

Characterization and Evaluation of the Oral Production in English of the Students Enrolled in the Modern Languages Program with Emphasis on English and French at the University of Cauca During the First Academic Term of 2023

Caracterización y Evaluación de la Producción Oral en Inglés de los Estudiantes Adscritos al Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca Durante el Primer Periodo Académico del Año 2023

Santiago Cruz López
Luisa Daniela García Palacios
Jordy Marcel Lara López
Carlos Felipe Romero Vargas
Laura Alejandra Santacruz Mejía

Chairperson
Mg. JAMES RIVERA ZAMBRANO

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés
Popayán
Junio 2024

Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad caracterizar la producción oral en inglés de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés (PLLMEIF) de la Universidad del Cauca durante el primer periodo académico de 2023. Dada la limitada interacción en inglés y la reducción de horas de este componente en el marco de la reforma curricular del año 2018, se consideró la influencia de estas restricciones en el desarrollo de la producción oral en inglés. Así mismo, se abordó la relevancia de comprender el desarrollo de la producción oral en inglés y su relación con la expectativa del Proyecto Educativo del Programa y el Marco Común Europeo. Para llevar a cabo la investigación, se optó por un enfoque cuantitativo y se implementó una sección del examen APTIS como instrumento de evaluación debido a su idoneidad y fiabilidad. Se entrevistaron a 104 estudiantes de los 224 adscritos al PLLMEIF y los resultados obtenidos revelaron disparidades en la competencia oral entre los estudiantes, sugiriendo distintas necesidades y niveles de desempeño. Este estudio resalta la importancia de abordar la competencia oral en el programa de lenguas y subraya la necesidad de contar con herramientas de evaluación estandarizadas, para asegurar una evaluación objetiva y la alineación curricular con los estándares internacionales.

Abstract

This research study aimed to characterize the oral production in English of students of the Modern Languages Program with Emphasis on English and French (MLPEEF) at the University of Cauca during the first academic period of 2023. Aspects such as the limited interaction in English and the reduction of class hours in the curricular reform of 2018, which could impact the development of oral expression skills, were addressed. In addition, the importance of understanding the progress of students in this skill and relating their level of oral production with the curricular proposals of the MLPEEF and the Common European Framework was highlighted. To conduct this research study, a quantitative approach was chosen, and a section of the APTIS test was implemented as an evaluation tool due to its suitability and reliability. A sample of 104 of the 224 students enrolled in the MMLPEEF were interviewed, and the results revealed disparities in oral competence among students, indicating different needs and levels of performance. This study emphasizes the importance of addressing oral competence in the language program and the need for standardized evaluation tools to ensure objective evaluation and curriculum alignment with international language competence standards.

Résumé

Cette recherche visait à caractériser la production orale en anglais des étudiants du Programme de Langues Modernes avec emphase sur l'anglais et le français (PLMEAF) de l'Université du Cauca au cours de la première période académique de 2023. Des aspects tels que l'interaction limitée en anglais et la réduction des heures de cours dans la réforme du programme de 2018, qui pourraient avoir un impact sur le développement des compétences d'expression orale, ont été abordés. En outre, l'importance de comprendre les progrès des étudiants dans cette compétence et de relier leur niveau de production orale à la proposition de programme au PLMEAF et du Cadre Commun Européen a été soulignée. Pour mener à bien la recherche, une approche quantitative a été choisie et une section du test APTIS a été mise en œuvre en tant qu'outil d'évaluation en raison de sa pertinence et de sa fiabilité. Un échantillon de 104 étudiants sur les 224 étudiants inscrits au PLMEAF ont été évalués et les résultats ont révélé des disparités de compétence orale chez les étudiants, indiquant des besoins et des niveaux de performance différents. Cette étude souligne l'importance d'aborder la compétence orale dans le programme de langue et la nécessité d'outils d'évaluation normalisés pour assurer une évaluation objective et l'harmonisation des programmes avec les normes internationales de compétence communicative.

Table of Contents

Introduction	9
Rationale	12
Problem Statement	14
Objectives	18
General Objective	18
Specific Objectives	18
Referential Framework	19
Theoretical and Conceptual Framework	24
Oral Production	24
Evaluation	25
Evaluation in the Modern Languages Program	26
Standardized Assessment	27
Validity	27
Reliability	28
Practicity	29
Washback	30
Authenticity	31
Security	33
Feedback	33
Evaluation of oral production	34
What to test or evaluate?	35
Understanding	36
Grammar Understanding	36
Sociolinguistic Understanding	36
Discursive Understanding	37
Strategic Understanding	37
Classification of Oral Skills	37
Routine Repertoire	37
Fluency and Precision	38
Relation between Methodologies and Evaluation	38
Standardized evaluation according to the CEFR	38
Contextual Framework	41
Features of the Modern Languages Program with Emphasis on English - French MLPEEF	41
MLPEEF Vision	41
Methodological guidance of the MLPEEF	42

Methodology	43
Instrument Piloting.....	44
APTIS TEST.....	44
Data collection	47
Matrix.....	49
Population	51
Analysis of the Results	52
First Semester Analysis.....	52
Second Semester Analysis.....	54
Third Semester Analysis.....	56
Fourth Semester Analysis	57
Fifth Semester Analysis.....	59
Sixth Semester Analysis.....	61
Seventh Semester Analysis.....	63
Eighth Semester Analysis.....	65
Ninth Semester Analysis	67
Conclusions	68
Analysis of the Frequency of Parts of the Speech in the Interviews	70
Conclusions	74
Recommendations	76
References	77

Table

<i>Figure 1 Anxiety level of MLPEEF 2022-I first semester students speaking in English in front of the classroom</i>	15
<i>Figure 2 Reduction of the weekly hours of English and French</i>	16
<i>Figure 3 Types of validity</i>	28
<i>Figure 4 Skills and Scores APTIS Test</i>	44
<i>Figure 5 Skill Evaluation Time</i>	44
<i>Figure 6 APTIS Test Oral Production Parts</i>	45
<i>Figure 7 Part 2 of the oral production section of the APTIS Test</i>	45
<i>Figure 8 Part 3 of the oral production section of the APTIS Test</i>	45
<i>Figure 9 Part 4 of the oral production section of the APTIS Test</i>	46
<i>Figure 10 Implementation timetable by semester</i>	46
<i>Figure 11 Score Rubric</i>	48
<i>Figure 12 Example of the implemented Matrix</i>	48
<i>Figure 13 Research Methodology</i>	49
<i>Figure 14 Components and level stipulated in English by semester of the MLPEEF</i>	50
<i>Figure 15 Distribution of First-semester students' speaking levels</i>	50
<i>Figure 16 First-semester students' previous experience in English learning</i>	50
<i>Figure 17 First-semester students' speaking test scores</i>	51
<i>Figure 18 First-semester students' average of speaking Test tasks</i>	51
<i>Figure 19 Distribution of Second semester students' speaking levels</i>	52
<i>Figure 20 Second-semester students' previous experience on English learning</i>	52
<i>Figure 21 Second-semester students' speaking test scores</i>	53
<i>Figure 22 Second-Semester students' average of speaking tests tasks</i>	53
<i>Figure 23 Distribution of Third-semester students' speaking levels</i>	54
<i>Figure 24 Third-semester students' previous experience in English learning</i>	54
<i>Figure 25 Third-semester students' speaking test scores</i>	54
<i>Figure 26 Third-semester students' average of speaking test tasks</i>	54
<i>Figure 27 Distribution of Fourth-semester students' speaking levels</i>	56
<i>Figure 28 Fourth-semester students' previous experience in English learning</i>	56
<i>Figure 29 Fourth-semester students' speaking test scores</i>	56
<i>Figure 30 Fourth-semester students' average of speaking test tasks</i>	56
<i>Figure 31 Distribution of Fifth - semester students' speaking levels</i>	58
<i>Figure 32 Fifth-semester students' previous experience in English learning</i>	58
<i>Figure 33 Fifth-semester students' speaking test scores</i>	58
<i>Figure 34 Fifth-semester students' average of speaking test tasks</i>	58
<i>Figure 35 Distribution of Sixth-semester students' speaking levels</i>	60
<i>Figure 36 Sixth-semester students' previous experience in English learning</i>	60
<i>Figure 37 Sixth-semester students' speaking test scores</i>	60
<i>Figure 38 Sixth-semester students' average of speaking test tasks</i>	60
<i>Figure 39 Distribution of Seventh-semester students' speaking</i>	61
<i>Figure 40 Seventh-semester students' previous experience in English learning</i>	61
<i>Figure 41 Seventh-semester students' speaking test scores</i>	62
<i>Figure 42 Seventh-semester students' speaking test scores</i>	62
<i>Figure 43 Distribution of Eighth-semester students' speaking levels</i>	63
<i>Figure 44 Eighth-semester students' previous experience in English learning</i>	63
<i>Figure 45 Eighth-semester students' speaking test scores</i>	63
<i>Figure 46 Eighth-semester students' average of speaking test tasks</i>	63
<i>Figure 47 Distribution of Ninth-semester students' speaking levels</i>	65

<i>Figure 48 Ninth-semester students' previous experience in English learning</i>	65
<i>Figure 49 Ninth-semester students' speaking test scores</i>	65
<i>Figure 50 Ninth-semester students' average of speaking test tasks</i>	65
<i>Figure 51 Frequency of Parts of Speech in the Interviews.</i>	68

Introducción

Este proyecto investigativo pretendió caracterizar la producción oral en inglés de los estudiantes adscritos del primer periodo académico del año 2023 del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés (PLLMEIF) de la Universidad del Cauca mediante la administración del instrumento de evaluación estandarizado de la prueba APTIS

En el apartado del planteamiento del problema, se estableció que dentro del PLLMEIF de la Universidad del Cauca es necesario caracterizar la producción oral en inglés de los distintos semestres para comprender mejor el proceso de los estudiantes en esta habilidad pues desde nuestra experiencia en el PLLMIF se evidenció una limitada interacción en inglés que junto a la reducción de horas de inglés dentro de la reforma curricular del año 2017 podría haber afectado el desempeño en inglés de los estudiantes.

En la sección correspondiente a la justificación se consideraron los ángulos que resaltan la importancia de este proyecto dentro del programa; particularmente el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del PLLMEIF de la Universidad del Cauca, esto mediante la administración de un Instrumento Especializado de Evaluación de la Producción Oral en Inglés (IEEPOI) que nos permitió caracterizar esta habilidad. La información obtenida sobre el desarrollo de la producción oral de los estudiantes ayudará en los procesos de acreditación de la carrera, ya que se contará con registros imparciales y confiables que proporcionarán un precedente para futuras investigaciones en el tema ya mencionado, lo cual permitirá entender las cualidades o rasgos propios de esta habilidad en los estudiantes.

En la sección destinada a los estudios previos se encuentran 15 artículos: 8 a nivel Internacional y 7 a nivel nacional, los cuales abordan temas relacionados con la implementación de evaluaciones estandarizadas, la ansiedad y la importancia de la producción oral en Inglés.

Posteriormente, en el apartado dedicado al marco teórico y conceptual, se identificaron los diferentes conceptos necesarios para abordar el presente trabajo investigativo. De esta manera, se tomó el concepto de Perassi (2008) y Popham (2001) sobre evaluación. Así mismo, se utilizó el concepto de evaluación estandarizada propuesto por Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) donde también nos

Introduction

This research project was intended to characterize the oral production in English of the students enrolled in the first academic period of the year 2023 of the Modern Languages Program with Emphasis on English and French (MLPEEF) of the University of Cauca through the administration of the standardized evaluation instrument of the APTIS test.

In the section of the problem statement, it was established that within the MLPEEF of the University of Cauca, it is necessary to characterize oral production in English within the different semesters. In order to better understand students' progress in this skill, our experience in the MLPEEF evidenced limited interaction in English, which, combined with the reduction of English hours within the curriculum reform of 2017, could have affected the performance in English of students.

In the section related to the rationale, the angles that highlight the importance of this project within the MLPEEF were considered, in particular the development of the oral production in English of the students of the University of Cauca. This was achieved through the administration of a Standardized English Oral Production Evaluation Tool (SEOPET), which allowed us to characterize this skill. The information obtained on the development of the oral production of the students will help in the accreditation process of the program by providing impartial and reliable records. These records will serve as a precedent for future research on the topic, allowing professors to understand the qualities or features of this skill in students.

The section for previous studies contains 15 articles, 8 international and 7 national, that address issues related to the implementation of standardized evaluations, anxiety, and the importance of oral production in English.

Subsequently, in the section devoted to the theoretical and conceptual framework, the different concepts needed to address the present research work were identified. In this way, the concepts of Perassi (2008) and Popham (2001) on evaluation were taken. This study also took into account the concept of standardized evaluation proposed by Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), where it also approaches the sub-

aproxima a los subtemas de validez, confiabilidad, practicidad, *washback*, autenticidad, transparencia, seguridad, maneras de evaluar, evaluación de la producción oral, pronunciación, gramática, vocabulario, fluidez y comprensión. Por otro lado, se amplió el concepto de competencias del habla a partir de la propuesta de Canale (1980) y Weir (1993) la cual aporta el concepto de clasificación de las habilidades orales. Adicionalmente, se consideraron los conceptos propuestos por Scriven y Stake (1995) sobre la relación entre metodologías y evaluación. La evaluación estandarizada según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se abordó desde Alderson (2005).

En el apartado que comprende al marco contextual, se abordó el proceso por el cual ha atravesado el Programa de Licenciatura de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés desde sus inicios en el año 1972, en este entonces denominado Filología e Idiomas, hasta la renovación de la acreditación de alta calidad en el año 2017. Además, se abordaron las características y la orientación metodológica que identifica el PLLMEIF en favor de la formación de nuevos profesionales.

