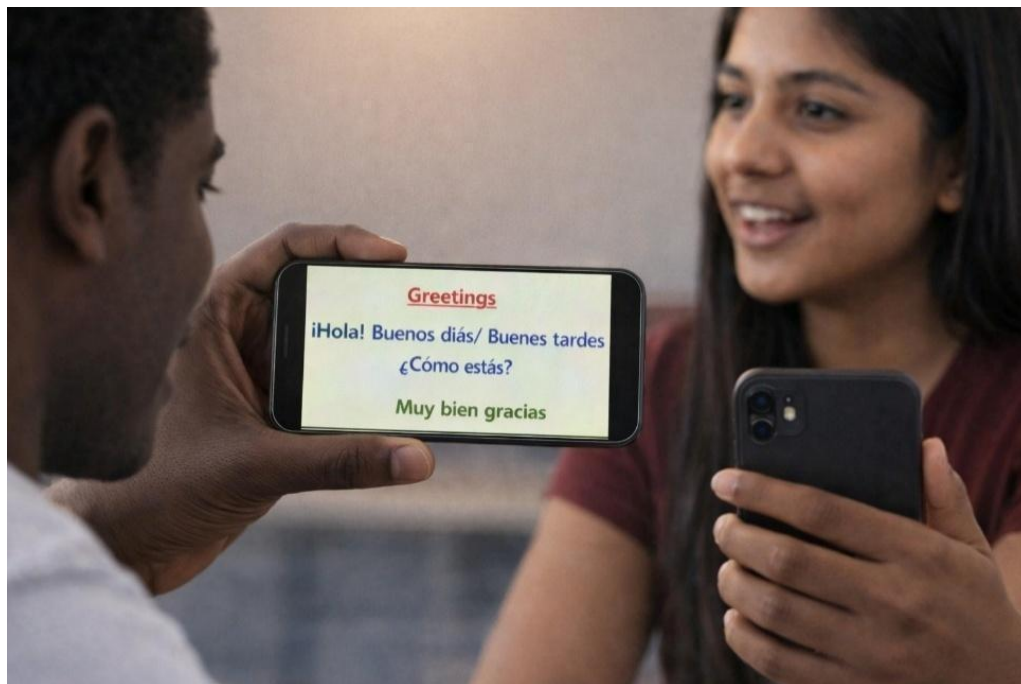
Flashcards Digitales. Taking about me

Greetings ¡Hola! Buenos días/ Buenas tardes ¿Cómo estás? Muy bien gracias	Email address ¿Cuál es tu correo electrónico? Mi correo electrónico es
Name ¿Cómo te llamas? Me llamo	Occupation ¿A qué te dedicas? Soy estudiante de
Origin ¿De dónde eres? Soy de	Place of residence ¿Dónde vives? Vivo en
Nacionality ¿Cuál es tu nacionalidad? Soy	Hobbies ¿Qué haces en tu tiempo libre? En mi tiempo librey
Age ¿Cuántos años tienes? Tengo años	Reasons to study Spanish ¿Para qué estudias español? Estudio español para y para
Phone number ¿Cuál es tu número de teléfono? Mi número de teléfono es 	Farewell Chao, nos vemos

Nota: Estas tarjetas fueron entregadas y utilizadas con su teléfono celular.

Figura 19

Estudiantes usando tarjetas para el desarrollo de su interacción oral



Nota: Las tarjetas estaban disponibles digitalmente en cualquier dispositivo asociado a su cuenta.

Por otro lado, los juegos de rol se emplearon para simular situaciones comunicativas reales en las que los estudiantes debían utilizar el idioma en contextos cotidianos. Con esta estrategia, los estudiantes asumían diferentes roles dentro de una situación específica, como por ejemplo cliente y vendedor, camarero/a y cliente, o estudiante y compañero de clase. Permitiéndoles practicar el uso del idioma en escenarios que reflejan situaciones de la vida real, lo cual favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa.

Figura 20

Tarjetas juegos de rol

EN LA TIENDA DE ROPA

**JUEGO DE ROL – TARJETA ESTUDIANTE A VENDEDOR/A**

Instrucciones: Usted es el vendedor/a. Debe interactuar e incluir la siguiente información:

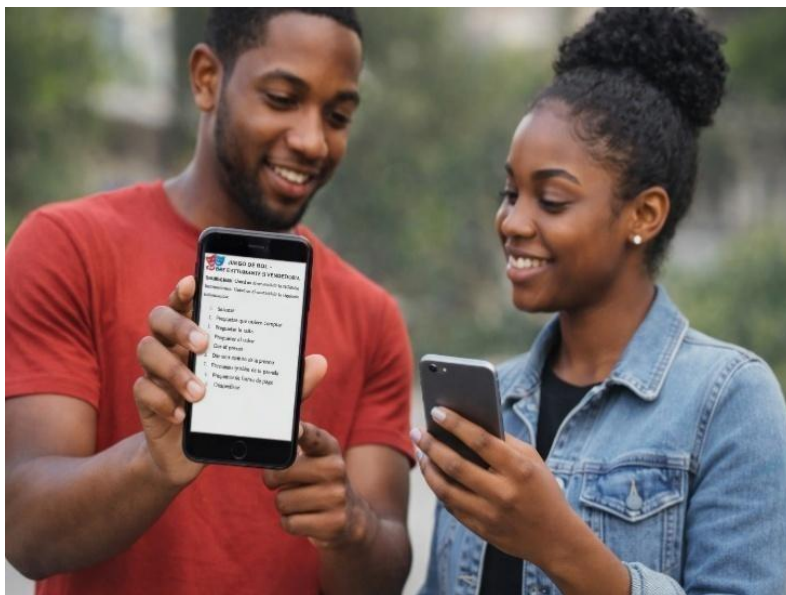
1. Saludar
2. Preguntar que quiere comprar
3. Preguntar la talla
4. Preguntar el color
5. Dar el precio
6. Preguntar la forma de pago
7. Despedirse



JUEGO DE ROL – TARJETA ESTUDIANTE B CLIENTE

Instrucciones: Usted quiere comprar un regalo para una amiga y decide ir a una tienda de ropa. Debe interactuar e incluir la siguiente información:

1. Saludar
2. Pedir una prenda
3. Dar la talla, el color
4. Opinar sobre la prenda
5. Preguntar el precio
6. Comprar
7. Decir como paga
8. Despedirse



Nota: Luego de las prácticas con tarjetas digitales iniciales, se usaban las tarjetas de juego de rol donde los estudiantes continuaban su proceso de aprendizaje en la interacción oral.

4.2.3.4. Fases de implementación. Las fases de implementación se describen en la tabla 5, a continuación:

Tabla 5

Fases de implementación

Fase	Descripción	Herramientas / actividades	Resultados esperados
I. Diagnóstico	Aplicación de pre-test oral y encuesta sobre preferencias digitales.	Test preliminar grupo control y experimental	Perfil inicial de desempeño y hábitos digitales.
II. Diseño instruccional	Creación de secuencias conectivistas centradas en tareas orales.	Google Classroom, Chat GPT, Kahoot!, WhatsApp, Google Forms, rúbricas, grabaciones cortas.	Guías y materiales interactivos integrados al aula híbrida.
III. Implementación	Ejecución de las actividades digitales orales según la preferencia estudiantil.	Chat GPT práctica Role play Customer/Waiter Google Classroom Food question WhatsApp audio/video Kahoot! quizzes	Datos cuantitativos de avance durante la implementación en el grupo de intervención, tanto en notas como en actividades. Así como la recopilación de datos en el grupo control.

IV. Evaluación	Post-test, encuesta de satisfacción y análisis comparativo	Formularios, rúbricas, análisis estadístico en Excel	Resultados post test tanto en grupo control y experimental de la investigación, análisis de datos.
-----------------------	--	--	--

Estas actividades fueron programadas en un cronograma de actividades, que se detalló en la tabla 6, ubicada en el anexo, donde la responsable de aplicación fue la autora de esta investigación.

4.2.3.4. Fase 3: Implementación. El procedimiento de implementación del programa se desarrolló de manera progresiva y sistemática a lo largo de doce semanas efectivas, 48 horas de clases presenciales y 24 horas de trabajo autónomo en línea, integrando actividades mediadas por tecnologías digitales con el propósito de fortalecer las estrategias comunicativas y la interacción oral en estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A1.

En una primera fase, el docente presentó los objetivos comunicativos de cada sesión y activó los conocimientos previos mediante actividades de gamificación, principalmente a través de herramientas como Kahoot!, Wordwall y Wheel of Names. Estas dinámicas iniciales permitieron familiarizar a los estudiantes con el vocabulario y las estructuras básicas del contenido a trabajar, favoreciendo un clima de confianza y reduciendo el miedo a la participación oral.

Posteriormente, los estudiantes trabajaron en parejas o pequeños grupos utilizando *flashcards* digitales, tarjetas visuales y presentaciones con apoyo de imágenes. Durante esta etapa, los estudiantes formularon y respondieron preguntas siguiendo modelos previamente presentados por el docente, alternando roles de pregunta y respuesta para garantizar la participación equitativa y el uso activo del idioma.

En las semanas siguientes, se implementaron juegos de roles y simulaciones comunicativas vinculadas a situaciones reales y significativas, tales como presentarse, hablar de la familia, describir la rutina diaria, realizar compras, ordenar en un restaurante o describir el barrio donde viven. Para estas actividades, los estudiantes dispusieron de

un tiempo determinado para preparar los diálogos y, posteriormente, realizaron las interacciones de forma oral frente al grupo, y posteriormente, mediante grabaciones de audio utilizando WhatsApp. Este procedimiento permitió trabajar de manera integrada la pronunciación, la fluidez, la precisión gramatical y el contenido comunicativo.

De manera complementaria, se incorporó el uso de ChatGPT como herramienta de práctica oral guiada, donde cada estudiante interactuó con la inteligencia artificial a partir de preguntas previamente estructuradas, que se encuentran en el anexo 2. Los estudiantes respondieron de forma oral y recibieron retroalimentación inmediata, lo que favoreció la autorregulación del aprendizaje y la toma de conciencia sobre su desempeño comunicativo.

En las actividades de trabajo colaborativo, los estudiantes desarrollaron proyectos grupales, como la presentación “Mi barrio”, utilizando herramientas digitales como Google Slides, Canva o PowerPoint. Estas tareas promovieron la construcción colectiva del conocimiento, el uso funcional del idioma y la exposición oral ante sus compañeros, evidenciando avances en confianza y autonomía comunicativa.

Adicionalmente, en cada sesión se realizó una retroalimentación formativa, tanto individual como colectiva, centrada en los aspectos de pronunciación, fluidez, precisión gramatical y adecuación del mensaje. Esta retroalimentación permitió reforzar los aprendizajes, identificar avances y orientar a los estudiantes hacia una mejora progresiva de su interacción oral.

4.2.3.5. Fase 4: Evaluación. La evaluación de la propuesta tuvo como objetivo determinar su relevancia, coherencia y eficacia para fortalecer las estrategias de comunicación y la interacción oral de estudiantes de nivel A1 que aprenden español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se utilizaron diversas herramientas cuantitativas, como listas de verificación, rúbricas de evaluación del desempeño oral, análisis de grabaciones, cuestionarios de autoevaluación y encuestas de satisfacción estudiantil.

El proceso de evaluación se centró en indicadores como la participación, la frecuencia y la calidad de la producción oral, el uso independiente y apropiado de las TIC y la comunicación asistida por ordenador, y el nivel de motivación alcanzado durante la intervención.

4.3. Valoración, Evaluación y Validación de la Propuesta de Transformación

La valoración y evaluación de la propuesta de transformación se realizó a partir de un diseño metodológico cuantitativo de tipo cuasiexperimental, sustentado en la aplicación sistemática de un pretest y un posttest, lo que permitió medir de manera objetiva los cambios producidos en la interacción oral de los estudiantes de español como lengua extranjera nivel A1 tras la implementación del programa de intervención.

En una fase inicial, se aplicó un pretest diagnóstico con el propósito de identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en relación con la interacción oral, específicamente en los aspectos de pronunciación, fluidez, precisión gramatical, uso de estrategias comunicativas y nivel de confianza al expresarse oralmente en español. Este instrumento permitió evidenciar limitaciones significativas asociadas al miedo y la ansiedad de hablar, así como una participación oral reducida y un uso incipiente de estrategias comunicativas.

Posteriormente, se desarrolló la intervención pedagógica mediada por TIC y TAC durante doce semanas efectivas, integrando actividades de gamificación, práctica guiada, juegos de roles, trabajo colaborativo y uso de herramientas digitales como Kahoot!, WhatsApp, Padlet, Canva, Wordwall, Google Slides y ChatGPT, orientadas de manera explícita al fortalecimiento de la interacción oral.

Al finalizar la intervención, se aplicó el posttest, estructurado con los mismos criterios e indicadores del pretest, lo que permitió realizar una comparación directa de los resultados antes y después de la implementación del programa. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la interacción oral, reflejadas en un aumento de la participación activa, mayor fluidez y seguridad al comunicarse, mejor pronunciación y uso más adecuado de las estructuras básicas del español. Asimismo, se observó un incremento en la autoconfianza, la motivación y la disposición de los estudiantes para interactuar oralmente en situaciones comunicativas reales.

El análisis comparativo de los datos del pretest y posttest mostró un incremento favorable en el rendimiento académico general, lo que permitió comprobar la hipótesis planteada y evidenciar la eficacia de la propuesta de transformación. En este sentido, el uso del diseño cuasiexperimental con medición pretest-posttest resulta metodológicamente suficiente para la validación de la intervención, dado que permitió

evaluar de manera objetiva el impacto del programa en la variable dependiente, sin requerir la aplicación de otros modelos adicionales de validación.

La coherencia entre los objetivos, las actividades implementadas y los resultados obtenidos confirma la validez interna y funcional de la propuesta. Así, la propuesta de transformación se considera pertinente, válida y factible, ya que respondió a una necesidad real del contexto educativo, fue implementada con recursos disponibles y demostró su eficacia en el fortalecimiento de la interacción oral en estudiantes de ELE A1 en un entorno híbrido, consolidándose como una intervención replicable y aplicable en contextos educativos similares.

Conclusiones

La presente investigación doctoral tuvo como propósito desarrollar un modelo teórico-procedimental sustentado en el conectivismo, orientado al fortalecimiento de las estrategias comunicativas para mejorar la interacción oral en estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) nivel A1, en *The University of the West Indies*, en Trinidad y Tobago durante el periodo 2024-2025. En coherencia con este objetivo, la investigación permitió diagnosticar las principales limitaciones comunicativas iniciales, diseñar una intervención mediada por TIC y TAC y comprobar su eficacia mediante un esquema de medición pretest y posttest propio del enfoque cuantitativo, con un modelo cuasi experimental.

En primer lugar, los hallazgos confirmaron que el problema diagnosticado como miedo, ansiedad y limitaciones notorias en pronunciación y fluidez, no responde únicamente a carencias lingüísticas, sino a una combinación de factores pedagógicos y afectivos que restringen la participación oral en niveles iniciales. A partir del pretest se evidenció que la interacción oral se veía afectada por la inseguridad para hablar, la dependencia del texto escrito, la exposición previa al idioma y la escasa espontaneidad comunicativa. Esta constatación aporta una implicación teórica relevante: en ELE A1, la interacción oral debe comprenderse como un fenómeno socioafectivo y procedimental, no solo como desempeño lingüístico aislado; por tanto, cualquier intervención efectiva requiere actuar simultáneamente sobre estrategias comunicativas, condiciones de participación y ambientes de práctica segura.

La investigación respondió a la pregunta central al demostrar que la implementación de un modelo teórico-procedimental desde el conectivismo, mediado por tecnología, constituye una vía eficaz para fortalecer la interacción oral en estudiantes de ELE A1. Los resultados del posttest evidenciaron avances favorables en participación, fluidez, pronunciación y uso funcional del idioma, así como una disminución observable del miedo a intervenir. En términos cuantitativos, se registró un incremento del rendimiento académico general superior entre el pretest y el posttest, de un aumento en sus calificaciones de 0,86 puntos, a diferencia del grupo control que disminuyó su

calificación promedio en un -0,1 puntos. Esto permitió confirmar la hipótesis, donde la implementación sistemática de estrategias comunicativas mediadas por tecnologías digitales mejora el rendimiento y la participación oral en estudiantes de ELE A1 en un entorno híbrido.

Dentro de los pilares del modelo se usaron herramientas como los juegos de rol que les ayudaron a reproducir situaciones cotidianas; la gamificación, a consolidar vocabulario y estructuras a través de juegos y retos donde no solo leían, sino que escuchaban y repetían; las *flashcards* digitales, a reforzar la comprensión y formulación de preguntas; ChatGPT, a practicar la conversación interactiva con retroalimentación inmediata y sin presiones; y las grabaciones en WhatsApp, a monitorear su progreso oral. De igual modo, el proyecto colaborativo final se constituyó en un espacio de creación colaborativa y reflexión donde los estudiantes aplicaron de manera integrada las competencias comunicativas desarrolladas durante el curso.

En el plano teórico, la investigación integra conectivismo y enseñanza comunicativa de lenguas, mostrando que la interacción oral se potencia cuando el aprendizaje se organiza como una red de participación donde convergen nodos humanos, es decir estudiantes y el docente, con nodos digitales, como las herramientas digitales, recursos y tareas.

En el plano metodológico, se aporta una arquitectura procedimental replicable de intervención, estructurada en secuencias didácticas progresivas que combinan gamificación, práctica guiada, simulaciones comunicativas y producción oral mediada, como las interacciones con ChatGPT y grabaciones vía WhatsApp, con retroalimentación formativa. En el plano práctico, se evidencia que la tecnología, cuando se integra con propósito pedagógico, no sustituye la mediación docente, sino que la amplifica al facilitar práctica continua, apoyo entre pares y participación más equitativa.

En cuanto a las implicaciones del estudio, los hallazgos respaldaron que la modalidad híbrida puede convertirse en un entorno altamente favorable para ELE A1, la conectividad digital ofrece oportunidades para practicar de manera autónoma y grupal, sostener la motivación y ampliar el tiempo de exposición al idioma fuera del aula.

Asimismo, los resultados surgieron de que la evaluación de la interacción oral debe trascender la calificación puntual y adoptar un enfoque de seguimiento formativo,

con evidencias de desempeño como las presentaciones, simulaciones, y audios con criterios de progreso comunicativo. Respecto a las limitaciones, es pertinente reconocer que la investigación se desarrolló dentro de un contexto institucional específico y en un período académico delimitado, lo cual puede condicionar la generalización directa de los resultados.

Del mismo modo, el nivel A1 implica restricciones naturales en complejidad lingüística, por lo que los avances observados deben interpretarse en función de metas realistas del nivel y del tiempo de intervención. Adicionalmente, aunque se contó con medición cuantitativa pretest, posttest y evidencia de desempeño, futuras aplicaciones podrían reforzar la evaluación con instrumentos complementarios de seguimiento longitudinal para observar la estabilidad de los logros a mediano plazo.

Recomendaciones

Desde el punto de vista metodológico, en futuras investigaciones se puede continuar mejorando los indicadores de evaluación de la interacción oral para asegurar su coherencia con los objetivos y dimensiones del modelo teórico-procedimental. Además, se podría profundizar en la discusión crítica del impacto de las herramientas digitales en constante actualización y cómo estas impactan en la reducción de la ansiedad y el fortalecimiento de la autoconfianza oral.

Por otro lado, el ampliar la comparación con estudios previos de intervención en ELE para posicionar la propuesta dentro de un marco internacional de innovaciones pedagógicas y promover la escritura de artículos derivados de la tesis, resaltando el carácter teórico-práctico e innovador del modelo, podría apoyar en próximas investigaciones la posición de este modelo en el ámbito educativo.

Desde el punto de vista académico, se puede fomentar la capacitación docente en el uso de herramientas conectivistas (ChatGPT, Padlet, Canva, Google Classroom, Kahoot!) para garantizar la correcta implementación del programa. Además, se podría mantener la adaptación continua de los materiales y actividades para ajustarse a las necesidades y ritmos de los estudiantes A1, considerando la diversidad de niveles de alfabetización digital.

Si en próximos estudios se integran espacios sistemáticos de retroalimentación entre estudiantes, podría favorecer la interacción auténtica en entornos híbridos. El asegurar la disponibilidad de dispositivos móviles o computadoras durante las sesiones podría maximizar la participación y la práctica comunicativa mediada por tecnología, así como implementar un seguimiento post intervención para evaluar la sostenibilidad de los avances alcanzados en pronunciación, fluidez y autoconfianza oral.