En el apartado dispuesto para la metodología, se presentó el enfoque cuantitativo-descriptivo de esta investigación. En este contexto, para llevarla a cabo, se utilizó una muestra de 104 estudiantes que completaron una versión adaptada de la prueba APTIS. El objetivo fue recopilar y analizar datos sobre el rendimiento de los estudiantes al expresarse oralmente en inglés. El desarrollo de la presente investigación comprendió cuatro etapas: la primera etapa contó con la selección del instrumento de evaluación estandarizado que nos permitió medir los niveles básico, intermedio y avanzado de la producción oral en inglés de los estudiantes del PLLMEIF. En esta etapa se seleccionó una versión de la prueba APTIS. En la segunda etapa, dicha prueba fue administrada a estudiantes de los diferentes semestres dentro del PLLMEIF. En la tercera etapa se analizaron los resultados de cada uno de los estudiantes evaluados siguiendo los parámetros establecidos por la prueba APTIS para su calificación. En la cuarta etapa se estableció una relación entre los resultados obtenidos, la propuesta curricular del PLLMEIF y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En cuanto al análisis de los resultados obtenidos, se reveló una brecha entre el nivel de competencia en producción oral de los estudiantes y el nivel esperado en el plan de estudios. Mediante la administración del instrumento, se encontraron

themes of validity, reliability, practicality, washback, authenticity, transparency, security, ways of evaluating, evaluation of oral production, pronunciation, grammar, vocabulary, fluidity, and understanding. In addition, the idea of speaking skills was broadened by the proposals of Canale (1980) and Weir (1993), who introduced the idea of oral skill classification. Moreover, the concepts proposed by Scriven (1967) and Stake (1995) on the relationship between methodologies and evaluation were considered. The standardized evaluation under the Common European Framework of Reference for Languages was addressed by Alderson (2005).

In the section that includes the contextual framework, the progression of the Modern Languages Program with emphasis in English and French is detailed, starting from its beginnings in 1972, at that time called philology and languages, until the renewal of the high-quality accreditation in 2017. In addition, the characteristics and methodological orientation identified by MLPEEF in favor of the training of new professionals were addressed.

The section provided for the methodology presents the quantitative-descriptive approach of this research. In this context, a sample of 104 students who completed an adapted version of the APTIS test was used to conduct the research. The objective was to collect and analyze data on student performance when speaking orally in English. The development of the present research consisted of four stages. The first phase included the selection of the standardized evaluation instrument that allowed us to measure the basic, intermediate, and advanced levels of the oral English production of MLPEEF students. In this step, a version of the APTIS test was selected. In the second phase, the test was administered to students from the different semesters within the MLPEEF. In the third phase, the results of each of the evaluated students were analyzed according to the parameters established by the APTIS test for their assessment. In the fourth phase, a relationship was established between the obtained results, the MLPEEF curriculum proposal, and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Regarding the analysis of the results obtained, a gap was revealed between the level of competence in oral production of the students and the level expected in the curriculum. Through the use of the instrument, differences in oral English expression

diferencias en la expresión oral en inglés entre semestres y se estableció una relación entre el nivel de producción oral, la propuesta curricular y el Marco Común Europeo.

between semesters were found, and a relationship was established between the level of oral production, the curriculum proposal, and the Common European Framework.

Justificación

Para el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca es de gran importancia desarrollar la habilidad de expresión oral en inglés. Observamos que, dentro del Programa, hasta ahora la caracterización del nivel de producción oral de cada uno de los semestres existentes no se ha realizado de manera estandarizada.

Este proyecto es relevante, ya que aborda la importancia que tiene el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del PLLMEIF de la Universidad del Cauca, mediante la administración de un IEEPOI, que permitió caracterizar la producción oral en inglés.

Actualmente, no existen registros sobre la administración de un instrumento estandarizado que permita hacer una medición fiable de los niveles de expresión oral en el Programa. Esto se ha convertido en una necesidad debido a las exigencias del MEN con respecto a la calidad de conocimientos con la que egresan los estudiantes del PLLMEIF de la Universidad del Cauca. Esta investigación aporta información para la toma de decisiones sobre las futuras reformas curriculares, de tal manera que se puedan identificar las falencias que se presenten en el desarrollo de la producción oral, para su posterior modificación y la creación de estrategias dirigidas al uso y comprensión de las diferentes pruebas estandarizadas.

Por otra parte, este proyecto podría brindar información objetiva que permita la realización de otros proyectos en pro del desarrollo de la producción oral de los estudiantes, ayudando así en los procesos de acreditación de la carrera, pues se cuenta con registros objetivos y confiables que proporcionan un precedente para futuras investigaciones en el tema de caracterización de la producción oral en inglés. De igual manera, se espera que sea de utilidad para realizar un ajuste a nivel metodológico en la malla curricular con respecto a la habilidad de producción oral en inglés.

La caracterización de la producción oral en inglés permite entender el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes, dado que cada estudiante del PLLMEIF ha tenido diferentes experiencias de aprendizaje previas a la carrera, tales como: cursos de inglés privados, públicos e incluso, los orientados en la escuela. Esto puede marcar una diferencia significativa en los niveles de la producción oral en inglés. El proceso de la producción oral se basa en un

Rationale

For the Modern Languages Program with an Emphasis on English and French at the University of Cauca, it is of great importance to develop the ability of oral expression in English. We note that, within the program, the characterization of the level of oral output for each of the existing semesters has so far not been carried out in a standardized manner.

This project is relevant because it addresses the importance of developing the oral English production of the students of the MLPEEF at the University of Cauca through the administration of an SEOPET, which allowed the characterization of the students' oral production in English.

Currently, there is no record of the administration of a standardized instrument that allows a reliable measurement of oral expression levels in the program. This has become a necessity due to the requirements of the MNE with regard to the quality of knowledge with which MLPEEF students graduate from the University of Cauca. This research provides information for decision-making on future curricular reforms in such a way that we can identify the shortcomings in the development of oral production for their subsequent modification and the creation of strategies aimed at the use and understanding of the different standardized tests.

Furthermore, this project could provide objective information that would enable other projects to be carried out in favor of the development of the oral production of students, thereby assisting in the processes of accreditation of the career, as it has objective and reliable records that provide a precedent for future research on the subject of characterization of oral production in English. Similarly, it is expected to be useful to make a methodological adjustment in the curriculum with regard to oral English production skills.

The characterization of oral production in English makes it possible to understand the development of this skill in students, given that each MLPEEF student has had different pre-career learning experiences, such as private, public, and even school-oriented English courses. This can make a significant difference in the levels of oral production in English. The process of oral production is based on an appropriate use of speech, taking into account the sub-

manejo apropiado del discurso teniendo en cuenta las sub-habilidades de pronunciación, entonación y fluidez, por ende, este proceso debe ser orientado de forma dinámica y constante para que permita a los estudiantes realizar cambios de roles de emisor a receptor y viceversa; además de transmitir mensajes de forma clara, concisa y adecuada. Al caracterizar a los estudiantes del Programa, estamos permitiendo que tanto profesores como alumnos identifiquen con mayor eficacia en qué áreas de la producción oral en inglés se está fallando, esto con el fin de que el profesor pueda buscar estrategias específicas para ayudar al estudiante.

skills of pronunciation, intonation, and fluency. Therefore, this process must be guided dynamically and consistently to allow students to change roles from sender to receiver and vice versa, as well as to convey messages in a clear, concise, and appropriate way. By characterizing the students of the program, we are allowing both teachers and students to identify more effectively in which areas of oral English production students are failing, so that the teacher can look for specific strategies to help the student.

Planteamiento del Problema

Como estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés (PLLMIIF), hemos evidenciado la necesidad de caracterizar la producción oral en inglés dentro de los distintos semestres para comprender mejor el proceso de los estudiantes en esta habilidad. Por lo tanto, los ángulos abordados son: La limitada interacción en inglés, la necesidad de administrar un instrumento estandarizado de evaluación de la producción oral en inglés, la reducción de horas de inglés dentro de la reforma curricular y su posible impacto en el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Durante nuestra experiencia como estudiantes del PLLMIIF, hemos observado dificultades en la producción oral en inglés de manera espontánea. Esto puede deberse a la limitada interacción que se origina en los escasos escenarios de práctica oral y los pocos espacios de inmersión en las lenguas, tanto fuera como dentro de las aulas de clase. Como pudimos vivenciar en nuestra trayectoria como estudiantes del PLLMIIF, estas actividades de interacción oral en inglés eran de corta duración, ya que el profesor debía calificar a cada estudiante del curso en el lapso asignado a las clases (dos horas). En las evaluaciones orales existía la posibilidad de crear guiones con antelación o de copiarse de los compañeros que realizaban la actividad primero, favoreciendo a quienes presentaban la actividad más tarde, ya que tenían más tiempo para prepararse. Como resultado, no se fomentaba la creatividad ni la espontaneidad de los estudiantes, lo que causaba frustración cuando se enfrentaban a situaciones que requerían improvisación.

Por esta razón, es común encontrar estudiantes que presentan síntomas de ansiedad o inhibición que obstaculizan su posibilidad de intervención y por ende afectan significativamente su proceso de aprendizaje; lo anterior basado en los datos de la encuesta realizada por nuestro grupo de investigación sobre ansiedad en la producción oral en inglés a una muestra de 16 estudiantes del Programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés (PLLMEIF) (Figura 1).

Problem Statement

As students of the English-French Modern Languages Program (E-FMLP), we have evidenced the need to characterize oral production in English within the different semesters to better understand the process of students in this skill. Therefore, the angles addressed are: the limited interaction in English; the need to administer a standardized English oral production evaluation tool, the reduction of English hours within the curriculum reform; and its possible impact on the development of oral expression skills.

During our experience as E-FMLP students, we have observed difficulties in spontaneous oral production of English. This may be due to the limited interaction that arises from the scarce oral practice scenarios and the few spaces for immersion in languages, both outside and inside the classrooms. As we were able to experience in our career as E-FMLP students, these oral interaction activities in English were of short duration, as the teacher had to assess each student of the course in the period assigned to the classes (2 hours). In the oral evaluations, there was the possibility of creating scripts in advance or copying from the peers who did the activity first, favoring those who presented the activity later as they had more time to prepare. As a result, the creativity and spontaneity of the students were not encouraged, causing frustration when faced with situations that required improvisation.

For this reason, it is common to find students showing symptoms of anxiety or inhibition that impede their possibility of intervention and thus significantly affect their learning process. The above is based on the data of the survey conducted by our research group on anxieties in oral production in English with a sample of 16 students of the Bachelor of Modern Languages with Emphasis on English and French (MLPEEF) (Figure 1).

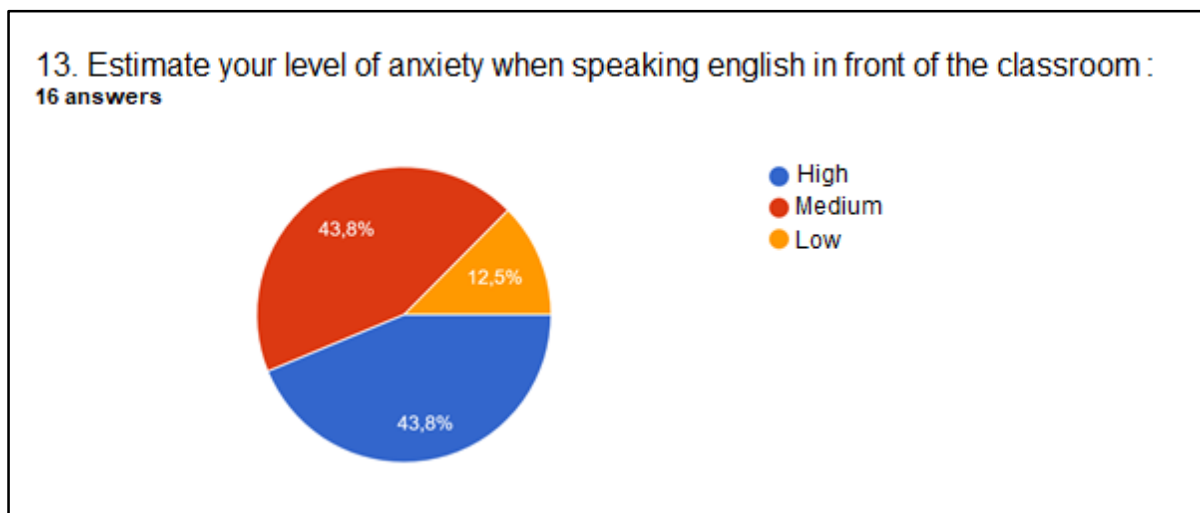


Figure 1 Anxiety level of MLPEEF 2022-I first semester students speaking in English in front of the classroom

Así pues, consideramos que el PLLMEIF necesita implementar un instrumento estandarizado de evaluación de la producción oral en inglés, el cual permita a los profesores medir el nivel de producción oral de los estudiantes en los diferentes semestres. Dicho instrumento debe contar con unos criterios específicos para que la evaluación sea válida y confiable. A nivel nacional, la estandarización es un criterio para valorar el estado del aprendizaje de una persona; es así como la resolución 18583 del 15 de septiembre del 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), exige el nivel de lengua C1 para los licenciados en lenguas.

Actualmente, el Programa está construyendo y explorando diversas opciones para implementar formas de evaluación estandarizada que den cuenta del nivel de los estudiantes bajo el criterio del Marco Común Europeo. Generalmente, la aplicación de exámenes estandarizados es costosa y la evaluación del componente oral plantea otro tipo de exigencias al igual que un análisis más profundo, por lo que en este momento el programa no tendría los datos necesarios para demostrar el nivel oral de los estudiantes respecto a los niveles establecidos en el Marco Común Europeo, teniendo en cuenta que la prueba Saber Pro, responsable de medir el nivel de conocimientos de los estudiantes universitarios, se realiza de manera totalmente escrita.

De igual manera, el no tener un instrumento estandarizado de evaluación de la producción oral en inglés, podría presentar la utilización de criterios, por parte de los docentes, que no se ajusten a las exigencias del MCER, pues los exámenes a menudo se basan en conversaciones con el profesor o la

Thus, we believe that the MLPEEF needs to implement a standardized instrument for assessing oral production in English that allows teachers to measure the level of oral production of students in the different semesters. Such an instrument must have specific criteria to ensure that the assessment is valid and reliable. At the national level, standardization is a criterion for evaluating a person's learning status. This criterion is established in Resolution 18583 of September 15, 2017 of the Ministry of National Education (MNE) requiring the C1 language level for language graduates.

Currently, the program is building and exploring several options for implementing standardized forms of evaluation that show the level of the students under the criteria of the Common European Framework. Generally, the implementation of standardized examinations is costly, and the evaluation of the oral component raises other types of requirements, as does a deeper analysis. Hence, currently, the program would not have the data necessary to demonstrate the oral level of students regarding the levels established in the Common European Framework, given that the Saber Pro test, responsible for measuring the level of knowledge of university students, is carried out in a fully written manner.

Similarly, the lack of a standardized instrument for the evaluation of oral production in English could lead to the use of criteria by teachers that do not align with the requirements of the MCE. Taking into account that some examinations are often based on conversations with the teacher or the

representación de una situación que se puede preparar con un guion. Para los estudiantes, la repetición puede llegar a ser tediosa y estos sienten la necesidad de ser evaluados con exactitud e imparcialidad, por esta razón existe la necesidad de contar con información proveniente de un instrumento de evaluación estandarizado para la habilidad de expresión oral dentro del PLLMEIF.

Por último, los cambios recientes en el plan de estudios del Programa son el resultado de la normativa propuesta por el MEN para promover la calidad de las instituciones de educación superior. Para el PLLMEIF de la Universidad del Cauca, las reformas que han tenido mayor impacto son las establecidas en el Acuerdo N° 033 de 2019 emitido por el Concejo Superior, donde se redujo las horas semanales de estudio de inglés. Debido a esta modificación, se pasó de tener 10 horas semanales en cada uno de los seis primeros semestres del antiguo programa, a 8 horas en el primer semestre, 6 horas en el segundo, tercero, cuarto y quinto semestre, y 5 horas en el sexto semestre en el programa actual (Figura 2).

representation of a situation that can be prepared with a script. For students, repetition can become tedious, and they feel the need to be evaluated accurately and impartially. For this reason, there is a need to have information from a standardized evaluation tool for oral expression within the MLPEEF.

Finally, the recent changes in the curriculum of the program are the result of the regulation proposed by the MNE to promote the quality of higher education institutions. For the MLPEEF of the University of Cauca, the reforms that have had the greatest impact are those established in Agreement No. 033 of 2019 issued by the Superior Council, where the weekly hours of English study were reduced. As a result of this modification, 10 hours per week in each of the first six semesters of the old program were changed to 8 hours in the first semester, 6 hours for the second, third, fourth, and fifth semesters, and 5 hours during the sixth semester in the current program. (Figure 2).

Figure 2 Reduction of the weekly hours of English and French

SUBJECT	WEEKLY HOURS	
	PREVIOUS PLAN 2012	CURRICULAR REFORM 2017
Elementary English I	10	8
Elementary French I	10	8
Elementary English II	10	6
Elementary French II	10	6
Intermediate English I	10	6
Intermediate French I	10	6
Intermediate English II	10	6
Intermediate French II	10	6
Advanced English I	10	6
Advanced French I	10	6
Advanced English II	10	5

Se cree que esta reducción de tiempo es posiblemente perjudicial para el proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. A partir de los datos proporcionados por la página oficial

This time reduction is believed to be potentially detrimental to the process of learning and acquiring foreign languages. Based on the data provided by the official website of the University of

de la Universidad del Cauca, en el apartado de plan de estudios del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis Inglés y Francés, se estima que el número total de horas en los cursos de idiomas se ha reducido en un 40% en comparación con los antiguos cursos del programa, lo que puede traducirse también en una reducción en los espacios para las actividades del desarrollo de la producción oral, causando limitaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues la competencia oral de una lengua extranjera (inglés) es catalogada como una de las que requiere mayor práctica por ser de las más difíciles de desarrollar.

De este modo, en este proyecto investigativo se han analizado tres aspectos problemáticos. Primero, la limitada interacción en inglés que hay dentro del programa; segundo, la necesidad del programa de contar con información proveniente de un instrumento estandarizado para evaluar el nivel de producción oral en inglés y tercero, la reducción de horas de inglés dentro de la reforma curricular. Por lo hasta aquí expuesto, el presente proyecto de investigación pretendió dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características de la producción oral en inglés de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca?

Cauca, in the curriculum section of the Bachelor's program in Modern Languages with emphasis on English and French, it is estimated that the total number of hours in language courses has been reduced by 40% compared to the old courses of the program, which can also translate into a reduction in the spaces for the activities of the development of oral production, causing limitations in the learning process of the students since the oral competence of a foreign language (English) is cataloged as one of those requiring greater practice because it is the most difficult to develop.

Thus, three problematic aspects have been analyzed in this research project. First, there is limited interaction in English within the program. Second, the need for the program to have information from a standardized tool to assess the level of oral production in English Third, the reduction of English hours within the curriculum reform. So far, this research project has been intended to answer the following question: What are the characteristics of the oral production in English of the students of the Bachelor's Degree Program in Modern Languages with Emphasis in English and French at the University of Cauca?

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar la producción oral en inglés de los estudiantes adscritos al programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Cauca, a través de una muestra de los participantes en el proyecto, durante el primer periodo académico del año 2023.

Objetivos Específicos

- Identificar un instrumento de evaluación estandarizado para la producción oral en inglés de los niveles básico, intermedio y avanzado del PLLMEIF.
- Administrar el instrumento para la evaluación de la producción oral en inglés en cada uno de los semestres del PLLMEIF.
- Analizar las características de la producción oral en inglés de los estudiantes participantes del proyecto del PLLMEIF.
- Relacionar el nivel de producción oral de los estudiantes, la propuesta curricular del PLLMEIF y el Marco Común Europeo.

Objectives

General Objective

Characterize the oral production in English of students enrolled in the Bachelor's degree program in modern languages with emphasis in English and French at the University of Cauca through a sample of participants in the project during the first academic period of the year 2023.

Specific Objectives

- Identify a standardized evaluation tool for oral English production of the basic, intermediate and advanced levels of MLPEEF.
- Administer the English-language oral production evaluation tool on each of the MLPEEF semesters.
- Analyze the characteristics of the oral English production of the students participating in the MLPEEF project.
- Relate the level of oral output of students, the curriculum proposal of the MLPEEF and the Common European Framework.

Marco Referencial

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar la producción oral en inglés de los estudiantes adscritos al programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Cauca durante el primer periodo académico del año 2023. Por esta razón, se realizó una revisión de artículos donde se identificaron 15, siendo 8 internacionales y 7 nacionales, los cuales se relacionan con la implementación de evaluaciones estandarizadas.

Luego de realizar la revisión de los estudios previos, encontramos que el artículo de Benavides (2015) presenta una clara postura a favor de las pruebas estandarizadas como método de evaluación y medición del aprendizaje, nivel del conocimiento y uso de las lenguas extranjeras, en este caso, del inglés. El autor presenta las pruebas estandarizadas en el marco de una sociedad globalizada e internacionalizada, la cual requiere de la elaboración de unos marcos comunes de evaluación o medición en términos de desempeño. Además, resalta la relevancia de estas técnicas confiables y válidas sobre evaluación estandarizada como procesos tanto individuales como grupales, para determinar el grado de destreza en habilidades, tales como la escucha, el habla, la lectura y la composición escrita. De igual forma, el autor presenta la importancia de algunas pruebas estandarizadas como el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) de *Educational Testing Service*, exámenes de la Universidad de Cambridge (U.K. KET, PET, FCE, CAE Y CPE), las pruebas de la Universidad de Oxford como el OPT (*Oxford Placement Test*) y la prueba APTIS del British Council como medios de evaluación y medición del aprendizaje, nivel de conocimiento y uso de las lenguas extranjeras, más específicamente, del inglés

Particularmente en Colombia, Benavides B. (2015) toma como contexto el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), que ha implementado estas pruebas estandarizadas como fase diagnóstica de estudiantes y profesores de programas de licenciatura en idiomas, desde el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER) adoptado por el Ministerio de Educación, en aras de articularse en los procesos de internacionalización, intercambio educativo y cultural. Por su parte, Guardamino C. (2019) expone cómo a través de la aplicación de un instrumento y una rúbrica estandarizada, ambos elaborados por Cambridge *Assessment English*, fue posible recoger los datos necesarios para lograr una caracterización y posterior

Referential Framework

The aim of this research was to characterize the oral production in English of students enrolled in the English-French Modern Languages Program at the University of Cauca during the first academic period of the year 2023. For this reason, a review of articles was carried out, and 15 articles were identified, including 8 internationals and 7 nationals, that relate to the implementation of standardized assessments.

After reviewing the previous studies, we found that the article by Benavides (2015) presents a clear position in favor of standardized tests as a method of assessment and measurement of learning, level of knowledge, and use of foreign languages, in this case, English. The author presents standardized testing within a globalized and internationalized society, which requires the development of common performance evaluation or measurement frameworks. Furthermore, it highlights the relevance of these reliable and valid techniques over standardized evaluation as both individual and group processes to determine the degree of skill in abilities such as listening, speaking, reading, and writing. Similarly, the author presents the importance of some standardized tests, such as the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) of the Educational Testing Service, those of the University of Cambridge (U.K. KET, PET, FCE, CAE, and CPE), Oxford University's OPT (Oxford Placement Test), and the British Council's APTIS Test, as a means of evaluating and measuring the learning, level of knowledge, and use of foreign languages, more specifically, English.

Particularly in Colombia, Benavides B. (2015) takes as context the Strengthening of Foreign Language Skills Development Program (SFLDP), which has implemented these standardized tests as a diagnostic phase for students and teachers of language degree programs, from the CEFR adopted by the Ministry of Education, in order to articulate in the processes of internationalization, educational, and cultural exchange. Guardamino C. (2019) explains how, through the administration of an instrument and a standardized rubric, both developed by Cambridge *Assessment English*, it was possible to collect the data necessary for the characterization and subsequent analysis of the level of oral production of the language center of a university in Lima, Peru. This process allows for the identification of effective methods for

análisis del nivel de producción oral del centro de idiomas de una universidad en Lima, Perú; lo cual permite conocer métodos efectivos para la evaluación de las particularidades propias de esta habilidad del lenguaje y proporciona herramientas para la identificación de factores importantes al momento de evaluar dicha habilidad a través de una prueba estandarizada.

A su vez, Cifuentes, J (2019) analiza la importancia de evaluar la calidad dentro del sistema educativo, destacando el uso de pruebas estandarizadas que tengan en cuenta los contextos específicos de la población y el personal que dirige y lleva a cabo la evaluación, lo cual consideramos que enriquece el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, proporcionando una perspectiva más completa y crítica.

De igual manera y continuando con la línea de la caracterización, encontramos a Sossouvi (2016) quien en su estudio presenta los errores de estudiantes universitarios benineses de ELE en situaciones de habla espontánea; en este se analizan las causas de los errores, destacando la mezcla de códigos lingüísticos, y sugiere enfoques pedagógicos y curriculares para abordar el problema y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en una lengua no materna. Consideramos que esta es una herramienta de gran utilidad para conocer y reforzar conceptos de evaluación de elementos específicos de la producción oral en una lengua extranjera.

Además, la identificación de categorías relacionadas con el desarrollo de competencias y habilidades, la aplicación de encuestas y el análisis estadístico y temático, son, según Gómez, A (2012), herramientas que permiten realizar una evaluación más significativa y de mayor impacto en los procesos académicos de los estudiantes colombianos de licenciatura en lenguas extranjeras, sirviendo como referencia en este trabajo de investigación, para identificar aspectos que generan un impacto en el desempeño de los estudiantes frente a una prueba estandarizada de inglés y a su vez comprender mejor el contexto educativo desde la perspectiva nacional.

Dentro del contexto nacional, Ramírez, A. (2020) presenta los resultados de una investigación sobre una prueba de inglés diseñada para una universidad Colombiana, donde se evaluaron la dificultad y la discriminación de los ítems de la prueba, encontrando algunos problemas en la administración de la misma, lo cual se considera fundamental para garantizar la calidad y validez de los resultados obtenidos contribuyendo significativamente a alcanzar

evaluating the peculiarities of this language ability and provides tools for the identification of important factors at the time of evaluating this ability through a standardized test.

Successively, Cifuentes (2019) analyzes the importance of evaluating quality within the educational system, highlighting the use of standardized tests that take into account the specific contexts of the population and the staff who direct and carry out the evaluation, which we consider enriches the analysis and interpretation of the results obtained, providing a more comprehensive and critical perspective.

In the same way and continuing with the line of characterization, we find Sossouvi (2016), who in his study presents the errors of Beninese university students of ELE in situations of spontaneous speech; in this, they analyze the causes of errors, highlighting the mixture of linguistic codes, and suggest pedagogical and curricular approaches to address the problem and improve the communicative competence of students in a non-native language. We consider this to be a very useful tool for understanding and strengthening concepts for evaluating specific elements of oral production in a foreign language.

In addition, the identification of categories related to the development of competences and skills, the application of surveys, and statistical and thematic analysis are, according to Gómez (2012), tools that allow a more meaningful and impactful assessment in the academic processes of Colombian students pursuing a bachelor's degree in foreign languages. These tools serve as a reference in this research work to identify aspects that influence students' performance on standardized tests of English and, in turn, to better understand the educational context from a national perspective.

Within the national context, Ramirez (2020) presents the results of research on an English test designed for a Colombian university, where the difficulty and discrimination of the items of the test were assessed, finding some problems in the administration of the same, which is considered fundamental to guaranteeing the quality and validity of the results obtained and contributing significantly to the achievement of the objectives proposed in this

los objetivos propuestos en este trabajo investigativo.

De igual forma, la necesidad de identificar los niveles de dominio del inglés de los estudiantes de lenguas extranjeras en Colombia se hace evidente, tal es el caso de Krostina (2012), quien comprende la importancia de este tipo de proyectos y desde la universidad del Valle, ha realizado un estudio acorde a estas necesidades, planteando interrogantes sobre la flexibilidad curricular, identificando falencias que la llevan a precisar la implementación de acciones dirigidas al fortalecimiento de la producción oral y escrita en inglés desde el plan curricular del programa. A partir de lo documentado en este artículo, creemos que esta información proporciona un marco de referencia útil, que permite identificar acciones convenientes para nuestro proyecto de investigación.