Bibliografía

- Ahmed, N. (2023). The Effectiveness of a Program Based on Connectivism Theory and Some e- learning Platforms in Developing EFL Oral Communication Skills for University Students. *MağAllaī Al-Qirā'aī Wa Al-Ma'rifaī/Mağallaī Al-Qirā'aī Wa Al-Ma'rifaī*, 23(255), 0.
<https://doi.org/10.21608/mrk.2023.281932>
- Alam, A. (2022). Connectivism Learning Theory and Connectivist Approach in Teaching and Learning: A Review of literature. *Bhartiyam International Journal Of Education & Research*, 12(2).
https://www.researchgate.net/profile/Md-Alam-721/publication/369734538_Connectivism_Learning_Theory_and_Connectivist_Approach_in_Teaching_and_Learning_A_Review_of_Literature/links/64298e4a315dfb4ccec853d5/Connectivism-Learning-Theory-and-Connectivist-Approach-in-Teaching-and-Learning-A-Review-of-Literature.pdf
- Alastor, E., Sánchez-Vega, E., Martínez-García, I., & Rubio-Gragera, M. (2023). TIC en educación en la era digital: propuestas de investigación e intervención. En *UMA Editorial eBooks*.
<https://doi.org/10.24310/mumaedmumaed.65>
- Barba, N. G. S., & Salguero, C. P. G. (2023). Canton, D. W. (2023). Liderazgo directivo y gestión escolar. Experiencias y prácticas desde un enfoque internacional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1550>
- Basurto-Mendoza, S., Velásquez-Espinales, A., Moreira-Cedeño, J., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). El conectivismo como teoría innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2134>

- Betolaza, A. (2018). La declaración universal sobre bioética y derechos humanos de la UNESCO y la discapacidad. *Revista de Derecho Público*, 53(1).
<https://doi.org/10.31672/53.9>
- Blanco, N., & Mañoso, L. (2021). Spanish efl teachers and ict tools. A survey-based analysis. *Revista Inclusiones M.R*, 8.
<https://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/192>
- Brod, G. (2021). Toward an understanding of when prior knowledge helps or hinders learning. *Npj Science Of Learning*, 6(1).
<https://doi.org/10.1038/s41539-021-00103-w>
- Cabrales, O., & Díaz, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. *Conhecimento & Diversidade*, 9(17), 12.
<https://doi.org/10.18316/rcd.v9i17.3473>
- Cañar, D. H. P., Gómez, J. D. G., Paucha, R. R. R., Ordoñez, L. E. S., & Robalino, M. P. Á. (2025). El uso de chatbots y asistentes virtuales en la educación: revisión de su impacto en la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. *Neosapiencia Revista Especializada En Ciencias de la Educación*, 3(1), 153-164. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.29>
- Cantero, F. (2019). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7.
<https://pdfs.semanticscholar.org/2030/32a874b46dfa6561ee965fa80b464aab4020.pdf>
- Castañeda-Trujillo, J. E., & Osorio, M. F. J. (2021). Pedagogical Strategies Used by English Teacher Educators to Overcome the Challenges Posed by Emergency Remote Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 697-713.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a12>

- Cesuma, U. (2025). Premio o castigo en el aprendizaje: ¿qué motiva más según la neurociencia? Universidad CESUMA.
<https://cesuma.edu.mx/2025/09/26/premio-o-castigo-en-el-aprendizaje-que-motiva-mas-segun-la-neurociencia/>
- Chacha, T. X. R., Prado, G. A. S., Basantes, O. S. V., Torres, K. E. P., Guamán, R. G. S., Patín, L. A. C., & Chacha, F. o. B. (2025). Uso de plataformas virtuales en contexto de educación híbrida. paradigma de siglo XXI. Tesla Revista Científica, 5(2), e558. <https://doi.org/10.55204/trc.v5i2.e558>
- Chou, M. (2024). Communication Strategies, Difficulties, and Speaking Tasks in Foreign Language Learning. SAGE Open, 14(3).
<https://doi.org/10.1177/21582440241266324>
- Coello, K. K. R., Chango, L. E. Q., Armijos, A. C. H., Suquillo, R. M. L., Medranda, E. M. C., & Pilicita, N. C. E. (2025). Influencia del aprendizaje colaborativo en la competencia oral en inglés en contextos escolares. South Florida Journal Of Development, 6(7), e5551.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv6n7-014>
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). (2001). Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. En Common European Framework Of Reference For Languages (CEFR). Recuperado 13 de noviembre de 2024, de <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Conohuillca, R. J. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. <https://www.redalyc.org/journal/4985/498571977001/html/>
- Cornejo, L. (2020). Influencia de las TIC en la comunicación oral de los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la institución educativa particular Juan XXIII, 2019. Repositorio Institucional Digital

UCSS. Recuperado 8 de noviembre de 2024, de
<https://repositorio.ucss.edu.pe/handle/20.500.14095/876>

Coronel, E. G. M., Teneda, W. P. S., Daza, O. A. H., & Ramírez, I. S. M. (2024).
 Desarrollo de competencias lingüística a través de juegos educativos.
Revista Social Fronteriza, 4(3), e43280.
[https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)280](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)280)

Creswell, J. (2018). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed
 methods approaches* (4.a ed.).
<https://studylib.es/doc/1402151/creswell--j.w.--2014-.research-design.-q>
 ualitative--quan. . .

De Cabo Jorge, V., De La, F. D. E., & Marta, Z. V. (2008). Modelos de estudios
 en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño.
[https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0465-546X2008000100011&script](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0465-546X2008000100011&script=sci_arttext)
 =sci_arttext

De la Torre, M. J., De Larreta-Azelain, M. D. C., & Pareja-Lora, A. (2015).
 Mobile assisted language learning in distance and blended education.
Ried Revista Iberoamericana de Educación A Distancia, 19(1).
<https://doi.org/10.5944/ried.19.1.15287>

De los Ángeles Gómez González, M., & Muras, R. G. (2025). EFL Pronunciation
 Instruction in Spanish Primary Schools: From Prescribed Curriculum to
 Classroom Practice. *Education Sciences*, 15(4), 427.
<https://doi.org/10.3390/educsci15040427>

Delgado, J. L. C., Chávez, A. G., & Molina, O. A. M. (2019). El conectivismo y
 las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje.
<https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154011/html/>

Díaz, A. M. R., Díaz, C. H. R., Novikova, O. A., Zapata-Molina, C., & Giraldo,
 N. E. C. (2023). Aprendizaje compartido: enfoque didáctico basado en

entornos sociotécnicos colaborativos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(31), e2844. <https://doi.org/10.22430/21457778.2844>

Diobi, J. O., & Nashruddin, N. (2023). Communication Strategies Used by Students in English Learning-teaching. *JELITA*, 4(2), 133-146. <https://doi.org/10.56185/jelita.v4i2.333>

Echeverría, V., & Molina, P. (2022). Herramientas digitales en el aprendizaje y su relación con las habilidades creativas de los estudiantes. *Revista Sinapsis*, 2(21). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9052306.pdf>

Evans, C., & Robertson, W. (2020). The four phases of the digital natives debate. *Human Behavior And Emerging Technologies*, 2(3), 269-277. <https://doi.org/10.1002/hbe2.196>

Fitriani, S. (2025). Enacting Project-Based Learning for Higher Education: An Autoethnographic Study of Online Learning During the Pandemic. The Qualitative Report. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7029>

Franco, A., & Batlle, J. (2023). Conceptualización de la interacción oral por parte de los profesores de español como lengua extranjera en formación inicial. *Lengua y Habla*. https://www.researchgate.net/publication/374845943_Conceptualizacion_de_la_interaccion_oral_por_parte_de_los_profesores_de_espanol_como_lengua_extranjera_en_formacion_inicial

George, D., & Mallery, P. (2019). Reliability analysis. En *Routledge eBooks* (pp. 235-246). <https://doi.org/10.4324/9780429056765-19>

Ghanad, A. (2023). An Overview of Quantitative Research Methods. *International Journal Of Multidisciplinary Research And Analysis*, 06(08). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i8-52>

- Gil, J. M. (2021). Una explicación conectivista de por qué y cómo aprendemos a hablar. *LíMite*, 16, 0. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652021000100218>
- Goebel, D. K., & Carlotto, M. S. (2024). El papel mediador de la autoeficacia en el uso de las TICs en la relación entre sobrecarga de roles y burnout en profesores de educación a distancia. *Anuario de Psicología/The UB Journal Of Psychology*, 54(2). <https://doi.org/10.1344/anpsic2024.54.2.6>
- Gultom, S., & Oktaviani, L. (2022). The correlation between students' Self-Esteem and their English Proficiency Test result. *Journal Of English Language Teaching And Learning*, 3. https://www.researchgate.net/profile/Lulud-Oktaviani/publication/369177448_the_correlation_between_students'_self-esteem_and_their_english_proficiency_test_result/links/6464bd2166b4cb4f73ba2482/the-correlation-between-students-self-esteem-and-their-english-proficiency-test-result.pdf
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>
- Haddon, J. (2023, 29 junio). Trinidad and Tobago: Policy on Tertiary Education, Technical Vocational Education and Training and Lifelong Learning, issued in 2010. Institute For Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/articles/trinidad-and-tobago-policy-tertiary-education-technical-vocational-education-and-training-and>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. <https://share.google/dWilzbp9miMK88yGm>
- Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational*

Technology Research And Development, 49(3), 37-52.

<https://doi.org/10.1007/bf02504914>

Iñacasha, N. C. G., Ayala, E. T. M., Leon, D. S. A., Pincay, R. E. C., Olmedo, D. F. C., & Tobar, R. I. M. (2025). Metodologías de aprendizaje activo en aulas de inglés como lengua extranjera: mejora de la competencia comunicativa mediante estrategias colaborativas y experienciales. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 329-352.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.606>

Instituto Cervantes. (2002). CVC. Marco común europeo de referencia. Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm

Instituto Cervantes. (2020). Niveles comunes de referencia. Recuperado 13 de noviembre de 2024, de
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm

Instituto Cervantes. (2022). El español en el mundo 2022. Recuperado 13 de noviembre de 2024, de
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf

Iza, B. L. R., Puruncaja, G. C. C., Garcés, C. G. G., & Sarango, I. G. P. (2024). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comunicación oral. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2217>

Jaramillo, N. C. U., & Vera, K. S. C. (2021). Influencia del filtro afectivo en el desarrollo de la producción oral del aprendizaje del idioma inglés. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 93-111.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.411>

- Kassenkhan, A., Moldagulova, A., & Serbin, V. (2025). Gamification and Artificial Intelligence in Education: A Review of Innovative Approaches to Fostering Critical Thinking. *IEEE Access*, 13, 98699-98728. <https://doi.org/10.1109/access.2025.3576147>
- Keshavarzi, N. (2020). El desarrollo de la interacción oral en el aula de inglés [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/23441/El%20desarrollo%20de%20la%20interaccion%20oral%20en%20el%20aula%20de%20ingles.pdf?sequence=1>
- Landazabal, M. G. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *APUNTES DE PSICOLOGÍA*, 357-376. <https://doi.org/10.55414/gmed6g91>
- Lezama, C. R. Q. (2023). Factores afectivos y la producción oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera: Alcances y limitaciones para un aprendizaje eficaz. *Fronteras En Ciencias de la Educación*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.58283/fce.v2i1.121>
- Lino-Tupiño, R. M., Carcausto-Calla, W., Arellano-Melendez, E. C., & Acosta-Pastor, V. N. (2025). Enhancing Mathematical Competencies Through Differentiated Instruction and Learning Landscapes: A Quasi-Experimental Study in Peru. *Journal Of Educational And Social Research*, 15(5), 168. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0169>
- López, P. (2023). Existen cerca de 600 millones de hablantes nativos del español. *Gaceta UNAM*. Recuperado 28 de octubre de 2024, de <https://www.gaceta.unam.mx/existen-cerca-de-600-millones-de-hablantes-nativos-del-espanol/>