Por otra parte, relacionado a la ansiedad en el aprendizaje del inglés, Crystal (2002) afirma que este es el idioma de mayor importancia a nivel mundial en una gran cantidad de áreas. Por ejemplo, relaciones internacionales, entretenimiento e incluso seguridad internacional “Consecuentemente, todo ser humano, sin importar su nacionalidad, debe ser en la próxima década por lo menos bilingüe, dominando su idioma nativo y el inglés” por lo que la necesidad de desarrollar la habilidad oral en inglés hace que las personas que desean desempeñarse en esta lengua generen una predisposición basada en el temor a cometer errores en una evaluación, frente a sus compañeros o también, por casos como los que menciona Sánchez Solarte (2017) *“The L2 acquisition process encompasses tasks such as oral presentations, mock tests interviews, and improvised dialogues, answering questions without much time to prepare or rehearse that answer”*

De igual manera, factores como la ansiedad, el nerviosismo, la inhibición y el estrés presentados por los estudiantes frente a la producción oral en una segunda lengua, han demostrado ser elementos a tener en cuenta a la hora de analizar las características de este proceso. Según Quevedo, C. (2023), estos estados afectivos tienen un impacto significativo en la habilidad de los estudiantes para dominar la lengua extranjera y el desempeño en la producción oral de la misma. Por tal razón, consideramos sustancial esta información, ya que permite identificar posibles áreas de intervención o mejora en la enseñanza del inglés en nuestro contexto educativo.

Además, de acuerdo con Londoño, M. (2018), es importante identificar factores que influyen

research work.

Likewise, the need to identify the levels of English proficiency among students of foreign languages in Colombia is evident. Krostina (2012), recognizing the importance of this type of project, conducted a study at the University of the Valley that addresses these needs. This study raises questions about curricular flexibility, identifying shortcomings that lead to the implementation of actions aimed at strengthening the oral and written production of English in the curriculum of the program. From what is documented in this article, we believe that this information provides a useful reference framework, allowing us to identify appropriate actions for our research project.

On the other hand, related to anxiety about learning English, Crystal (2002) states that English is the most important language globally in a large number of areas. For example, international relations, entertainment, and even international security. “As a consequence, every human being, regardless of nationality, must be, in the next decade, at least bilingual, mastering their native language and English.” So the need to develop the ability to speak English makes people who want to perform in this language generate a predisposition based on the fear of making mistakes in an evaluation, in front of their peers, or also, for cases such as those mentioned by Sánchez (2017), “The L2 acquisition process encompasses tasks such as oral presentations, mock tests, interviews, and improvised dialogues, answering questions without much time to prepare or rehearse that answer”.

Similarly, factors such as anxiety, nervousness, inhibition, and stress presented by students in relation to oral production in a second language have proven to be elements to be taken into account when analyzing the characteristics of this process. According to Quevedo (2023), these affective states have a significant impact on students' ability to master the foreign language and their performance in oral production of it. For this reason, we consider this information substantial, as it allows us to identify possible areas of intervention or improvement in the teaching of English in our educational context.

Furthermore, according to Londoño (2018), it is important to identify factors that influence student

en el desempeño de los estudiantes frente a un examen estandarizado, características como el acercamiento previo a procesos académicos relacionados al aprendizaje del inglés como segunda lengua o la exposición a pruebas similares en el pasado. Así pues, consideramos que la información que este artículo ofrece, proporciona una comprensión más profunda de los factores subyacentes que afectan el desarrollo de una prueba y brindan un ejemplo valioso que enriquece la interpretación de los resultados obtenidos.

De igual forma, se tomó un artículo internacional, el cual aborda la implementación de exámenes estandarizados para evaluar la competencia lingüística, donde Mendoza González (2021) afirma que por lo general, los exámenes que se aplican son los elaborados por profesores y aunque cumplan con ciertas condiciones, apegándose a los programas de estudio, es importante utilizar exámenes que han sido diseñados cumpliendo con los estándares del MCER y que además son de uso común para miles de personas que los aplican cada año.

Estos exámenes estandarizados tienen un papel muy importante dentro de la evaluación estandarizada, ya que gracias a estos se puede medir con certeza el nivel con el cual se están certificando los graduados de las instituciones competentes, también ayudan a estas instituciones para saber si se está siguiendo con lo establecido para los niveles de lengua dentro de los planes de estudio. Además, tras la realización de este tipo de examen estandarizado, los resultados permiten observar las falencias que tiene el plan de estudio para así tomar decisiones que ayuden a reforzar e incrementar el nivel de competencia requerida en los estudiantes, así como menciona Mendoza González (2021) quien considera que la importancia de los datos radica en el enfoque que se dé a los resultados y propósitos para los que será utilizado.

Por otro lado, cabe resaltar que existen muchos factores importantes a la hora de introducir pruebas que sean confiables y precisas en un contexto académico específico. De acuerdo con López (2017) uno de estos factores es la objetividad, que se considera un atributo necesario para satisfacer los propósitos investigativos de todo proyecto de evaluación en cada una de las etapas de producción y uso de las pruebas estandarizadas. De igual manera, Yun, J., & Ulrich, D. (2002) buscan aclarar este concepto, exponer su importancia como atributo fundamental de la evaluación y, sobre todo, establecer

performance in front of a standardized exam, such as prior approach to academic processes related to learning English as a second language or exposure to similar tests in the past. We therefore believe that the information provided in this article provides a deeper understanding of the underlying factors affecting the development of a test, and provides a valuable example that enriches the interpretation of the results obtained.

In addition, an international article was taken that addresses the implementation of standardized examinations to evaluate language competence, where Mendoza (2021) states that the examinations that are generally applied are those drawn up by teachers. Although they meet certain conditions, sticking to the curricula, it is important to use examinations that have been designed in compliance with the standards of CEFR and that are also common for thousands of people who apply them each year.

These standardized exams play a very important role within the standardized assessment because, thanks to them, it is possible to measure with certainty the level at which the graduates of competent institutions are certified. These tests also help these institutions know whether the language levels within the curriculum are being followed. Furthermore, after this type of standardized examination is administered, the results allow us to observe the shortcomings that the curriculum has in order to make decisions that help to strengthen and increase the level of competence required in the students, as Mendoza Gonzalez (2021) mentions, who considers that the importance of the data lies in the approach that is given to the results and the purposes for which it will be used.

On the other hand, it should be noted that there are many important factors in introducing evidence that is reliable and accurate in a specific academic context. According to López & Corpus (2017), one of these factors is objectivity, which is considered a necessary attribute to meet the research purposes of any evaluation project at each of the stages of production and use of standardized tests. Similarly, Yun & Ulrich (2002) seek to clarify this concept, highlight its importance as a fundamental attribute of evaluation, and, above all, establish its role in ensuring neutrality in the fundamental stimuli for

su papel de garantizar la neutralidad en los estímulos fundamentales para interpretar los resultados, eliminar o reducir los sesgos inducidos por la influencia de estereotipos y preferencias en el diseño del instrumento o en la apreciación de terceros.

Finalmente, la importancia de la validez en una prueba estandarizada es un elemento esencial en este tipo de evaluación. Según Embretson, S. E. (2007), la validez de una prueba está ligada a la calidad de la misma y es una característica necesaria para demostrar que esta mide lo que pretende medir. Por esta razón, consideramos que la información encontrada en este artículo es relevante y de gran utilidad en este trabajo de investigación, ya que aporta herramientas que permiten corroborar si la prueba escogida, efectivamente mide las habilidades lingüísticas y competencias esperadas en los estudiantes.

En conclusión, luego de realizar la revisión de los estudios previos, consideramos necesario destacar la importancia y la necesidad de la implementación de las pruebas estandarizadas para evaluar la producción oral en inglés, resaltando su utilidad en la medición del aprendizaje y nivel de competencia lingüística, así como en la identificación de áreas de mejora en los programas de estudio. Además, encontramos significativo garantizar la objetividad en dichas evaluaciones para obtener resultados fiables y neutrales. Estos hallazgos subrayan la relevancia de una evaluación rigurosa y equitativa que contribuya al mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua, tanto a nivel nacional como internacional.

interpreting results, eliminating or reducing biases induced by the influence of stereotypes and preferences in the design of the instrument or the appreciation of third parties.

Finally, the importance of validity in a standardized test is an essential element in this type of assessment. According to Embretson (2007), the validity of a proof is linked to its quality, which is a necessary feature to demonstrate that it measures what it intends to measure. For this reason, we consider that the information found in this article is relevant and of great use in this research work, as it provides tools that allow us to corroborate whether the test chosen effectively measures the language skills and competences expected of the students.

In conclusion, following the review of the previous studies, we consider it necessary to highlight the importance and need for the implementation of standardized tests to evaluate oral production in English. These tests are useful in the measurement of learning and level of linguistic competence, as well as in the identification of areas for improvement in the curricula. Furthermore, we find it important to ensure the objectivity of such assessments in order to obtain reliable and neutral results. These findings underline the relevance of a rigorous and equitable assessment that contributes to the continuous improvement of the teaching and learning of English as a second language, both at the national and international levels.

Marco Teórico y Conceptual

Dado que nuestra investigación buscó caracterizar la producción oral en inglés a una muestra de estudiantes adscritos al programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Cauca durante el primer periodo académico del año 2023, fue necesario realizar una exploración de los diferentes conceptos teóricos desarrollados en de la investigación. Dentro de este marco teórico se desarrollaron los términos de Producción Oral, Evaluación, Evaluación en el programa de Lenguas Modernas, Evaluación Estandarizada, Validez, Confiabilidad, Practicidad, *Wash back*/Efecto Colateral, Autenticidad, Transparencia, Seguridad, Evaluar lo que ha sido enseñado y cómo se ha enseñado, Retroalimentación, Evaluación de la Producción Oral, ¿Qué Probar/Evaluar?, Pronunciación, Gramática, Vocabulario, Fluidez, Comprensión, Comprensión Gramatical, Comprensión Sociolingüística, Comprensión Discursiva, Comprensión Estratégica, Clasificación de las habilidades orales, Repertorio de Rutinas, Fluidez y Precisión, Relación entre Metodologías y Evaluación y finalmente Evaluación según el MCER.

Producción Oral

La producción oral es una de las llamadas destrezas o artes del lenguaje; es uno de los modos en que se usa la lengua, junto a la producción escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Este modo de usar la lengua, además, tiene una naturaleza productiva o activa, como la producción escrita, que se distingue del carácter supuestamente receptivo o pasivo de los procesos de comprensión.

De acuerdo con Hughes (2011) la producción oral es la capacidad de crear mensajes orales en un contexto comunicativo. Las partes de la producción oral incluyen la planificación, la fluidez, la precisión lingüística y la interacción.

Según el Marco Común Europeo, uno de los aspectos fundamentales de la producción oral (expresión oral e interacción oral) es el concepto de interlingua. En realidad, el "interlenguaje", término acuñado por Selinker (1972) es un constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la destreza total de la competencia. En este caso, se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del continuum que constituye el

Theoretical and Conceptual Framework

Since our research sought to characterize the oral production in English to a sample of students enrolled in the Modern Languages Program with Emphasis on English- French at the University of Cauca, during the first academic period of the year 2023, it was necessary to conduct an exploration of the different theoretical concepts developed in the research. Within this theoretical framework the following terms were addressed: Oral Production, Evaluation, Assessment in the program of Modern Languages, Standardized Assessment, Validity, Reliability, Practicity, Wash back/Collateral Effect, Authenticity, Transparency, Safety, Evaluating what has been taught and how it is taught, Feedback, Evaluation of Oral Production, What to Test/Evaluate? pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, understanding, grammatical understanding, sociolinguistic understanding, discursive understanding, strategic understanding, Classification of oral skills, Repertoire of Routines, Fluidity and Precision, Relation between Methodologies and Assessment and finally Evaluation according to the CEFR.

Oral Production

Oral production is one of the so-called skills or arts of language. It is a way in which language is used, along with written production, listening comprehension, and reading comprehension. This way of using language, moreover, has a productive or active nature, such as written production, which is distinguished from the supposedly receptive or passive nature of the processes of understanding.

According to Hughes (2011), oral production is the ability to create oral messages in a communicative context. The parts of oral production include planning, fluency, linguistic accuracy, and interaction.

According to the Common European Framework, one of the fundamental aspects of oral production (oral expression and oral interaction) is the concept of interlingua. In fact, "interlingually," the term coined by Selinker (1972), is a theoretical construction that underlies the attempts of second language acquisition and learning researchers to identify the stages that second language students go through on their way to total skill competition. In this case, it is considered to be a natural process consisting of a series of stages within the continuum that constitutes learning, in which the student increasingly achieves

aprendizaje, en las que el estudiante alcanza cada vez, niveles de competencia mayor (con sus estrategias, sin excluir errores, que cada vez serán menores).

Evaluación

La evaluación es un proceso basado en el análisis de la actividad humana; un fenómeno que intuitivamente ha acompañado la historia humana y brinda pistas que nos permiten procesar los contextos y condiciones del pasado y profundizar nuestra comprensión de su transición al presente Perassi (2008). Además, en los campos académicos, la evaluación se ha convertido en una parte importante de la educación, pues puede utilizarse para extraer conclusiones prácticas sobre el nivel de competencias alcanzado por los estudiantes Popham (2001)

La evaluación se convierte hoy, en una parte fundamental e integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En últimas, aunque cause malestar tanto en estudiantes como docentes, es un elemento determinante para comprobar si los estudiantes están avanzando o no, también para realizar actividades diagnósticas que ayuden a identificar problemas de aprendizaje en ciertos estudiantes dentro del aula. La forma de enseñar ha cambiado aceleradamente, debido a factores como la tecnología y globalización, lo que requiere una educación centrada en el estudiante, en la que la exploración y el activismo sean sus principales aptitudes a desarrollar. Para que la evaluación sea integral en el proceso de enseñanza, es importante tener en cuenta tres factores: que la evaluación sea pertinente, acorde y útil para el estudiante, que se aplique continuamente y que los resultados permitan propiciar discusiones sobre las falencias para formular acciones correctivas.

Si bien lo anterior puede parecer muy organizado y fructífero, se ha comprobado que quienes conforman la comunidad académica sienten una gran preocupación por el tema de la evaluación, pues a menudo tienen imágenes mentales negativas sobre la evaluación, ya que cuando se habla de esta, se asocia con un examen y este conlleva a pensar una nota, como si la única razón de la evaluación fuera asignar notas a los estudiantes. Así, el problema radica en que no se concibe la evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje, pues se separa el proceso de aprendizaje del sistema de evaluación, se entienden como procesos independientes.

De acuerdo con Perassi (2008) para poder resolver el anterior problema, es importante realizar la distinción entre lo que en inglés se llamaría

higher levels of competence (with his strategies, without excluding errors, which will be less and less).

Evaluation

Evaluation is a process based on the analysis of human activity, a phenomenon that has intuitively accompanied human history and provides clues that allow us to process past contexts and conditions and deepen our understanding of their transition to the present. Perassi (2008). In addition, in academic fields, evaluation has become an important part of education, as it can be used to draw practical conclusions about the level of competence achieved by students Popham (2001).

Evaluation is now becoming a fundamental and integral part of the teaching-learning process. In the latter case, although it causes discomfort to both students and teachers, it is a determining element to check whether students are progressing or not and also to carry out diagnostic activities that help to identify learning problems in certain students within the classroom. The way teaching has rapidly changed is due to factors such as technology and globalization, which require a student-centered education where exploration and activism are their main skills to develop. In order for evaluation to be integral to the teaching process, it is important to take into account three factors: that the evaluation is relevant, consistent, and useful to the student; that it is continuously applied; and that the results enable discussions on failures to be encouraged to formulate corrective actions.

While the above may seem very organized and fruitful, it has been found that those who make up the academic community feel a great deal of concern about the subject of the evaluation, as they often have negative mental images about the assessment because, when it is spoken of, it is associated with an examination, and this leads them to think of a note, as if the only reason for the appraisal was to assign grades to the students. Thus, the problem lies in the fact that evaluation is not conceived as an integral part of the learning process. Since the process of learning is separated from the system of evaluation, they are understood as independent processes.

According to Perassi (2008), in order to be able to solve the previous problem, it is important to make the distinction between what in English would be

"assessment" y "evaluation". En principio, "assessment" se trata de un proceso en el cual el docente reconoce el valor integral de la evaluación continua, en este se está obteniendo información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través de talleres, quizzes, presentaciones, trabajos en casa, proyectos, etc., los cuales, al ser reunidos globalmente como piezas, nos permiten dar cuenta de los avances y alcances de los estudiantes, esto tendría que ir de la mano con que el docente esté retroalimentando de forma apropiada y oportuna a los estudiantes. Por el contrario, "evaluation" se trataría solamente de juzgar la calidad del trabajo de los estudiantes bajo criterios establecidos y asignar un valor número que refleja la calidad, sin tener en cuenta otras circunstancias que pueden cubrir este proceso de aprendizaje. Así, lo importante es comprender que la evaluación integral se consigue cuando hay un acompañamiento continuo del proceso de aprendizaje del estudiante. Este acompañamiento para una evaluación integral involucra los siguientes pasos: planificación, desarrollo, administración, análisis, retroalimentación y reflexión.

Evaluación en el Programa de Lenguas Modernas

La evaluación del aprendizaje en el PLLMIF se comprende como un proceso continuo, basado en el seguimiento individual de distintas pruebas y ejercicios de participación y producción a través de la toma de conciencia de las dificultades, aciertos y desaciertos a lo largo del quehacer académico. En cuanto a la competencia de las lenguas extranjeras, desde la Universidad del Cauca se plantea la implementación de un examen de admisión en inglés en el que los estudiantes deben alcanzar una calificación mínima de A2, además de dos exámenes estandarizados en ambos idiomas al final del tercer y sexto semestre, para finalmente demostrar un desempeño que corresponda al nivel B2 en francés y C1 en inglés a través de pruebas internacionales, al finalizar sus estudios de pregrado.

De igual manera, la Universidad entiende la evaluación estudiantil como un proceso continuo que busca la verificación de los logros alcanzados por los estudiantes en relación con los objetivos planteados en cada asignatura. Además, la Universidad, por medio del Reglamento Estudiantil, establece que la nota previa es el promedio ponderado de las calificaciones de los exámenes parciales, y la nota final es el resultado de la suma del 70% de la nota previa, sumada al 30% de la nota final. En caso de centésimas en las notas, estas se aproximarán a la nota superior.

called "assessment" and "evaluation." In principle, "assessment" is a process in which the teacher recognizes the integral value of continuous evaluation, in which information is being obtained about the student's learning process through workshops, quizzes, presentations, homework, projects, etc., which, being assembled globally as pieces, allow us to account for the progress and reach of the students. This should go hand in hand with the teacher giving feedback in an appropriate and timely way to the students. On the contrary, "evaluation" would only be about judging the quality of the students' work based on established criteria and assigning a number value that reflects the quality without taking into account other circumstances that may cover this learning process. Thus, the important thing is to understand that comprehensive evaluation is achieved when there is continuous follow-up of the student's learning process. This accompaniment to a comprehensive evaluation involves the following steps: planning, development, administration, analysis, feedback, and reflection.

Evaluation in the Modern Languages Program

The evaluation of learning at the MLPEEF is understood as a continuous process based on the individual follow-up of different tests and exercises of participation and production through awareness of the difficulties, accurate and unsure throughout the academic work. With regard to the competence of foreign languages, the University of Cauca proposes the implementation of an English entrance examination in which students must get a minimum A2 rating. In addition, students have to take two standardized examinations in both languages at the end of the third and sixth semesters to finally demonstrate a performance corresponding to level B2 in French and level C1 in English through international tests upon completion of their undergraduate studies.

Similarly, the university understands student evaluation as a continuous process that seeks to verify the achievements reached by students in relation to the objectives set out in each subject. Furthermore, the university, through the Student Regulations, establishes that the advance grade is the average of the partial exam scores, and the final score is the result of the sum of 70% of the previous grade, added to 30% of the final grade. In the case of centésimas on notes, these will be approximated to the top note.

Evaluación Estandarizada

Según Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) la evaluación estandarizada es un tipo de evaluación que tiene como objetivo evaluar en beneficio, tanto del individuo como de la sociedad, mediante la identificación de áreas de mejora que permitan soluciones efectivas para optimizar la calidad de la enseñanza. Ésta evalúa un tipo específico de población, en su mayoría estudiantes en igualdad de condiciones, a través de herramientas de evaluación que miden las fortalezas o debilidades específicas de los mismos. De esta forma, se pueden identificar las poblaciones que necesitan mejoras educativas, los factores que afectan el desempeño de los estudiantes y monitorear los cambios o el progreso en los logros educativos. Este ejercicio se desarrolla mediante una prueba estandarizada que se administra a los estudiantes de manera muy consistente; lo que significa que las preguntas de la prueba son todas iguales, el tiempo dado a cada estudiante es el mismo y el examen se califica de la misma manera para todos.

En consecuencia, los exámenes estandarizados suelen tener muchas formas; sin embargo, los principales aspectos de una evaluación efectiva son los mismos: validez, confiabilidad, practicidad, *Washback*, autenticidad, seguridad y retroalimentación. Estos aspectos son de gran importancia en el momento de desarrollar evaluaciones pues conforman un engranaje que permite la objetividad y la efectividad en los exámenes estandarizados.

Validez

De acuerdo con Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) la validez es fundamental en la evaluación de la producción oral, ya que asegura que los resultados obtenidos son confiables y precisos, y que reflejan la capacidad del estudiante para comunicarse efectivamente en situaciones reales de comunicación en el idioma que se está evaluando. En el caso de la producción oral, la validez se relaciona con la capacidad del estudiante para comunicarse efectivamente en situaciones reales de comunicación. Por lo tanto, es importante que los criterios de evaluación estén claramente definidos y que la evaluación se realice en un contexto que sea lo más cercano posible a situaciones reales de comunicación.

Además, es importante que los instrumentos de evaluación utilizados sean apropiados para medir las habilidades y conocimientos específicos que se están evaluando. Por ejemplo, si se está evaluando la

Standardized Assessment

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), standardized evaluation is a type of evaluation that aims to evaluate for the benefit of both the individual and society by identifying areas of improvement that enable effective solutions to optimize the quality of teaching. It evaluates a specific type of population, mostly students, on an equal footing through evaluation tools that measure their specific strengths or weaknesses. In this way, they can identify populations that need educational improvements, factors that affect student performance, and monitor changes or progress in educational achievements. This exercise is carried out through a standardized test that is administered to students in a very consistent manner, which means that the test questions are all the same, the time given to each student is the same, and the exam is rated the same way for everyone.

Therefore, standardized examinations tend to take many forms. However, the main aspects of an effective evaluation are the same: validity, reliability, practicality, washback, authenticity, security, and feedback. These aspects are of great importance when developing evaluations, as they constitute an envelope that enables objectivity and effectiveness in standardized examinations.

Validity

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), validity is crucial in the evaluation of oral production, as it ensures that the results obtained are reliable and accurate and that they reflect the student's ability to effectively communicate in real communication situations in the language being evaluated. In the case of oral production, validity relates to the student's ability to effectively communicate in real communication situations. It is therefore important that evaluation criteria are clearly defined and that the evaluation is carried out in a context that is as close as possible to real communication situations.

Furthermore, it is important that the evaluation tools used are appropriate to measure the specific skills and knowledge being evaluated. For example, if the student's ability to maintain a

habilidad del estudiante para mantener una conversación en inglés, se deben utilizar instrumentos de evaluación que le permitan al estudiante demostrar su capacidad para hablar en inglés, no su capacidad para escribir o leer en dicho idioma.

Existen tres tipos de validez tal como se muestra en la figura 3:

conversation in English is being evaluated, evaluation tools should be used to enable the student to demonstrate his or her ability to speak English, not his or her ability to write or read in that language.

There are three types of validity as shown in figure 3:

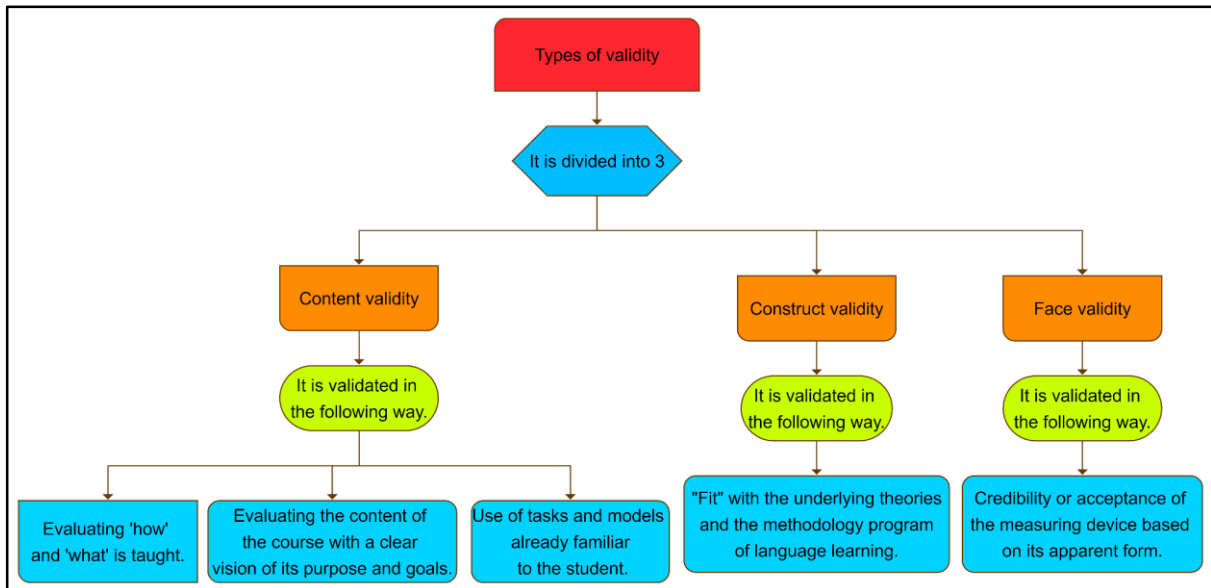


Figure 3 Types of validity

Confiabilidad

Como menciona Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) en pruebas estandarizadas, la confiabilidad se refiere a la consistencia o estabilidad de los resultados obtenidos a través de la prueba en diferentes momentos, con diferentes evaluadores, o en diferentes versiones de la prueba. En otras palabras, la confiabilidad se refiere a la capacidad de una prueba para medir de manera precisa y consistente una habilidad en diferentes situaciones.

Es un aspecto fundamental en la evaluación educativa, ya que es esencial que las pruebas utilizadas sean confiables para que los resultados sean válidos y precisos. Puesto que existen diferentes factores que pueden afectar los resultados de la prueba, y de la misma manera, la confiabilidad de esta. Factores tales como: Factores de prueba, donde se puede encontrar falencias en la creación y aplicación de la prueba; factores administrativos, que se pueden relacionar al contexto exacto donde se está administrando la prueba a los evaluados; factores de puntuación, se relacionan con tener un sistema de calificación claro y la confiabilidad del evaluador; y los

Reliability

As mentioned by Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) in standardized tests, reliability refers to the consistency or stability of the results obtained through the test at different times, with different evaluators, or in different versions of the test. In other words, reliability refers to the ability of a test to accurately and consistently measure a skill in different situations.

It is a key aspect of educational evaluation, as it is essential that the evidence used is reliable in order for the results to be valid and accurate. Since there are different factors that can affect the test results and, in the same way, the reliability of the test, Factors such as: test factors, where failures can be found in the creation and implementation of the test; administrative factors, which can be related to the exact context in which the test is administered to the evaluated; score factors, relating to having a clear rating system and the reliability of the evaluator; and affective factors, that relate to the familiarity or experience that the evaluatee has at the time of performing the test. If a test is not

factores afectivos, que se relacionan con la familiaridad o experiencia que tenga el evaluado al momento de realizar la prueba. Si una prueba no es confiable debido a estos factores, no podemos estar seguros de que los resultados que se obtienen son precisos o indicativos de la habilidad que se está midiendo.