- Macías, C. V., Silva, C. Z., Rodríguez, S. C., & Villón, M. C. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y la gamificación para generar el aprendizaje activo en los estudiantes. *Ciencia Unemi*, 15(39), 35-43. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss39.2022pp35-43p>
- Majka, M. (2024). Understanding the Importance of Pre and Post-Testing in Research and Evaluation. ResearchGate. Recuperado 8 de agosto de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/382051998_Understanding_the_Importance_of_Pre_and_Post-Testing_in_Research_and_Evaluation/citations
- Mao, T. (2023). Research on Communicative Strategies in Second Language Acquisition. *Journal Of Education And Educational Research*, 5(3), 13-15. <https://doi.org/10.54097/jeer.v5i3.13063>
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *RIED Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, 21(2), 201. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies Center for Technology in Learning. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.16709.19689>
- Meilani, R. (2022). Developing digital resources for learning speaking in junior high school: a technology enhanced language learning perspective - UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon. <https://repository.syekhnurjati.ac.id/9404/>
- Mendoza, M. L., Moreno, E. M. M., Flores, J. F. U., & Mendoza, M. P. B. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de

- docentes ecuatorianos de excelencia. *Revista Digital del Doctorado En Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(15).
<https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- Meng, X. (2011). Scalable Simple Random Sampling and Stratified Sampling. *Proceedings Of Machine Learning Research*, 28.
<https://proceedings.mlr.press/v28/meng13a.html>
- Miñan, M. (2024, 3 julio). Definición de pre test y post test: Ejemplos, Que es, Autores. DefinicionWiki.
<https://definicionwiki.com/definicion-de-pre-test-post-test-ejemplos-que-es-autores/>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2023). España y la Unión Europea.
<https://www.exteriores.gob.es/es/PoliticaExterior/Paginas/EspanaUE.aspx>
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals Of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67. https://doi.org/10.4103/aca.aca_157_18
- Nadeem, M., Oroszlanyova, M., & Farag, W. (2023). Effect of Digital Game-Based Learning on Student Engagement and Motivation. *Computers*, 19(2). <https://www.mdpi.com/2073-431X/12/9/177>
- Odilia, V. F. M. (2022). Motivación para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Un estudio de caso desde una epistemología cualitativa. *SciELO*. Recuperado 8 de noviembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000200425
- Oecd. (2019). *OECD Skills Outlook 2019 (Summary in Spanish)*. OECD Skills Outlook. <https://doi.org/10.1787/d2a805cf-es>

- Omodan, B. I. (2023). Analysis of connectivism as a tool for posthuman university classrooms. *Journal Of Curriculum Studies Research*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2023.2>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). La enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística. En UNESDOC- Biblioteca Digital (206 EX/37). Recuperado 31 de agosto de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997_spa
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação E Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal Of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>
- Pesantez-Arcos, K., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Trabajo colaborativo y herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje en la educación en línea del bachillerato. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 68. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1034>
- Piñan, M. R. P., Suárez, M. G. E., Sampedro, N. M. V., Almachi, L. P. A., & Jiménez, N. I. A. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como Estrategia Didáctica para Mejorar el Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10447-10459. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13186
- Pineda, C., Smith, M., & Rondón, K. (2023). Application of the Common European Framework reference in the teaching-learning process of foreign languages. *Revista Didáctica y Educación*. <https://share.google/qOjL3BWtovPpPheAi>

- Pizarro, F. D. D., Santistevan, J. G., Del Pezo, S. A. P., Calderón, C. y. P., & Bravo, X. B. C. (2025). Las TICs y TACs en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de Lengua y Literatura. *Ciencia y Reflexión* :, 4(1), 2016-2032. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.232>
- Pizarro-Chacón, G., (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 359-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017020>
- Ponce, J. T. F., Tandazo, S. M. N., Arroyo, C. M. R., Calderón, M. E. Q., Guerrero, M. E. M., & Narváez, M. V. M. (2025). El impacto de la enseñanza basada en tareas (task-based learning) en la competencia comunicativa en inglés. *South Florida Journal Of Development*, 6(8), e5719. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n8-040>
- Proaño, A. L., Arroyo, A. A., Cruz, L. H., & Gutiérrez, A. B. (2024). El impacto positivo de la gamificación en la integración y la inclusión estudiantil, propuesta y resultados. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2253>
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. *Cvc.Cervantes*. Recuperado 8 de noviembre de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf
- Raximdjánovna, S. D. (2024). Issues of enhancing the efficiency of organizing students' individual activities in english language lessons. *Current research journal of philological sciences*, 5(11), 13-16. <https://doi.org/10.37547/philological-crjps-05-11-04>
- Reascos, M. M. P., Carrasco, J. L. C., Valencia, W. M. A., & Aguilar, D. V. L. (2024). Actividades lúdicas para desarrollar la habilidad de comunicación oral en estudiantes de educación básica elemental. *Boletín Científico Ideas y Voces*, 4(1), 1-33. <https://doi.org/10.60100/bciv.v4i1.124>

- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>
- Rodríguez, A., & Molero, D. (2008). Conectivismo como gestion del conocimiento. REDHECS, 6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2937200.pdf>
- Rozo, A. M. R., Rojas, K. A., & Saavedra, Á. M. P. (2023). Estrategia Educativa desde el Conectivismo y Aprendizaje Basado en Problemas: Diseño de un Aula Virtual. *Revista Innovación y Desarrollo Sostenible*, 4(1), 38-47. <https://doi.org/10.47185/27113760.v4n1.100>
- Ruiz, I. R. (2024). La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario: diseño, implementación y evaluación de un dispositivo híbrido. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-968>
- Ruiz-Martín, H., & Bybee, R. W. (2022). The cognitive principles of learning underlying the 5E Model of Instruction. *International Journal Of STEM Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00337-z>
- Rusmin, L., Misrahayu, Y., Pongpalilu, F., Radiansyah, R., & Dwiyanto, D. (2024). Critical Thinking and Problem-Solving Skills in the 21st Century. *Join Journal Of Social Science*, 1(5), 144-162. <https://doi.org/10.59613/svhy3576>
- Serrano, J. M. G., Álvarez, N. E. P., Cabrera, I. T., & Irons, I. P. (2021). La competencia comunicativa oral en inglés en estudiantes de primer año de Medicina. <https://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/1779>

- Shostak, E. V., Prieto, D. A., & Khalyapina, L. P. (2025). Spanish Speaking practice in class on the basis of ChatGPT designed didactic material. КиберЛенинка.
<https://cyberleninka.ru/article/n/spanish-speaking-practice-in-class-on-the-basis-of-chatgpt-designed-didactic-material>
- Siedlecki, S. L. (2020). Quasi-Experimental research designs. *Clinical Nurse Specialist*, 34(5), 198-202.
<https://doi.org/10.1097/nur.0000000000000540>
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. Ateneu Xtec.
https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Silverio, T. (2014). La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Rastros Rostros*, 16(30). <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.818>
- Singh, N. S. (2025). The Impact of Technology in Learning and Teaching: A Critical Review. *Journal Of Information Systems Engineering & Management*, 10(25s), 777-795.
<https://doi.org/10.52783/jisem.v10i25s.4152>
- Su, F., & Zou, D. (2020). Technology-enhanced collaborative language learning: theoretical foundations, technologies, and implications. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1754-1788.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1831545>
- Tardo, Y. (2005). Estrategias de comunicación y desarrollo de la autonomía en las clases de español como lengua extranjera (ELE): ¿moda o necesidad? *EspacioLogopedico.com*. Recuperado 18 de noviembre de 2024, de <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/782/estrategias-de-comunicacion-y-desarrollo-de-la-autonomia-en-las-clases-de-espanol-como-lengua-extranjera-ele-moda-o-necesidad-parte-iv.html>

- Torres, C. I. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. *CIENCIA Ergo Sum*, 28(1), 1-13.
<https://doi.org/10.30878/ces.v28n1a11>
- Triglia, A. (2024). Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. *Psicología y Mente*.
https://psicologiymente.com/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget?utm_source=chatgpt.com
- Turrubiates, L. B. V., Sánchez, M. L., León, W. M. S., & Contreras, J. J. R. (2024). Un Análisis y Evaluación del Aprendizaje Mediante Tecnologías Emergentes: Realidad Virtual, Realidad Aumentada e Inteligencia Artificial en Ambientes Educativos. *Dialnet*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9743789>
- UNESCO. (2025, 26 agosto). El trabajo de la UNESCO en el ámbito de la educación. <https://www.unesco.org/es/education/action>
- UNHCR. (1976). Constitution of the Republic of Trinidad and Tobago | Rights Mapping and Analysis Platform. <https://rimap.unhcr.org/node/65982>
- Uztosun, M. S. (2021). Foreign language speaking competence and self-regulated speaking motivation. *Foreign Language Annals*, 54(2), 410-428. <https://doi.org/10.1111/flan.12559>
- Vahos, L. E. G., Muñoz, L. E. M., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC1. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Valdivieso, T., & González, O. (2025). Generative AI Tools in Salvadoran Higher Education: Balancing Equity, Ethics, and Knowledge Management in the Global South. *Education Sciences*, 15(2), 214.
<https://doi.org/10.3390/educsci15020214>

Vivas, J., (2011). El relativismo cultural del silencio. Una propuesta para el aula de ELE desde la pragmática intercultural. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (13), 1-121.

Wiacek, M. (2024, 18 abril). Effective Communication Strategies for Language Learners. Taalhammer.
<https://www.taalhammer.com/effective-communication-strategies-for-foreign-language-learners/>

Zumba, P. I. Z., Castillo, V. J. C., Game, N. P. G., & Ramírez, L. X. R. (2024). La gamificación para el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje en educación básica. Deleted Journal, 11(1), 32-44.
<https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3350>

Anexos

Anexo 1

Pretest Grupo Control y Experimental

Start of the Semester Survey: Preliminary Test

Letter of Consent to Participate in Research

Dear Student,

You are invited to participate in a research study aimed at exploring the experiences, expectations, and motivations of students learning Spanish as a foreign language at the A1 level. Your insights will be invaluable in improving teaching strategies and resources for future learners. The survey will take approximately 5 minutes to complete and includes questions about your background, previous experiences with Spanish, and your expectations for this course. Participation in this survey is voluntary, and you are under no obligation to participate.