Practicidad

De acuerdo con Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) la practicidad en pruebas estandarizadas está relacionada con la eficacia al momento de tomar decisiones para que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje haya agilidad y facilidad al realizar las cosas. Esto implica que el docente no se centre en mínimos detalles, ya que puede resultar poco eficaz para lograr resultados a corto plazo. Uno de los rasgos que más afecta el análisis de resultados de las pruebas de los estudiantes, es el manejo del tiempo y la poca practicidad en la retroalimentación por parte de los docentes. Así, la practicidad está relacionada con el cálculo del tiempo de respuesta por parte del estudiante y al análisis de resultados y corrección por parte del docente.

Por otra parte, se considera que hay practicidad en la evaluación cuando el docente dispone de manera efectiva del tiempo y los recursos o instrumentos, todo esto tiene que ver con un ciclo de evaluación en el que es importante tener en cuenta tres aspectos: 1) el tiempo adecuado para la preparación, diseño y construcción de la prueba; 2) la claridad y eficacia de las consignas, materiales, equipos y lugares especializados para la implementación de la prueba; 3) la retroalimentación al estudiantes a partir de la valoración y análisis de los resultados, en la que es importante tener en cuenta que el docente debe ser consciente de lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, del lugar que ocupa el estudiante, de su rol como instructor y del buen uso de material y didácticas asociadas a su práctica.

No obstante, la dificultad de ciertos procesos anteriores conlleva a que a menudo los docentes no se involucren de manera responsable y de lleno en los procesos de evaluación, lo que coloca en crisis la practicidad de la evaluación, puesto que la retroalimentación constituye el elemento más importante para la evolución y crecimiento del aprendizaje de los estudiantes. Así pues, resulta importante que los docentes tengan claridad en que la practicidad, se trata de la eficaz administración de los instrumentos de valoración, esto implica: hacer buen uso del tiempo, de materiales y recursos. De igual

reliable due to these factors, we cannot be sure that the results obtained are accurate or indicative of the skill being measured.

Practicity

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), practicality in standardized tests is related to effectiveness in decision-making, so that in the teaching and learning process there is agility and ease in doing things. This implies that the teacher does not focus on the smallest details, as it may be ineffective in achieving short-term results. One of the features that most affects the analysis of students' test results is time management and the lack of practicality in feedback by teachers. Thus, practicality is related to the student's calculation of response time and to the teacher's analysis of results and correction.

On the other hand, it is considered that there is practicality in the evaluation when the teacher effectively has the time and the resources or instruments. All this has to do with an evaluation cycle in which it is important to take into account three aspects: 1) the appropriate time for the preparation, design, and construction of the test; 2) the clarity and effectiveness of the instructions, materials, equipment, and specialized places for the implementation of the test; 3) feedback to students from the evaluation and analysis of the results, in which it is important to take into account that the teacher must be aware of what the teaching-learning process involves, the place occupied by the student, his role as instructor, and the good use of material and didactics associated with his practice.

However, the difficulty of certain previous processes often leads to the fact that teachers are not fully and responsibly involved in evaluation processes, which puts the practicality of evaluation in crisis, as feedback is the most important element for the evolution and growth of students' learning. Thus, it is important for teachers to be clear that practicality is about the effective management of evaluation tools; this implies making good use of time, materials, and resources. Similarly, strategies must be sought to facilitate the analysis and interpretation of results, the drafting of conclusions, and, finally, a preliminary

manera, es necesario buscar estrategias para facilitar el análisis e interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones; y finalmente, realizar una previa evaluación del tiempo que se va a utilizar y el costo de la utilización de este.

Efecto Colateral

Según Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) el *washback*, que se traduce como efecto colateral, se refiere a la influencia o el impacto, ya sea negativo o positivo/beneficioso, que resulta de la intervención de pruebas estandarizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A menudo se piensa la evaluación como un proceso en el cual sólo se tienen en cuenta elementos referidos a los estándares, el currículo y los planes o programas de estudio, sin considerar otros factores como el análisis de los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. A partir del *washback*, es importante tener en cuenta que después de la aplicación de las pruebas estandarizadas, pueden resultar afectados los diferentes elementos, personas y factores que intervienen en el proceso: la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, los niveles de aprendizaje, las actitudes de los estudiantes/docentes; es por ello que es necesario tener claridad sobre la afectación positiva o negativa, después de la aplicación de la prueba.

A partir de lo anterior, el *washback* se convierte en una herramienta para determinar nuevas estrategias en la realización de las pruebas estandarizadas, pero también en la interpretación de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes. De acuerdo con Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) aquí será importante considerar, que no cuenta solamente revisar los currículos y planes de estudios para crear las pruebas, sino que se deben tener en cuenta otros factores tales como: la motivación de los alumnos al presentarlas y las reacciones que estos tienen frente a ellas. Lo que se busca a través del *washback*, es que después del análisis de resultados haya un enfoque más detenido en lo que en realidad requiere la prueba y lo que no, para hacerla más eficaz. Por ejemplo, una buena dirección podría consistir en enfocarse en una aplicación para promover en los estudiantes habilidades, destrezas y conocimientos relacionados con el mundo real, en el caso del inglés, la manera en que el estudiante aprende a comunicarse en una segunda lengua de manera más hábil. Un nuevo enfoque radica también, en hacer ver al estudiante la importancia de la prueba, así estarán motivados a tener éxito en esta, creerán conseguirlo y podrán contar con los recursos suficientes para cumplir con el

assessment of the time to be used and the cost of using it.

Washback

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), *washback*, which is translated as a side effect, refers to the influence or impact, whether negative or positive or beneficial, resulting from the intervention of standardized evidence in teaching-learning processes. Assessment is often thought of as a process in which only elements referring to standards, curriculum, and curricula are considered without taking into account other factors such as the analysis of students' teaching methods and learning strategies. From the *washback*, it is important to bear in mind that after the application of the standardized tests, the different elements, people, and factors involved in the process can be affected: teaching, learning, contents, learning levels, and attitudes of students and teachers. That is why it is necessary to have clarity about the positive or negative impact after applying the test.

From the above, *washback* becomes a tool for determining new strategies not only in the conduct of standardized tests but also in the interpretation of learning results by students. According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), it will be important to consider that it does not only count to review curricula and curriculum plans to create the tests, but that other factors such as the motivation of students when submitting them and the reactions they have to them should be taken into account. What is sought through the *washback* is that after the analysis of results, there is a more restrained approach to what actually requires the test and what does not, to make it more effective. For example, a good direction could consist of focusing on an application to promote students' abilities, skills, and knowledge related to the real world; in the case of English, the way the student learns to communicate in a second language more skillfully. A new approach also lies in showing the student the importance of the test so that they will be motivated to succeed in it, believe they will succeed, and be able to have sufficient resources to meet the goal.

objetivo.

Finalmente, según Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) un problema visible que surge por el *washback*, tiene que ver con que a menudo se ha prestado más atención al diseño de las pruebas y menos a las consecuencias que estas sugieren en los sistemas educativos. Esto se debe a que es más factible desarrollar las pruebas, que en ocasiones son realizadas por agentes externos al ámbito educativo, que proporcionar retroalimentación y analizar los resultados. En el *washback* encontramos dos efectos, uno negativo que tiene que ver con que en ocasiones se convierte en un proceso problemático para quienes desarrollan y aplican pruebas; la relación que se debe establecer con planes de estudios, programas y currículos y la enseñanza de formatos y contenidos; no obstante, lo positivo del *washback* resulta cuando todas las partes interesadas en la aplicación efectiva de la prueba y de un óptimo proceso de evaluación, son conscientes de los objetivos de aprendizaje, en este caso tanto docentes como estudiantes. El éxito de esta conciencia depende, en ocasiones, de centrarse solo en las habilidades y conocimientos necesarios para la prueba, dando práctica en actividades similares a las de la prueba con exclusión de cualquier cosa que no aparezca en la misma.

Autenticidad

De acuerdo con Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) en la actualidad, dentro del ámbito educativo es decisiva la influencia que tiene la evaluación en los procesos de enseñanza - aprendizaje, pues en primera instancia, prueba la manera cómo los docentes enfocan las competencias y contenidos que enseñan a los estudiantes, que va desde lo que el docente considera más importante a lo menos importante; por otro lado, en la otra cara del aprendizaje, por parte de los estudiantes se hace necesario conocer y analizar la percepción que tiene cada uno sobre las características de las pruebas, para que el docente enfoque de mejor manera y más práctica el estudio de la materia. En este contexto, la autenticidad tiene que ver con la relación profunda entre aprendizaje y evaluación, donde el estudiante adquiere competencias y contenidos en función del mundo real; en este caso, se busca que el aprendizaje cambie en la dirección del desarrollo de competencias auténticas alineada con una enseñanza de competencias auténticas y una evaluación basada en las mismas.

Hay una razón importante para acercarnos a la autenticidad de la evaluación, y según Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) es la validez que le dan los docentes a lo que construyen y la validez a las

Finally, according to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), a visible problem arising from the *washback* has to do with the fact that more attention has often been paid to the design of the evidence and less to the consequences it suggests in the educational systems. This is because it is more feasible to develop the tests, which are sometimes conducted by agents external to the educational field, than to provide feedback and analyze the results. Firstly, a negative aspect arises, which has to do with the occasional emergence of problematic processes for those developing and applying tests. This encompasses the challenges of aligning with curricula, programs, and curriculum, as well as the teaching of formats and contents. However, the positive aspect of *washback* results when all parties interested in the effective application of the test and the optimization of evaluation processes demonstrate awareness of the learning objectives. In this scenario, both teachers and students play an integral role. The success of this consciousness depends, at times, on focusing only on the skills and knowledge necessary for the test, giving practice to activities similar to those of the test, and excluding anything that does not appear in the test.

Authenticity

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), at present, within the educational field, the influence that evaluation has on teaching - learning processes is decisive. First of all, it tests the way teachers focus on the competences and contents they teach students, ranging from what the teacher considers most important to the least important. Secondly, it is necessary to know and analyze students' perceptions of the characteristics of the tests so that the teacher can approach the study of the subject in a better and more practical way. In this context, authenticity has to do with the deep relationship between learning and evaluation, where the student acquires competencies and content in line with the real world. In this case, it is sought that learning change in the direction of the development of genuine competences aligned with the teaching of authoritative competencies and an evaluation based on them.

There is an important reason to approach the authenticity of the evaluation, as underscored by Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), primarily due to the validity that teachers give to what they build, as well

consecuencias o resultados de la evaluación. Todo esto va encaminado a que, como docentes, siempre que sea posible, enfoquemos la evaluación para que refleje situaciones y contextos del mundo real. Esto quiere decir, en primera medida, valorar la naturaleza de lo que los docentes construimos y pretendemos medir. Por ejemplo, si hablamos de competencias que a menudo engloban conocimientos, habilidades y estrategias que nos permiten resolver problemas prácticos, la evaluación de los estudiantes debería centrarse en presentar problemas similares a situaciones de la vida real. Dicho de otra manera, la idea es llevar al estudiante a realizar tareas situadas, de carácter práctico, que requieran poner en marcha estrategias de resolución. Por ejemplo: uso auténtico del idioma de destino, en el caso de la enseñanza del inglés.

Finalmente, la autenticidad de la evaluación se refiere a la coherencia que existe entre la evaluación y los procesos de enseñanza - aprendizaje Lloyd, Davidson, & Coombe (2009). Los procesos de evaluación hoy han cambiado, distan de los modelos tradicionales que existían antes, en los que no había una retroalimentación continua y tampoco una evaluación integral. Hoy se exige que el estudiante perciba una coherencia entre lo que se le explica, la manera y el nivel con que se hace, además de los resultados que se esperan. De acuerdo con Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) en la medida en que haya una exigencia e integralidad en la evaluación, se producirá un impacto positivo en la manera en que el estudiante aborda el estudio y la manera cómo se percibe la misma. En conclusión, lo auténtico de la evaluación tiene que ver con aquello que es original y corresponde a lo esperado o buscado. Así, la evaluación es auténtica cuando promovemos en el estudiante los procesos de decisión para resolver problemas complejos en los que se activan de manera coordinada diferentes conocimientos y competencias, regulando la propia conducta y asumiendo positivamente los cambios inesperados.

Como mencionan Lloyd, Davidson & Coombe (2009) la transparencia es esencial para garantizar la validez, la equidad y la confiabilidad de las pruebas estandarizadas. Esto significa que los procedimientos y los criterios utilizados en la creación, administración y evaluación de las pruebas estandarizadas son claros y están disponibles para todos los interesados, incluyendo a los educadores, los estudiantes, los padres y la comunidad en general.

Esto garantiza que todos los participantes en las pruebas estén en igualdad de condiciones y que las pruebas sean equitativas. Los estudiantes pueden

as the validity attributed to the consequences or results of the assessment. All this is aimed at ensuring that, as teachers, wherever possible, we focus the evaluation so that it reflects real-world situations and contexts. This means, in the first instance, evaluating the nature of what teachers build and intend to measure. For example, if we talk about competences that often encompass knowledge, skills, and strategies that enable us to solve practical problems, the evaluation of students should focus on presenting problems similar to real-life situations. In other words, the idea is to lead the student to perform situated, practical tasks that require implementing resolution strategies. For example, authentic use of the target language in the case of teaching English.

Finally, authenticity of evaluation refers to the coherence that exists between evaluation and teaching processes - learning Lloyd, Davidson, & Coombe (2009). The evaluation processes today have changed far from the traditional models that existed before, where there was neither continuous feedback nor comprehensive evaluation. Today, the student is required to perceive a consistency between what is explained to him and the way and level with which it is done, in addition to the results that are expected. According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), to the extent that there is a demand for integrity in the evaluation, there will be a positive impact on the way the student approaches the study and how it is perceived. In conclusion, the authenticity of the evaluation has to do with what is original and corresponds to what is expected or sought. Thus, the evaluation is authentic when we promote in the student the decision-making processes to solve complex problems in which different knowledge and competences are activated in a coordinated way, regulating their own behavior and positively assuming unexpected changes.

As mentioned by Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), transparency is essential to ensuring the validity, fairness, and reliability of standardized tests. This means that the procedures and criteria used in the creation, administration, and evaluation of standardized tests are clear and available to all stakeholders, including educators, students, parents, and the community at large.