However, we greatly appreciate your honest feedback. By completing the survey, you grant us permission to use your responses for research purposes. Rest assured that all information collected during this study will be kept confidential. Your responses will be anonymized and used solely for research purposes. Data will be stored securely and will only be accessible to the research team. Thank you for considering this opportunity to contribute to our understanding of language learning!

Consent Process

By clicking the "I Agree" button below, you confirm that:

You have read and understood the information provided above.

You voluntarily agree to participate in this research study...

Thank you for your participation in this important research study. Your input is greatly appreciated!

☐ I agree

☐ I do not agree

General Information

Age

☐ Under 18 years old

☐ 18-24 years old

Start of the Semester Survey: Preliminary Test

Letter of Consent to Participate in Research

Dear Student,

You are invited to participate in a research study aimed at exploring the experiences, expectations, and motivations of students learning Spanish as a foreign language at the A1 level. Your insights will be invaluable in improving teaching strategies and resources for future learners. The survey will take approximately 5 minutes to complete and includes questions about your background, previous experiences with Spanish, and your expectations for this course. Participation in this survey is voluntary, and you are under no obligation to participate.

However, we greatly appreciate your honest feedback. By completing the survey, you grant us permission to use your responses for research purposes. Rest assured that all information collected during this study will be kept confidential. Your responses will be anonymized and used solely for research purposes. Data will be stored securely and will only be accessible to the research team. Thank you for considering this opportunity to contribute to our understanding of language learning!

Consent Process

By clicking the "I Agree" button below, you confirm that:

You have read and understood the information provided above.

You voluntarily agree to participate in this research study...

Thank you for your participation in this important research study. Your input is greatly appreciated!

- ☐ I agree
- ☐ I do not agree

General Information

Age

- ☐ Under 18 years old
- ☐ 18-24 years old

- ☐ 25-30 years old
- ☐ over 30 years

Gender

- ☐ Male
- ☐ Female
- ☐ Prefer not to say

What is your country of origin?

Why have you decided to study Spanish? (Select one)

- ☐ Personal interest
- ☐ Academic requirements
- ☐ Job opportunities
- ☐ Travel
- ☐ Other

If you answered "Other," please specify _____

Previous Experience in Learning Spanish

Do you have any prior experience learning Spanish?

- ☐ Yes
- ☐ No

If you answered "yes," how long have you studied Spanish before this course?

- ☐ Less than 6 months
- ☐ 6 months to 1 year
- ☐ 1 to 2 years
- ☐ 3 and more

How would you rate your current level of Spanish?

- ☐ Complete beginner (I have no prior knowledge)
- ☐ Basic (Forms 1 to 3)
- ☐ Elementary (CSEC)
- ☐ Intermediate (CAPE)

☐ Other

If you answered "Other," please specify _____

Expectations and Motivations

What do you expect to learn in this Spanish course?

Which skills do you consider most important to learn in this course?

- ☐ Speaking
- ☐ Listening Comprehension
- ☐ Reading
- ☐ Writing

What types of activities would you like to do in class to learn better? (Select one)

- ☐ Dialogues with classmates
- ☐ Role-plays
- ☐ Group activities
- ☐ Written exercises
- ☐ Other

If you answered "Other," please specify _____

Use of Resources and Technology

Do you think that using technology can improve your Spanish skills?

- ☐ Yes
- ☐ No

Do you think technology can help you learn Spanish more easily?

- ☐ Strongly agree
- ☐ Agree
- ☐ Disagree
- ☐ Strongly disagree

Opinions and Suggestions

How important do you think oral interaction is in learning Spanish?

- ☐ Very important
- ☐ Important
- ☐ Somewhat important
- ☐ Not important

Would you prefer to participate in group or collaborative activities during the course, or would you like to engage in different types of activities?

- ☐ Group Activities
- ☐ Individual Activities
- ☐ Both
- ☐ Other

If you answered "Other," please specify _____

What type of additional support would you like to receive while learning Spanish?

(Select one)

- ☐ One-on-one tutoring
- ☐ Group study sessions
- ☐ Online resources (e.g., apps, websites)
- ☐ Practice with native speakers
- ☐ Additional materials (e.g., worksheets, videos)
- ☐ Feedback on speaking and writing

Final Comments

Do you have any additional comments or suggestions regarding your expectations for learning Spanish or the course?

- ☐ Yes
- ☐ No

If you answered "Yes" please specify _____

How would you rate your overall motivation to learn Spanish during this semester?

- ☐ Very high
- ☐ High
- ☐ Medium
- ☐ Low

On a scale from 1 to 5, how motivated are you to do this Spanish course?

1 2 3 4 5
1 Not motivated at all ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **5 Extremely motivated**

Would you like to receive additional information about resources to improve your Spanish learning?

☐ Yes

☐ No

THANK YOU

Anexo 2**Figura 21**

Actividades propuestas: Hablando de mí y de personajes famosos.

Hablando de mí

Homework – “Tarea en casa”

Improve your speaking with CHATGPT

- Step 1: Read the questions and prepare your answers in advance
- Step 2: Go to <https://chatgpt.com/>
- Step 3: Copy and paste these instructions

Instrucciones:

Hello, I am a Spanish student at level A1 and I need to practice basic conversation. Please, act as a native Spanish speaker. Ask me the following questions in a simple way and after each question evaluate my answers with a rating from 1 to 10, considering my pronunciation, grammar, vocabulary, and fluency. These are the questions I want to practice:

1. ¡Hola! Buenos días ¿Cómo estás?
2. ¿Cuál es tu número de teléfono?
3. ¿Cómo te llamas?
4. ¿Cuál es tu correo electrónico?
5. ¿De dónde eres?
6. ¿A qué te dedicas?
7. ¿Cuántos años tienes?
8. ¿Por qué quieres estudiar español en Chile?

Evaluate my performance at the end and tell me what I can improve.

- Step 4: Select the voice chat option and tell them you are going to practice
- Step 5: Start recording your conversation in audio

Please, if you don't understand an instruction, give the following command:

Can you repeat that in Spanish please?

Or

Can you repeat your question more slowly please?

Or

Can you tell me in English and again in Spanish please?

At the end of the conversation, ask for feedback in English and what your grade is

- Step 6: You must speak for at least 5 minutes with the artificial intelligence and send the audio to the WhatsApp group

When you send it, you must send the file and a message with your name, “audio 1” and final grade.

It will be checked that the grade you send and your message match

Enjoy your Spanish learning

ChatGPT >

Overall Performance

Pronunciation: 9.5/10
Your pronunciation was consistently clear and understandable. Just a couple of small tweaks needed (like *Puerto* or *años*)—but really well done!

Grammar: 8.5/10
You have a strong grasp of structure. A few answers had minor grammar issues (e.g. nationality and email response), but you corrected them quickly.

Vocabulary: 9/10
Great use of everyday Spanish words and phrases. Just remember to avoid mixing languages (e.g. *tahun* or *E il lector*).

Fluency: 9/10
Your answers were confident and natural overall. With a bit more practice, especially with newer vocabulary, you'll be even smoother!

Final Score: 9/10 ↓

Message ChatGPT

+

🌐 Search

💡 Reason

🔊

🔇

Presentación Personal



ROLE-PLAY CARD - STUDENT A

Instructions: Ask your partner the following questions in Spanish to get to know him/her. Do not forget greeting and farewells

1. Name
2. Origin
3. Age
4. Occupation
5. Phone number
6. Reasons to learn Spanish



ROLE-PLAY CARD - STUDENT B

Instructions: Ask your partner the following questions in Spanish to get to know him/her. Do not forget greeting and farewells

1. Name
2. Age
3. Nationality
4. Place of residence
5. Email
6. Hobbies on weekends

Anexo 3

Figura 22

Actividades propuestas: Conociendo los países hispanos



Flashcards Digitales. Hablando de un país hispano

¡Hola! Buenos días / Buenas tardes ¿Cómo estás?	¿Cómo es el clima? El clima es ____, hace ____ y ____
¿Cómo se llama tu país? Se llama ____	¿Cuál es la moneda? La moneda es ____
¿Cuál es la capital? La capital es ____	¿Cuál es la lengua oficial? La lengua oficial es ____
¿Dónde está ubicado? Está en ____	¿Cuántos habitantes hay? Hay ____ millones de habitantes
¿Cómo es el país? (2 adjectives) Es ____ y ____	Menciona un producto importante del país Un producto importante es ____
¿Que hay en el país? Y ¿Qué no hay? Hay ____, ____ y ____ No hay ____	¿Cuál es el plato típico? El plato típico es ____
¿Cómo es la gente? (2 adjectives) La gente es ____ y ____	¿Cuáles son los lugares de interés turístico? (Mention 2) Los lugares de interés turístico son ____ y ____

ADIVINA EL PAÍS	
	ROLE-PLAY CARD - STUDENT Instructions: Today we are going to play an oral interaction game called “Guess the Country.” One student will receive a secret country card with one of the following: Chile, Bolivia, Panama, Costa Rica, Cuba or Mexico. The student with the card must describe the country in Spanish, using the description questions provided. They cannot say the name of the country ○ ¿Dónde está? ○ ¿Cómo es? (grande, pequeño, hermoso, moderno, histórico...) ○ ¿Qué hay en el país? ○ ¿Qué no hay? ○ ¿Cómo es el clima? ○ ¿Cuántos habitantes tiene? ○ ¿Cuál es el producto más importante? ○ ¿Cuál es la moneda oficial? ○ ¿Cuál es la capital?
	ROLE-PLAY CARD – THE CLASS Instructions: The rest of the class must listen carefully and then interact by asking questions like the ones below, or other questions you can ask in Spanish. Remember, you must guess the country before the student reaches the question about the capital. ○ ¿Un plato típico? ○ Lugares turísticos ○ Un personaje famoso/a ○ ¿Es más grande o más pequeño que Trinidad y Tobago?

Anexo 4

Figura 23

Actividades propuestas: De compras en la tienda de ropa

Game Code: 1302850

🇪🇸 Spanish 🔒 10 👁️ Public

compras

Hide

▶ Play

📖 Study

🖥️ Slideshow

↪ Share

✎
♡
📁
📄

Team 1
25

Team 2
25

25



Yo prefiero el suéter...

verdi

verdo

verde

EN LA TIENDA DE ROPA	
	ROLE-PLAY CARD - STUDENT A SELLER (Vendedor) Instructions: You are the seller. Use formal language (usted). 1. Greet the customer 2. Ask what the customer wants to buy 3. Ask for the size 4. Ask for the color 5. Give an opinion about the item 6. Give the price 7. Ask for the method of payment 8. Closing with a Farewell
	ROLE-PLAY CARD - STUDENT B CUSTOMER (Cliente) Instructions: You are the client be polite 1. Greet the seller 2. Say what you want to buy 3. Say the size 4. Say the color 5. Give your opinion 6. Ask the price 7. Decide to buy 8. Say the method of payment 9. Say goodbye

Anexo 5

Figura 24

Actividades propuestas: Mis amigos son tus amigos. Vamos a hablar de la familia



Vocabulario de la familia



VERBO GUSTAR 1

Flashcards Digitales. Talking about me and my family.