This ensures that all test participants are on an equal footing and that the tests are fair. Students can prepare properly and clearly understand what is

prepararse adecuadamente y comprender claramente lo que se espera de ellos en la prueba. Además, los educadores pueden enseñar los conceptos y habilidades que se evaluarán en la prueba de manera más efectiva si conocen los criterios de evaluación.

Seguridad

De acuerdo con Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) la seguridad en las pruebas estandarizadas es fundamental para garantizar que los resultados sean válidos y confiables, y que los procesos de evaluación sean justos y equitativos. Esto se refiere a las medidas tomadas para proteger la integridad de las pruebas, incluyendo la prevención de la filtración de preguntas, la copia de respuestas y otras formas de fraude. Las medidas que se tomen afectarán a los evaluados o a los evaluadores de tal manera que se prevenga el fraude desde cualquier actor en la evaluación.

Retroalimentación

La retroalimentación oportuna en evaluación estandarizada es, según Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) un aspecto importante para garantizar que los resultados de la prueba se utilicen de manera efectiva, con el fin de mejorar el aprendizaje y el rendimiento del evaluado. Así pues, se considera que la retroalimentación es el proceso de proporcionar información sobre el desempeño del evaluado y puede ser utilizada para identificar fortalezas y áreas de mejora, establecer objetivos de aprendizaje y mejorar la motivación. Para que la retroalimentación tenga un mayor efecto, esta se debe proporcionar de manera oportuna, se debe tener en cuenta el resultado de cada persona, para así adaptar los comentarios teniendo el resultado y habilidades desarrolladas por el evaluado, finalmente la retroalimentación debe ser relevante y significativa para que entre el evaluador y el evaluado determinen las falencias que tiene y así diseñar un plan para mejorar las habilidades en las que está fallando.

De igual manera, Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) sugieren que el tiempo que el evaluador debe tomarse para reflexionar sobre sus evaluaciones y su manera de evaluar es importante para garantizar una mejora en esta y que su metodología no se estanque, cada vez que se realice y se obtengan resultados, estos se deben analizar para entender cómo fue el desempeño que tuvieron los evaluados durante la ejecución del examen y si la evaluación sirvió para su propósito, ya que de esta manera se puede entender y se logra encontrar fallos para de esta manera, saber qué cambiar la próxima vez que se aplique la evaluación. Es necesario estar en constante reflexión

expected of them in the test. In addition, educators can teach the concepts and skills that will be evaluated in the test more effectively if they know the evaluation criteria.

Security

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), safety in standardized testing is critical to ensuring that results are valid and reliable and that evaluation processes are fair and equitable. This refers to measures taken to protect the integrity of evidence, including the prevention of question leakage, copying of answers, and other forms of fraud. The measures taken shall affect the evaluated persons or evaluators in such a way as to prevent fraud from any actor in the evaluation.

Feedback

Timely feedback in standardized evaluation is, according to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), an important aspect of ensuring that test results are used effectively in order to improve the learning and performance of the evaluated. Feedback is thus considered to be the process of providing information on the performance of the evaluated and can be used to identify strengths and areas for improvement, establish learning goals, and improve motivation. In order for feedback to have a greater effect, it must be provided in a timely manner, and the results of each person must be taken into account in order to adapt the comments based on the results and skills developed by the evaluated. Finally, the feedback must be relevant and meaningful to allow the evaluator and the assessor to determine the failures and design a plan to improve the skills that need development.

Likewise, Lloyd, Davidson, & Coombe (2009) suggest that the time that the evaluators should take to reflect on their evaluations and their way of evaluating is important to ensure an improvement in this and that their methodology does not stand still. Whenever results are obtained, they should be analyzed to understand how the evaluated individual performed during the examination and whether the evaluation served its purpose. This analysis helps identify shortcomings and informs what changes need to be made for future assessments. It is necessary to be in constant reflection because of the changing nature of the present.

debido a la naturaleza cambiante de la actualidad.

Finalmente, el desarrollo profesional en evaluación beneficia a todos los involucrados en el proceso evaluativo, incluyendo a los evaluadores, a los evaluados y a las entidades que la utilizan como herramienta para la valoración de habilidades educativas. Es por esto que, los involucrados se deben informar y capacitar más sobre temas como: Tendencias actuales en la conferencia de evaluación del idioma inglés, manual de fundamentos de evaluación de idiomas, escritura de artículos, calificación, análisis y retroalimentación, esto con el fin de tener un buen desarrollo evaluativo.

Evaluación de la Producción Oral

De acuerdo con Lloyd, Davidson & Coombe (2009) en la enseñanza de una segunda lengua, en el caso del inglés, es importante tener en cuenta el aprendizaje integral de las cuatro competencias comunicativas: *speaking, listening, writing and reading*; no obstante, en los últimos años se ha puesto mayor énfasis en la competencia del *speaking*: del habla, ya que permite en mayor medida, aprender la lengua de forma contextual y eficaz. El énfasis en el estudio y análisis del habla se debe Larsen-Freeman (2001) a una nueva perspectiva sobre la enseñanza del inglés, conocida como CLT: *Communicative Language Teaching*, el cual es un enfoque en la enseñanza de idiomas, en el que, según Larsen-Freeman (2001) se da gran importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Esta resulta como proyección de lo que fue en algún momento el método audiolingual, el cual buscaba poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera, pero en el que los estudiantes escuchaban una serie de grabaciones de conversaciones una y otra vez para luego intentar repetir con exactitud la pronunciación y las estructuras gramaticales de estos diálogos, lo que al final decantó en que demasiado énfasis en la repetición y precisión lingüística no era eficaz.

Por lo anterior, surge el método comunicativo o en inglés CLT, el cual, de acuerdo con Larsen-Freeman (2001) ayuda a los estudiantes a utilizar la lengua objetivo en una variedad de contextos y por esto, un gran número de estudiantes están utilizando el inglés como segunda lengua para desarrollar el dominio del habla. El CTL, a diferencia del método audiolingüístico, ayuda al estudiante a crear frases con significado y en contexto, que no necesariamente deben estar perfectamente pronunciadas, demostrando cómo el mismo estudiante usa sus conocimientos sobre los aspectos formales y

Finally, professional development in evaluation benefits all those involved in the process, including evaluators, evaluated persons, and the entities that use it as a tool for the evaluation of educational skills. This is why the involved should be informed and trained more on topics such as current trends in the English language evaluation conference, a manual of basic language assessment, the writing of articles, rating, analysis, and feedback, in order to have a good evaluative development.

Evaluation of oral production

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), in teaching a second language, in the case of English, it is important to consider the comprehensive learning of the four communicative competences: speaking, listening, writing, and reading. However, in recent years, greater emphasis has been placed on the competence of speaking, as it allows, to a greater extent, to learn the language contextually and effectively. The emphasis on the study and analysis of speech is due to a new perspective on the teaching of English, known as CLT: *Communicative Language Teaching*, which is an approach to language teaching in which, according to Larsen-Freeman (2001), great importance is given to interaction as a means and as the ultimate goal in the learning of a language. This results in a projection of what was at some point the audio-lingual method, which sought to possess good oral and auditory mastery of a foreign language. In this method, students repeatedly listened to a series of recorded conversations and then tried to accurately repeat the pronunciation and the grammatical structures of these dialogues. However, it was eventually concluded that too much emphasis on repetition and linguistic accuracy was not effective.

According to Larsen-Freeman (2001), it helps students use the target language in a variety of contexts, and for this reason, a large number of students are using English as a second language to develop their mastery of speech. The CTL, unlike the audio-linguistic method, helps the student create sentences with meaning and context that do not necessarily have to be perfectly pronounced, demonstrating how the student himself uses his knowledge about the formal and sociolinguistic aspects of the language to make proper use of it. To accomplish this, the CLT contains five important

sociolingüísticos de la lengua para hacer uso adecuado de ella. Para llevar a cabo esto, el CLT, contiene cinco características importantes: 1) el énfasis en la comunicación de la lengua extranjera a través de la interacción, 2) introduce textos reales en la situación de aprendizaje, 3) permite al estudiante pensar en el proceso de aprendizaje y no solo en la lengua, 4) da importancia a las experiencias personales de los estudiantes y 5) intenta relacionar la lengua aprendida con actividades realizadas por fuera de ella. Si un docente está interesado en sus estudiantes, entonces colocará en práctica lo anterior, en su práctica, lo que responde la pregunta de por qué evaluar el habla.

¿Qué probar o evaluar?

Para llevar a cabo con éxito la implementación de la adaptación del TEST APTIS con el fin de caracterizar la habilidad del habla en estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua fue importante tener en cuenta los cinco componentes que según Larsen-Freeman (2001) son importantes al momento de hablar.

Pronunciación

Según Gorman (2012) se aprende a pronunciar palabras escuchando a quienes nos rodean, como nuestros padres, amigos y maestros. Esto implica comprender las pequeñas unidades que componen el lenguaje hablado. El desarrollo de esta habilidad en inglés puede provenir de juegos de lenguaje y el uso de canciones y poemas para reiterar el ritmo y la repetición. Fonética es donde los estudiantes comienzan a ver la relación entre los sonidos del lenguaje hablado y los grafemas, que son las letras y la ortografía que representan los sonidos en el lenguaje escrito.

Gramática

Por otra parte, Larsen-Freeman (2001) sugiere que la gramática incluye muchas áreas importantes para el lenguaje hablado, como la comprensión de los tiempos verbales y la forma correcta de estructurar las oraciones. La gramática nos ayuda a transmitir información de manera que el oyente la reconozca y la entienda.

Vocabulario

De acuerdo con Uchihara, T., & Saito, K (2016) el desarrollo del vocabulario es donde los estudiantes entienden los significados y pronunciaciones de las palabras necesarias para la comunicación. Cuando entienden lo que significa una palabra, pueden

features: 1) the emphasis on the communication of the foreign language through interaction; 2) introducing real texts into the learning situation; 3) allowing the student to think about the learning process and not just the language; 4) giving importance to the students' personal experiences; and 5) trying to relate the language learned to activities carried out outside of it. If a teacher is interested in his students, then he will put the above into practice, which answers the question of why to evaluate speech.

What to test or evaluate?

In order to successfully implement the adaptation of the APTIS Test in order to characterize the ability to speak in students who are learning a second language, it was important to take into account the five components that Larsen-Freeman (2001) considers to be important at the time of speaking.

Pronunciation

According to Gorman (2012), individuals learn to pronounce words by listening to those around them, such as their parents, friends, and teachers. This involves understanding the small units that make up spoken language. The development of this English skill can come from language games and the use of songs and poems to reiterate rhythm and repetition. Phonetics is where students begin to see the relationship between the sounds of spoken language and the graphemes, which are the letters and spelling that represent the sounds in written language.

Grammar

Furthermore, Larsen-Freeman (2001) suggests that grammar includes many important areas for spoken language, such as understanding verbal times and the correct way to structure sentences. Grammar helps us to convey information so that the listener recognizes and understands it.

Vocabulary

According to Uchihara and Saito (2016), vocabulary development is where students understand the meanings and pronunciations of the words needed for communication. When you understand what a word means, you can check what the word or sentence

verificar lo que significa la palabra o la oración. Esto es muy importante para que puedan mantener una conversación. Si entienden lo que dice la otra persona y saben con qué vocabulario responder, están a mitad de camino para comunicarse de manera efectiva.

Fluidez

Según Derwing (2017) la fluidez es la capacidad de escuchar palabras y comprenderlas de inmediato. Si ven una palabra escrita, pueden leerla en voz alta y pronunciarla correctamente. Las formas de desarrollar esto incluye guiar a sus alumnos a leer pasajes en voz alta esto aumenta su confianza y los ayuda pronunciar mejor.

Comprensión

De acuerdo con Larsen-Freeman (2001) la comprensión es una habilidad para percibir y procesar tramos de discurso, para formular representaciones del significado de las oraciones. Al hablar se puede concluir que la comprensión se refiere a la comprensión de los hablantes sobre lo que están diciendo a los oyentes para evitar malentendidos en la información; además, su función es hacer que los oyentes capten fácilmente la información.

Por otro lado, Canale & Swain (1980) reconocen cuatro competencias del habla: Gramatical, Sociolingüística, Discursiva y Estratégica.

Comprensión Gramatical

De acuerdo con Larsen-Freeman (2001) la Comprensión Gramatical es la capacidad para crear enunciados gramaticalmente correctos, los cuales implican la habilidad de crear enunciados coherentes y fluidos que sigan las reglas gramaticales, centrándose, no solamente en la corrección que abarca el uso hábil de estructuras sintácticas evitando errores, sino que también permite jugar con la disposición de palabras y cláusulas para transmitir emociones específicas en el receptor. La comprensión gramatical refleja el dominio para hacer uso de las reglas gramaticales según el contexto, enriqueciendo la expresión tanto verbal como escrita.

Comprensión Sociolingüística

Según Larsen-Freeman (2001) esta es la capacidad para producir expresiones socio lingüísticamente correctas que impliquen la habilidad de producir expresiones apropiadas según el contexto social y cultural, este componente desencadena la adaptación del lenguaje a distintos grupos sociales y situaciones. La evaluación de esta habilidad considera cómo

means. This is very important for you to keep a conversation going. If you understand what the other person says and know what vocabulary to respond to, you are halfway through communicating effectively.

Fluency

According to Derwing (2017), fluency is the ability to hear words and understand them immediately. If you see a written word, you can read it out loud and pronounce it correctly. The ways to develop this include guiding the students to read passages aloud; this increases their confidence and helps them pronounce better.

Understanding

According to Larsen-Freeman (2001), understanding is the ability to perceive and process speech and to formulate representations of the meaning of sentences. In speaking, it can be concluded that understanding refers to the speaker's ability to convey their message clearly to the listener to avoid misunderstandings. Moreover, its function is to make the listener easily grasp the information being communicated.

On the other hand, Canale & Swain (1980) recognize four competences of speech: grammar, sociolinguistic, discursive, and strategic.

Grammar Understanding

According to Larsen-Freeman (2001), grammar comprehension is the ability to create grammatically correct statements, which involve the ability to create coherent and fluid statements that follow the grammar rules, focusing not only on the correction that encompasses the skillful use of syntax structures to avoid errors but also allows to play with the arrangement of words and clauses to transmit specific emotions in the recipient. Grammar understanding reflects the ability to make use of grammar rules according to context, enriching both verbal and written expression.