¿Cuándo es tu cumpleaños? Mi cumpleaños es el ____ de ____	¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Cuál es tu ocupación? ¿De carácter cómo eres? Me llamo _____, tengo ____ años, soy de De carácter soy y
¿Cómo eres? Soy (height, weight, physical appearance and skin color)	¿Tienes mascotas? Sí, tengo un perro se llama ____
¿De carácter cómo eres/ es...? De carácter soy _____ y _____ (2 adjetivos)	¿Qué te gusta y que no te gusta? A mí me gusta y pero no me gusta ni
¿Eres soltero/a? Sí, soy soltero/a	¿Te gusta comer comida rápida? Sí, a mí me gusta No, a mí no me gusta
¿Cuántas personas hay en tu familia? ¿Quiénes son? En mi familia hay ____ personas. Somos mi __, mi ____ mi(s) ____ y yo	¿Qué deporte te gusta? A mí me gusta
¿Cómo es tu mamá/papá? Mi mamá/ mi papá es (height, weight, physical appearance and skin color)	¿Qué tipo de música te gusta? A mí me gusta la música (type of music)
¿A quién admiras? y ¿Cómo es? Admiro a mi (family member). Es ((height, weight, physical appearance and skin color)	¿Qué no te gusta hacer? A mí no me gusta
¿Qué le gusta a tu papá? A mi papá le gusta y	¿Qué frutas no te gustan? A mí no me gustan las/los
¿Qué no le gusta a tu mamá? A mi mamá no le gusta y	¿Qué comida te encanta? A mí me encanta la comida (type of food)
Tu papá/ Tu mamá/ Tu hermano ¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? ¿Cuál es su ocupación? ¿De carácter cómo es? Mi ____ se llama _____, tiene ____ años, es ____. De carácter es _____ y _____	¿Qué te interesa? A mí me interesa A mí me interesan los

Anexo 6

Figura 25

Actividades propuestas: *Mi rutina diaria*

Flashcards Digitales. Mi Rutina Diaria

¿A qué hora te despiertas? Me despierto a las _____ de la mañana	¿A qué hora te vas a la universidad? Me voy a la universidad a las,
¿A qué hora te levantas? Me levanto a las _____ de la mañana	¿A qué hora es la clase de español? La clase de español es a las
¿Cuántas veces al día te cepillas los dientes? Me cepillo los dientes _____ veces al día	¿A qué hora regresas a casa? Regreso a casa a las
¿Cuántas veces al día te duchas? Me ducho _____ veces al día	¿A qué hora te acuestas? Me acuesto a las _____ de la noche.
¿A qué hora desayunas? Y ¿Qué desayunas? Desayuno a las _____ de la mañana. Generalmente desayuno	¿Cómo es un día normal para ti? Por la mañana..... / Por la tarde..../ Por la noche.....
¿A qué hora almuerzas? Y ¿Qué almuerzas? Almuerzo a mediodía. Almuerzo	¿A qué hora te relajas? Me relajo a las
¿A qué hora cenas? Y ¿Qué cenas? Ceno a las _____ de la noche. Siempre ceno....	¿A qué hora ves la tele? Veo la tele a las
¿A qué hora estudias? Estudio a las	¿A qué hora te vas al gimnasio? Me voy al gimnasio a las
¿A qué hora haces la tarea? Hago la tarea a las	¿A qué hora sales de casa? Salgo de casa a las.....
¿A qué hora haces ejercicio? Hago ejercicio a las	¿Cómo te llamas? Me llamo.....

La Rutina diaria



ROLE-PLAY CARD - STUDENT A

Instructions: Ask your partner the following 4 questions in Spanish about their daily routine and meals.

1. ¿A qué hora te levantas?
2. ¿A qué hora desayunas? Y ¿Qué desayunas?
3. ¿A qué hora sales de casa?
4. ¿A qué hora haces ejercicio o vas al gimnasio?
5. ¿Qué haces después de cenar por la noche?



ROLE-PLAY CARD - STUDENT B

Instructions: Ask your partner the following 4 questions in Spanish about their daily routine and meals.

1. ¿Cuántas veces al día te cepillas los dientes?
2. ¿A qué hora es la clase de español?
3. ¿A qué hora almuerzas? Y ¿Qué almuerzas?
4. ¿A qué hora regresas a casa?
5. ¿A qué hora te acuestas?

Now it is your turn! Watch the pictures and imagine that it is your daily routine. Tell everyone in the class what you do every day. Do not forget to use the time, parts of the day, and connectors.

08:00



08:10



08:20



08:25



09:30



12:00



19:00



10:40



Anexo 7

Figura 26

Actividades propuestas: En el restaurante

Flashcards Digitales. Talking about the food.

Buenas tardes Bienvenido/a al restaurante (name of the restaurant)	¿A qué horas desayunas? Generalmente ¿Qué desayunas? Desayuno a las de la mañana. Generalmente desayuno...
¿Qué tipo de comida te gusta? A mí me gusta la comida... (types of food)	¿A qué horas almuerzas? Generalmente ¿Qué almuerzas? Almuerzo a mediodía Generalmente almuerzo...
¿Cuál es tu plato favorito? y Menciona los ingredientes	¿A qué horas cenas? Generalmente ¿Qué cenas?) Ceno a las ... de la noche Generalmente ceno...
¿Cuál es tu restaurante favorito? Mi restaurant favorito es...	En el restaurante ¿Qué pides de entrada, de segundo, para beber y de postre?
¿Cuál es tu bebida favorita? Mi bebida favorita es...	¿Te gusta la comida rápida? ¿Por qué? Sí, a mí me gusta la comida rápida porque.../ No, a mí no me gusta la comida rápida porque...
¿Cómo te gusta el pollo? A mí me gusta el pollo a la plancha/ asado/ frito/ al horno/ asado	¿A qué eres alérgico/a? Soy alérgico/a
¿Qué compras en el supermercado?	La cuenta por favor Aquí tiene es dólares
¿Qué compras en el mercado? Menciona 3 vegetales y 3 frutas	¿Paga con tarjeta de crédito o en efectivo? Pago con tarjeta de crédito/ Pago en efectivo



EN EL RESTAURANTE	
	ROLE-PLAY CARD - STUDENT A (Waiter/Waitress)
Instructions: You are the waiter/waitress. Use formal language (usted). Welcome the client to the restaurant. Ask what they would like to order for starter, main course, drink, and dessert. One item the client asks for is not available. Apologize and offer an alternative. Finally, provide the total bill and ask for the method of payment. Say goodbye politely.	
	ROLE-PLAY CARD - STUDENT B (Client)
Instructions: You are the client. Greet the waiter and ask for the menu. Order a full meal: • Appetizer • Main course • Drink • Dessert Ask if one of the items is available. When it's not, accept the alternative. At the end, ask for the bill and say how you will pay (credit card or cash). Say goodbye.	

Anexo 8

Figura 27

Actividades propuestas: Mi Barrio. Trabajo Colaborativo

Vamos a hablar y a describir el barrio donde vivo

Mi Barrio
Vamos a hablar y a describir el barrio donde vivo. In groups of 2 to 3 students, create a presentation about the neighborhood or city where you live. This is a collaborative presentation, and you must use Google Slides, Canva, PowerPoint, or another application. You should include audio and video if possible. Do not forget to follow the format indicated below. Finally, you must present to the class in Spanish. ○ ¿Cómo se llama? ¿Dónde está Ubicado? ○ ¿Cómo es tu ciudad o barrio? (Describe) ○ ¿Cómo es la gente? ○ ¿Cuántos habitantes hay? ○ ¿Qué hay (existence)? ¿Qué no hay? ○ ¿Qué tipos de restaurantes hay? ¿Qué comida es popular? ○ ¿Lugares de atracción turística? (At least 2) ¿Qué se puede hacer allí? ○ Lo que más te gusta de tu ciudad o barrio y lo que menos te gusta de tu ciudad o barrio

Anexo 9**Figura 28**

Actividades propuestas: Reto de conocimientos

Demostremos lo que hemos aprendido

Anexo 10

Piloto Pretest

Start of the Semester Survey: Preliminary Test

Letter of Consent to Participate in Research

Dear Student,

You are invited to participate in a research study titled "Modelo Teórico-Procedimental desde el conectivismo orientado al desarrollo de estrategias comunicativas en la Interacción Oral con Estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) nivel A1."

Purpose of the Study

The purpose of this study is to explore the experiences, expectations, and motivations of students learning Spanish as a foreign language at the A1 level. Your insights will help improve teaching strategies and resources for future learners.

Participation Details

The survey includes questions about your background, previous experiences with Spanish, and your expectations for this course.

Voluntary Participation

Your participation in this study is completely voluntary. You may choose not to participate or withdraw at any time without any consequences. Your decision will not affect your academic standing or relationship with the institution.

Confidentiality

All information collected during this study will be kept confidential. Your responses will be anonymized and used only for research purposes. Data will be stored securely and will only be accessible to the research team.

Consent Process

By clicking the "I Agree" button below, you confirm that:

You have read and understood the information provided above.

You voluntarily agree to participate in this research study.

If you have any questions or concerns about this study, please feel free to contact me at danielaramos0273@gmail.com or 278-1098.

Thank you for your participation in this important research study. Your input is greatly appreciated!

☐ I agree

☐ I do not agree

1 = Strongly disagree | 2 = Disagree | 3 = Neutral | 4 = Agree | 5 = Strongly agree

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Please fill with your information, remember that this is confidential, but the research team will use it for researcher aim only.

Name: _____

Level of study

☐ I have no prior knowledge

☐ Beginner (A1)

☐ Elementary (A2)

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Age

☐ Under 18 years old

☐ 18-24 years old

☐ 25-30 years old

☐ over 30 years

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gender

☐ Male

- ☐ Female
- ☐ Prefer not to say

If you answered "yes," how long have you studied Spanish before this course?

- ☐ Less than 6 months
- ☐ 6 months to 1 year
- ☐ 1 to 2 years

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

How would you rate your current level of Spanish?

- ☐ I have no prior knowledge
- ☐ Beginner (A1)
- ☐ Elementary (A2)

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Expectations and Motivations

What do you expect to learn in this Spanish course? (Select one)

- ☐ Speaking and conversation skills
- ☐ Listening Comprehension skills
- ☐ Reading Comprehension
- ☐ Writing skills

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Which skills do you consider most important to learn in this course? (Select one)

- ☐ Speaking

☐ Listening Comprehension

☐ Reading

☐ Writing

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

What types of activities would you like to do in class to learn better? (Select one)

☐ Dialogues with classmates

☐ Role-plays

☐ Group activities

☐ Written exercises

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Use of Resources and Technology

Do you think that using technology can improve your Spanish skills?

☐ Yes

☐ No

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Do you think technology can help you learn Spanish more easily?

☐ Strongly agree

☐ Agree

☐ Disagree

☐ Strongly disagree

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Opinions and Suggestions

How important do you think oral interaction is in learning Spanish?

- ☐ Very important
- ☐ Important
- ☐ Somewhat important
- ☐ Not important

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Would you like to participate in group or collaborative activities during the course?

- ☐ Yes, I would really like that
- ☐ No, I prefer to work alone

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

What type of additional support would you like to receive while learning Spanish?

(Select one)

- ☐ One-on-one tutoring
- ☐ Group study sessions
- ☐ Online resources (e.g., apps, websites)
- ☐ Practice with native speakers

☐ Additional materials (e.g., worksheets, videos)

☐ Feedback on speaking and writing

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

1 2 3 4 5

Strongly disagree ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **Strongly agree**

Final Comments

Do you have any additional comments or suggestions regarding your expectations for learning Spanish or the course?

☐ Yes, I have additional comments.

☐ No, I do not have additional comments.

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

1 2 3 4 5

Strongly disagree ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **Strongly agree**

Rate your overall motivation to learn Spanish at this moment.

☐ Very high

☐ High

☐ Medium

☐ Low

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

1 2 3 4 5

Strongly disagree ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **Strongly agree**

On a scale from 1 to 5, how prepared do you feel to start this Spanish course?

1 2 3 4 5

1 Not motivated at all ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **5 Extremely motivated**

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Would you like to receive additional information about resources to improve your Spanish learning?

☐ Yes

☐ No

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree)

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Strongly agree

Any Suggest

THANK YOU

Anexo 11

Piloto Postest Grupo Control

Satisfaction Survey – Oral Practice Activities in the SPAN 1007 CG

Dear Student,

Thank you for your valuable participation in this research study. We kindly invite you to complete one final survey to evaluate the effectiveness of the oral practice activities implemented throughout the course. This questionnaire is crucial for understanding how different strategies, whether traditional or digital and connectivist have influenced your learning experience.

The survey will take approximately 5 minutes to complete. Your responses will provide essential insights to enhance teaching methods and develop more effective learning materials for future students.

Participation in this survey is entirely voluntary, and you may choose not to participate without any consequences. However, your honest feedback is greatly appreciated.

By completing the survey, you consent to your answers being used for academic research purposes. All information collected will remain strictly confidential, anonymized, and securely stored. Only the research team will have access to the data. Once again, thank you for your contribution to this study. Your input is invaluable in shaping future teaching practices and supporting the learning journey of Spanish language students.

Email Address

Section A. Diagnosis of Oral Interaction Level

1 = Strongly disagree | 2 = Disagree | 3 = Neutral | 4 = Agree | 5 = Strongly agree

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Before starting this course, I was nervous about trying to speak Spanish.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
☐	☐	☐	☐	☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I have noticed significant progress in my oral interaction skills during the semester.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral activities carried out in class helped me identify my strengths and weaknesses when speaking Spanish

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I now feel more confident when participating in conversations in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section B. Evaluation of Traditional Methodology

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The teacher's explanations were sufficient to understand how to participate in oral tasks.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Group work and classroom dynamics helped me improve my speaking skills.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral activities in class were sufficient to make me feel more competent in speaking.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section C. Evaluation of Traditional Activities

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Most oral activities took place mainly in class.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Only textbook-based materials were used in most of the oral activities.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I would have liked to use more digital resources to support my oral practice.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

In general, the traditional class offered enough opportunities to speak in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I felt motivated by the proposed activities, even when digital tools were not implemented.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section D. Students' Preferences Regarding Oral Activities

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Which of the following oral activities were most frequently used during this semester?

- ☐ Teacher-led dialogues
- ☐ Pair or group activities
- ☐ Reading and repeating dialogues
- ☐ Traditional communicative games
- ☐ Real-life scenario activities
- ☐ Digital tools for improving oral interaction

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Which activity do you think you would choose if your teacher presented you with these alternatives for digital media-based oral activity? (Choose 1 option)

- ☐ ChatGPT conversation practice
- ☐ Google Classroom - Food presentation
- ☐ Online role-playing via WhatsApp
- ☐ WhatsApp audio/video recording
- ☐ Mentimeter as a tool for interacting with classmates
- ☐ Kahoot to practice your pronunciation
- ☐ Google Classroom online conversation flashcards

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral activities I enjoyed most were those that:

- ☐ Allowed me to work with classmates
- ☐ Helped me practice individually
- ☐ Used innovative digital tools
- ☐ Simulated real-life communication scenarios

Section E. Overall Satisfaction

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I am satisfied with the activities used to develop oral interaction in this course.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral practice activities aligned well with the course content.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Overall, this course helped me improve my oral communication skills in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Thank you for your participation

Anexo 12

Piloto Postest Grupo Experimental

Satisfaction Survey – Oral Practice Activities in the SPAN 1007 E.G

(For students who participated in the connectivism-based model)

Dear Student,

Thank you for your valuable participation in this research study. You are kindly invited to complete one final survey, which will allow us to evaluate the effectiveness of the oral practice activities used throughout the course. This final questionnaire is essential to understand how different strategies, whether traditional or based on digital and connectivist approaches have impacted your learning experience.

The survey will take approximately 5 minutes to complete. Your responses will provide key insights for improving teaching methods and designing more effective learning materials for future students.

Participation in this final survey is completely voluntary, and you may choose not to participate without any consequences. However, your honest feedback is deeply appreciated.

By completing the survey, you are giving your consent for your answers to be used for academic research purposes. All information collected will remain strictly confidential and will be anonymized. Only the research team will have access to the data, and it will be stored securely.

Once again, thank you for your contribution to this study. Your voice plays an important role in shaping future teaching practices and supporting the learning journey of Spanish language students.

Email Address

Section A. Diagnosis of Oral Interaction Level

1 = Strongly disagree | 2 = Disagree | 3 = Neutral | 4 = Agree | 5 = Strongly agree

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Before starting this course, I was nervous about trying to speak Spanish.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
☐	☐	☐	☐	☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I have noticed significant progress in my oral interaction skills during the semester.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral activities carried out in class helped me identify my strengths and weaknesses when speaking Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I now feel more confident when participating in conversations in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section B. Evaluation of the Theoretical-Procedural Model and its Structure

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral activities promoted collaborative learning among my classmates.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Digital tools made it easier for me to access content and practice oral Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Oral activities based on online resources allow me to learn through the connection of ideas, resources, and people.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I felt that my learning process was more active and autonomous due to the tools used.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section C. Evaluation of the Connectivist Intervention

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The course activities (ChatGPT, Kahoot, Mentimeter, etc.) encouraged my active participation in class.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Using ChatGPT helped me practice speaking independently.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The digital activities (Google Classroom, Kahoot, WhatsApp) helped reinforce my oral.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Recording audio/videos helped me improve my oral performance.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The variety of tools used kept me motivated throughout the course.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section D. Students' Preferences Regarding Oral Activities

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Which digital media-based oral activity would you choose as the best for you in this semester? (Choose 1 option)

- ☐ ChatGPT conversation practice
- ☐ Google Classroom - Food presentation
- ☐ Role play – Customer/Waiter
- ☐ WhatsApp audio/video recording
- ☐ Mentimeter
- ☐ Kahoot
- ☐ Google Classroom online – flashcards

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral activities I enjoyed most were those that:

- ☐ Allowed me to work with classmates
- ☐ Helped me practice individually
- ☐ Used innovative digital tools
- ☐ Simulated real-life communication scenarios

Section E. Overall Satisfaction

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I am satisfied with the activities used to develop oral interaction in this course.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

The oral practice activities aligned well with the course content.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

I would recommend these types of digital media- based oral activities for future Spanish courses.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

On a scale from 1 to 5, how much do you agree with the structure of this question? (1 being strongly disagree and 5 being strongly agree).

Overall, this course helped me improve my oral communication skills in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Thank you for your participation

Anexo 13

Posttest Grupo Control

Satisfaction Survey – Oral Practice Activities in the SPAN 1007 CG

Dear Student,

Thank you for your valuable participation in this research study. We kindly invite you to complete one final survey to evaluate the effectiveness of the oral practice activities implemented throughout the course. This questionnaire is crucial for understanding how different strategies, whether traditional or digital and connectivist have influenced your learning experience.

The survey will take approximately 5 minutes to complete. Your responses will provide essential insights to enhance teaching methods and develop more effective learning materials for future students.

Participation in this survey is entirely voluntary, and you may choose not to participate without any consequences. However, your honest feedback is greatly appreciated.

By completing the survey, you consent to your answers being used for academic research purposes. All information collected will remain strictly confidential, anonymized, and securely stored. Only the research team will have access to the data. Once again, thank you for your contribution to this study. Your input is invaluable in shaping future teaching practices and supporting the learning journey of Spanish language students.

Email Address

Section A. Diagnosis of Oral Interaction Level

1 = Strongly disagree | 2 = Disagree | 3 = Neutral | 4 = Agree | 5 = Strongly agree

Before starting this course, I was nervous about trying to speak Spanish

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
☐	☐	☐	☐	☐

I have noticed significant progress in my oral interaction skills during the semester.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
☐	☐	☐	☐	☐

The oral activities carried out in class helped me identify my strengths and weaknesses when speaking Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I now feel more confident when participating in conversations in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section B. Evaluation of Traditional Methodology

The teacher's explanations were sufficient to understand how to participate in oral tasks.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Group work and classroom dynamics helped me improve my speaking skills.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The oral activities in class were sufficient to make me feel more competent in speaking.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section C. Evaluation of Traditional Activities

Most oral activities took place mainly in class

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Only textbook-based materials were used in most of the oral activities.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I would have liked to use more digital resources to support my oral practice.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

In general, the traditional class offered enough opportunities to speak in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I felt motivated by the proposed activities, even when digital tools were not implemented.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section D. Students' Preferences Regarding Oral Activities

Which of the following oral activities were most frequently used during this semester?

- ☐ Teacher-led dialogues
- ☐ Pair or group activities
- ☐ Reading and repeating dialogues
- ☐ Traditional communicative games
- ☐ Real-life scenario activities
- ☐ Digital tools for improving oral interaction

Which activity do you think you would choose if your teacher presented you with these alternatives for digital media-based oral activity? (Choose 1 option)

- ☐ ChatGPT conversation practice
- ☐ Google Classroom - Food presentation
- ☐ Online role-playing via WhatsApp
- ☐ WhatsApp audio/video recording
- ☐ Mentimeter as a tool for interacting with classmates
- ☐ Kahoot to practice your pronunciation
- ☐ Google Classroom online conversation flashcards

The oral activities I enjoyed most were those that:

- ☐ Allowed me to work with classmates
- ☐ Helped me practice individually
- ☐ Used innovative digital tools
- ☐ Simulated real-life communication scenarios

Section E. Overall Satisfaction

I am satisfied with the activities used to develop oral interaction in this course.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The oral practice activities aligned well with the course content.

Strongly disagree

☐

Disagree

☐

Neutral

☐

Agree

☐

Strongly agree

☐

Overall, this course helped me improve my oral communication skills in Spanish.

Strongly disagree

☐

Disagree

☐

Neutral

☐

Agree

☐

Strongly agree

☐

Thank you for your participation

Anexo 14

Posttest Grupo Experimental

Satisfaction Survey – Oral Practice Activities in the SPAN 1007 E.G

(For students who participated in the connectivism-based model)

Dear Student,

Thank you for your valuable participation in this research study. You are kindly invited to complete one final survey, which will allow us to evaluate the effectiveness of the oral practice activities used throughout the course. This final questionnaire is essential to understand how different strategies—whether traditional or based on digital and connectivist approaches—have impacted your learning experience.

The survey will take approximately 5 minutes to complete. Your responses will provide key insights for improving teaching methods and designing more effective learning materials for future students.

Participation in this final survey is completely voluntary, and you may choose not to participate without any consequences. However, your honest feedback is deeply appreciated.

By completing the survey, you are giving your consent for your answers to be used for academic research purposes. All information collected will remain strictly confidential and will be anonymized. Only the research team will have access to the data, and it will be stored securely.

Once again, thank you for your contribution to this study. Your voice plays an important role in shaping future teaching practices and supporting the learning journey of Spanish language students.

Email Address

Section A. Diagnosis of Oral Interaction Level

1 = Strongly disagree | 2 = Disagree | 3 = Neutral | 4 = Agree | 5 = Strongly agree

Before starting this course, I was nervous about trying to speak Spanish

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
☐	☐	☐	☐	☐

I have noticed significant progress in my oral interaction skills during the semester.

Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
☐	☐	☐	☐	☐

The oral activities carried out in class helped me identify my strengths and weaknesses when speaking Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I now feel more confident when participating in conversations in Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section B. Evaluation of the Theoretical-Procedural Model and its Structure

The oral activities promoted collaborative learning among my classmates.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Digital tools made it easier for me to access content and practice oral Spanish.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Oral activities based on online resources allow me to learn through the connection of ideas, resources, and people.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I felt that my learning process was more active and autonomous due to the tools used.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section C. Evaluation of the Connectivist Intervention

The course activities (ChatGPT, Kahoot, Mentimeter, etc.) encouraged my active participation in class.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Using ChatGPT helped me practice speaking independently.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The digital activities (Google Classroom, Kahoot, WhatsApp) helped reinforce my oral.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Recording audio/videos helped me improve my oral performance.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The variety of tools used kept me motivated throughout the course.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Section D. Students' Preferences Regarding Oral Activities

Which digital media-based oral activity would you choose as the best for you in this semester? (Choose 1 option)

- ☐ ChatGPT conversation practice
- ☐ Google Classroom - Food presentation
- ☐ Role play – Customer/Waiter
- ☐ WhatsApp audio/video recording
- ☐ Mentimeter
- ☐ Kahoot
- ☐ Google Classroom online – flashcards

The oral activities I enjoyed most were those that:

- ☐ Allowed me to work with classmates
- ☐ Helped me practice individually
- ☐ Used innovative digital tools
- ☐ Simulated real-life communication scenarios

Section E. Overall Satisfaction

I am satisfied with the activities used to develop oral interaction in this course.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The oral practice activities aligned well with the course content.

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I would recommend these types of digital media- based oral activities for future Spanish courses.

Strongly disagree

☐

Disagree

☐

Neutral

☐

Agree

☐

Strongly agree

☐

Overall, this course helped me improve my oral communication skills in Spanish.

Strongly disagree

☐

Disagree

☐

Neutral

☐

Agree

☐

Strongly agree

☐

Thank you for your participation

Anexo 15**Tabla 6***Cálculos estadísticos – T-Student Grupo experimental*

Student	T1	T2	Diferencia
1	8,5	9,33	0,83
2	8	8,67	0,67
3	8	10,00	2,00
4	7,5	9,67	2,17
5	8,5	9,33	0,83
6	9	8,73	-0,27
7	8,5	9,33	0,83
8	8,5	9,33	0,83
9	8,5	10,00	1,50
10	6,5	8,67	2,17
11	7,5	9,67	2,17
12	8,5	9,33	0,83
13	8	8,00	0,00
14	8	8,67	0,67
15	9,5	10,00	0,50
16	7	8,00	1,00
17	7	8,67	1,67
18	7	8,00	1,00
19	9	10,00	1,00
20	8	9,67	1,67
21	6,5	9,33	2,83
22	6,5	9,33	2,83
23	6	6,67	0,67
24	9	9,67	0,67

25	9	10,00	1,00
26	8	9,33	1,33
27	8,5	8,67	0,17
28	7,5	3,67	-3,83
29	9	10,00	1,00
30	8,5	9,00	0,50
31	9	9,00	0,00
32	7	6,67	-0,33
33	7	8,00	1,00
34	7	8,67	1,67
35	6	0,00	-6,00
36	7	6,67	-0,33
37	8	9,00	1,00
38	9	9,33	0,33
39	6	9,00	3,00
40	7,5	8,67	1,17
41	6,5	8,67	2,17
42	8,5	9,33	0,83
43	8,5	10,00	1,50
44	6	5,33	-0,67
45	8,5	10,00	1,50
46	9,5	9,67	0,17
47	7,5	9,00	1,50
48	8	8,67	0,67
49	6,5	7,33	0,83
50	8	9,33	1,33
51	7	7,33	0,33
52	8	8,00	0,00
53	8,5	10,00	1,50
54	7,5	8,67	1,17
55	8	9,33	1,33

56	8	8,00	0,00
57	7,5	8,67	1,17
58	6,5	6,67	0,17
59	9	10,00	1,00
60	8,5	9,33	0,83
61	8,5	9,33	0,83
62	8,5	10,00	1,50
63	8,5	10,00	1,50
64	7	7,33	0,33
65	6	5,33	-0,67
66	8	10,00	2,00
7,81		8,62	
0,000003 Promedio			
T student	9	Diferencia	0,81

Anexo 16

Tabla 7

Cálculo T- Student – Grupo Control

Student	T1	T2	Diferencia
1		9	8,00 -1,00
2		8,5	9,33 0,83
3		7	6,67 -0,33
4		9	9,00 0,00
5		7,5	9,33 1,83
6		6,5	8,00 1,50

7	7,5	9,33	1,83
8	7	6,67	-0,33
9	9	9,33	0,33
10	8,5	8,67	0,17
11	7,5	7,33	-0,17
12	9	8,67	-0,33
13	9	8,67	-0,33
14	6,5	7,33	0,83
15	8	8,00	0,00
16	7	6,67	-0,33
17	7	7,00	0,00
18	9	9,33	0,33
19	8	7,33	-0,67
20	8	7,33	-0,67
21	8,5	9,33	0,83
22	8	8,00	0,00
23	8	7,33	-0,67
24	9	8,67	-0,33
25	7	9,33	2,33
26	7,5	5,33	-2,17
27	8,5	8,67	0,17
28	6,5	3,33	-3,17
29	8	7,33	-0,67
30	7	8,00	1,00
31	7,5	6,00	-1,50
32	6	5,67	-0,33
33	6	4,33	-1,67
34	5	4,67	-0,33
35	6,5	8,00	1,50
36	7	7,00	0,00
37	6,5	6,00	-0,50

38	8,5	9,33	0,83
39	5	5,33	0,33
40	8	9,33	1,33
41	7,5	7,33	-0,17
42	7,5	8,00	0,50
43	9	7,33	-1,67
44	8,5	8,67	0,17
45	7	8,00	1,00
46	7,5	8,67	1,17
47	7	8,67	1,67
48	8	8,00	0,00
49	8,5	8,67	0,17
50	6,3	6,67	0,37
51	9	9,00	0,00
52	7	9,00	2,00
53	7	6,67	-0,33
54	8,5	9,33	0,83
55	4	0,00	-4,00
56	6	5,67	-0,33
57	6	4,67	-1,33
58	9	8,00	-1,00
59	7,5	8,00	0,50
60	7	7,33	0,33
61	5	7,00	2,00
62	9	9,33	0,33
63	6	9,00	3,00
64	6,5	6,00	-0,50
65	8	8,00	0,00
66	6	5,33	-0,67
67	9	10,00	1,00
68	7	6,00	-1,00

69	9	7,33	-1,67
70	6,5	4,67	-1,83
71	6,5	0,00	-6,50
72	8,5	9,33	0,83
73	8,5	9,33	0,83
74	6	6,00	0,00
75	6,5	8,67	2,17
76	7	0,00	-7,00
77	8	6,67	-1,33
78	7	8,00	1,00
79	7	8,00	1,00
80	8	8,67	0,67
81	10	9,33	-0,67
	7,47	7,37	
	Promedio		
T student	0,58	Diferencia	-0,10

Anexo 17

Tabla 8

Resultados test piloto- Alfa de Cronbach

	Test Preliminar	Post test CG	Post Test EG
k	22	18	19
Vi	18,19	6,60	14,53
VT	290,02	43,23	82,84
Alfa de Cronbach	0,98	0,90	0,87

Nota: Siendo k: número de ítems, Vi: Varianza de cada ítem, Vt: Varianza del total.

Anexo 18**Tabla 9***Chi cuadrado - Frecuencia Relativa*

	Hablar	Oír	Escribir	Leer	Total
Si	80	34	6	8	128
No	23	26	2	5	56
	103	60	8	13	184

Tabla 10*Chi cuadrado - Frecuencia Esperada*

	Hablar	Oír	Escribir	Leer
Si	71,6521739	41,7391304	5,56521739	9,04347826
No	31,3478261	18,2608696	2,43478261	3,95652174

Tabla 11

Decisión Chi cuadrado

Chi cuadrado calculado	GL	3
0,038	Valor crítico	7,81
H0: Hipótesis nula:		
independencia de variables	se acepta	Alfa:0,05
H1: Hipótesis alternativa:		
dependencia de variables	se rechaza	

Anexo 20

Audio de conversación con IA de estudiante EG

<https://drive.google.com/file/d/1H4DaxV-lt5LAS6RAX02OKhix8x7UK79q/view?usp=sharing>