Sociolinguistic Understanding

According to Larsen-Freeman (2001), this is the ability to produce socially and linguistically appropriate expressions that involve the ability to produce proper expressions according to the social and cultural context. This component triggers the adaptation of language to different social groups and situations. The evaluation of this skill considers how someone uses

alguien hace uso de su comunicación para conectar con diversas audiencias, demostrando no solo competencia lingüística, sino también sensibilidad cultural y social.

Comprensión Discursiva

En concordancia con Larsen-Freeman (2001) la comprensión discursiva es la habilidad para producir enunciados coherentes y cohesivos. Este componente está intrínsecamente ligado a la comprensión como factor evaluativo. La correcta aplicación de las reglas gramaticales asegura la coherencia lógica entre las partes del discurso y permite una fluidez natural en la transmisión de ideas. En las evaluaciones de habilidad discursiva, se valora la habilidad para vincular oraciones y párrafos de manera fluida y convincente.

Comprensión Estratégica

Como lo menciona Larsen-Freeman (2001) la comprensión estratégica es la capacidad para resolver problemas de comunicación a medida que surgen. En este componente se destaca la importancia de la comprensión tanto semántica como pragmática en la evaluación lingüística. La comprensión va más allá de la interpretación literal, abarcando la habilidad de captar significados implícitos, matices contextuales e intenciones subyacentes. Además, la interpretación no verbal enriquece la capacidad estratégica de superar desafíos comunicativos.

Clasificación de las Habilidades Orales

Según Lloyd, Davidson & Coombe (2009) se debe dar mayor énfasis a la competencia del *speaking*, ya que coloca regularmente en contexto y lleva a la realidad al estudiante en el aprendizaje de la segunda lengua, por su parte, Weir (1993) propone ciertas habilidades para llevar a cabo mejores procesos de ejercitar el habla, las cuales son:

Repertorio de rutinas

De acuerdo con Weir (1993) la evaluación de la producción oral en inglés abarca distintas habilidades, desde rutinas básicas de diálogo hasta la improvisación. Es importante que los objetivos de la evaluación estén en concordancia con habilidades como la pronunciación, fluidez, vocabulario, coherencia y cohesión. Sin embargo, la complejidad de la producción oral se ve reflejada en las limitaciones de tiempo y la necesidad de espacios y equipos adecuados. Además, es necesario reconocer que no todos los estudiantes tienen la capacidad de hablar en inglés de manera efectiva, lo que subraya la importancia de crear espacios para practicar y mejorar

their communication to connect with a variety of audiences, demonstrating not only linguistic competence but also cultural and social sensitivity.

Discursive Understanding

In accordance with Larsen-Freeman (2001), discursive understanding is the ability to produce coherent and cohesive statements. This component is intrinsically linked to understanding as an evaluative factor. The correct application of grammatical rules ensures logical coherence between the parts of speech and allows for natural fluency in the transmission of ideas. In discursive skill assessments, the ability to link sentences and paragraphs fluently and convincingly is evaluated.

Strategic Understanding

As Larsen-Freeman (2001) mentions, strategic understanding is the ability to solve communication problems as they arise. This component highlights the importance of both semantic and pragmatic understanding in linguistic evaluation. Understanding goes beyond literal interpretation, encompassing the ability to capture implicit meanings, contextual nuances, and underlying intentions. In addition, non-verbal interpretation enriches the strategic ability to overcome communication challenges.

Classification of Oral Skills

According to Lloyd, Davidson, & Coombe (2009), greater emphasis should be given to the competence of speaking, as it regularly puts the student in context and brings to reality the student's learning of the second language. Weir (1993) proposes certain skills to carry out better processes of exercising speech, which are:

Routine Repertoire

According to Weir (1993), the evaluation of oral production in English covers different skills, from basic dialogue routines to improvisation. It is important that the evaluation objectives are in line with skills such as pronunciation, fluency, vocabulary, coherence, and cohesion. However, the complexity of oral production is reflected in time constraints and the need for adequate spaces and equipment. Furthermore, it is necessary to recognize that not all students have the ability to speak English effectively, which underlines the importance of creating spaces for practicing and improving this skill gradually and realistically.

esta habilidad de manera gradual y realista.

Fluidez y Precisión

Es importante comprender que ambos conceptos tienen importancia, en concordancia con lo expresado por Derwing, T. M. (2017) y Weir (1993) la fluidez nos permite ver de qué forma es comunicado un mensaje, tanto en el manejo de las palabras como en la manera en que el orador las transmite sin interrupciones y a buen ritmo; esto en contraste con la precisión, la cual se enfoca en el discurso en sí, en las palabras usadas y su estructura gramatical, su vocabulario y la forma lingüística. Ambas se deben evaluar a la hora de escuchar a un orador para determinar un resultado objetivo.

Relación entre Metodologías y Evaluación

Según Stake (1995) la evaluación es una herramienta fundamental para guiar y mejorar la investigación, que debe ser vista como un proceso de toma de decisiones y una metodología adecuada es esencial para garantizar que la evaluación sea efectiva y útil para los tomadores de decisiones.

Se puede concluir que, las metodologías son esenciales para llevar a cabo una evaluación rigurosa y efectiva. Sin una metodología clara y sistemática, los resultados de la evaluación pueden ser menos precisos y confiables.

La evaluación estandarizada según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El Consejo de Europa (2001) en su artículo "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" establece un marco común de referencia para la enseñanza de idiomas en Europa, que se basa en seis niveles de competencia lingüística, desde el nivel A1 (principiante) hasta el nivel C2 (maestría).

De acuerdo con Alderson (2005) es posible comprender la descripción de cada uno de los niveles de competencia lingüística, ya que en este se proporcionan descripciones detalladas de lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer en términos de comprensión y producción oral y escrita en la lengua de estudio. También brinda directrices para la evaluación de la competencia lingüística en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas principales: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita.

La evaluación estandarizada según el MCER

Fluency and Precision

It is important to understand that both concepts are important. In accordance with what Derwing, T. M. (2017) and Weir (1993) stated, fluidity allows us to see how a message is communicated, both in the handling of words and in the way the speaker conveys them without interruption and at a good pace. Precision, on the other hand, focuses on the speech itself, on the words used and their grammatical structure, their vocabulary, and the linguistic form. Both should be evaluated when listening to a speaker to determine an objective outcome.

Relation between Methodologies and Evaluation

According to Stake (1995), evaluation is a key tool for guiding and improving research, which should be seen as a decision-making process, and appropriate methodology is essential to ensuring that the assessment is effective and useful for decision-makers.

It can be concluded that methodologies are essential for carrying out a rigorous and effective evaluation. Without a clear and systematic methodology, the results of the evaluation can be less accurate and reliable.

Standardized evaluation according to the CEFR

The Council of Europe (2001), in its article "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Evaluation," establishes a common framework of reference for language teaching in Europe, which is based on six levels of linguistic competence, from level A1 (beginner) to level C2 (master's degree).

According to Alderson (2005), it is possible to understand the description of each of the levels of linguistic competence, as this provides detailed descriptions of what students are expected to be able to do in terms of oral and written understanding and production in the language of study. It also provides guidelines for the evaluation of linguistic competence in each of the four main linguistic skills: hearing comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression.

The standardized CEFR assessment is

se lleva a cabo mediante pruebas y exámenes diseñados específicamente para evaluar cada una de estas áreas de competencia lingüística. Estas pruebas son administradas por organismos autorizados y reconocidos en todo el mundo, y están diseñadas para ser imparciales y objetivas. Esto permite a los estudiantes y a los empleadores evaluar y comparar el nivel de competencia lingüística de los candidatos de una manera estandarizada y objetiva. Además, los resultados de estas pruebas se utilizan a menudo para fines de admisión en Universidades, programas de intercambio estudiantil, solicitudes de empleo y otros procesos de selección.

De acuerdo con Alderson (2005) es posible comprender la descripción de cada uno de los niveles de competencia lingüística, ya que en este se proporcionan descripciones detalladas de lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer en términos de comprensión y producción oral y escrita en la lengua de estudio. También brinda directrices para la evaluación de la competencia lingüística en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas principales: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita.

La evaluación estandarizada según el MCER se lleva a cabo mediante pruebas y exámenes diseñados específicamente para evaluar cada una de estas áreas de competencia lingüística. Estas pruebas son administradas por organismos autorizados y reconocidos en todo el mundo, y están diseñadas para ser imparciales y objetivas. Esto permite a los estudiantes y a los empleadores evaluar y comparar el nivel de competencia lingüística de los candidatos de una manera estandarizada y objetiva.

Además, los resultados de estas pruebas se utilizan a menudo para fines de admisión en Universidades, programas de intercambio estudiantil, solicitudes de empleo y otros procesos de selección.

Alderson (2005) se centra en la relación entre el aprendizaje y la evaluación del idioma extranjero, y cómo la evaluación puede ser utilizada para diagnosticar y mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. Él argumenta que la evaluación debe ser vista como una herramienta pedagógica, y no sólo como un fin en sí mismo. Es decir, la evaluación debe ser utilizada no sólo para medir la competencia lingüística de los estudiantes, sino también para ayudarles a mejorar su capacidad lingüística.

Es importante destacar que el MCER no es una prueba en sí misma, sino que es un marco de referencia utilizado para desarrollar y evaluar pruebas

carried out through tests and examinations specifically designed to evaluate each of these areas of linguistic competence. These tests are administered by authorized and recognized bodies worldwide and are designed to be impartial and objective. This allows students and employers to evaluate and compare the level of language proficiency of candidates in a standardized and objective manner. In addition, the results of these tests are often used for university admission purposes, student exchange programs, job applications, and other selection processes.

According to Alderson (2005), it is possible to understand the description of each of the levels of linguistic competence, as this provides detailed descriptions of what students are expected to be able to do in terms of oral and written understanding and production in the language of study. It also provides guidelines for the evaluation of linguistic competence in each of the four main linguistic skills: hearing comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression.

The standardized CEFR assessment is carried out through tests and examinations specifically designed to evaluate each of these areas of linguistic competence. These tests are administered by authorized and recognized bodies worldwide and are designed to be impartial and objective. This allows students and employers to evaluate and compare the level of language proficiency of candidates in a standardized and objective manner.

In addition, the results of these tests are often used for university admission purposes, student exchange programs, job applications, and other selection processes.

Alderson (2005) focuses on the relationship between foreign language learning and evaluation and how evaluation can be used to diagnose and improve the language competence of students. He argues that evaluation should be seen as a pedagogical tool and not just as an end in itself. In other words, the evaluation should be used not only to measure the language skills of students but also to help them improve their language skills.

It is important to point out that the CEFR is not a test in itself but a framework of reference used to develop and evaluate language proficiency tests.

de competencia lingüística. Además, el MCER no evalúa la calidad del aprendizaje, sino que simplemente mide el nivel de competencia en una lengua extranjera en relación con los niveles establecidos en el marco de referencia.

Moreover, the CEFR does not assess the quality of learning, but merely measures the level of proficiency in a foreign language in relation to the levels set out in the framework of reference.

Marco Contextual

De acuerdo con el Proyecto Educativo del PLLMEIF, el Programa fue creado en 1972 el 28 de febrero con el nombre de Filología y Lenguas, perteneciendo a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Luego de un tiempo, en 1986, con el propósito de evaluar la licencia de funcionamiento de la época, fue nombrado como Programa de Lenguas Modernas Inglés-Francés y perteneció a la Facultad de Ciencias Exactas y de la Educación hasta el año 1998, donde vuelve a ser parte de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Posteriormente, en el año 2011, el Programa inició la renovación del registro calificado hasta el 2017, año en el cual cambió de nombre a Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés; por otra parte, en el 2017, el Programa recibió la renovación de acreditación de alta calidad por un período de 4 años según la resolución No. 27145 del 4 de noviembre de ese mismo año.

Características del Programa Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés - Francés PLLMEIF

Acorde al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Programa, la misión del PLLMEIF se centra en la “búsqueda del desarrollo profesional y social del estudiante mediante procesos investigativos que conduzcan a la consolidación de conocimientos específicos, pedagógicos y socio humanísticos, a favor de la formación de seres humanos idóneos y creativos”.

Visión del PLLMEIF

La visión del PLLMEIF se centra en el mejoramiento educativo de la comunidad, formando profesionales íntegros, idóneos y solidarios. Con el fin de garantizar lo anterior, el PLLMEIF buscará contribuir al desarrollo educativo y social del Departamento del Cauca y de la Nación en general, formando educadores e investigadores con una formación plena en Lenguas Modernas, con una fuerte fundamentación lingüística, socio-humanística, pedagógica e investigativa. Estos futuros graduados del Programa crean, compilan y diseñan materiales de apoyo para trabajar de forma didáctica y metodológica en pro del desarrollo de estrategias y habilidades comunicativas, lo que facilitará una interacción más efectiva con las lenguas extranjeras. El perfil profesional del egresado del PLLMEIF se ejecutará de manera satisfactoria como profesional de la educación a la vez que contribuye con la solución de problemas concretos relacionados con su práctica y su contexto social.

Contextual Framework

According to the Educational Project of the MLPEEF, the program was created in 1972 on February 28 under the name of Philology and Languages, belonging to the School of Humanities and Social Sciences. After a while, in 1986, with the purpose of evaluating the operating license of the time, it was named the English-French Modern Languages Program and belonged to the School of Exact Sciences and Education until the year 1998, when it was again part of the School of Humanities and Social Sciences. Subsequently, in 2011, the program initiated the renewal of the qualified registration until 2017. At that time, it changed its name to Modern Languages Program with an Emphasis on English and French. Furthermore, in 2017, the program received renewed high-quality accreditation for a period of 4 years, according to Resolution No. 27145 of November 4 of the same year.

Features of the Modern Languages Program with Emphasis on English - French MLPEEF

In accordance with the Institutional Educational Project (PEI) of the program, the mission of MLPEEF is focused on “the search for the professional and social development of the student through research processes that lead to the consolidation of specific, pedagogical, and socio-humanistic knowledge in favor of the formation of suitable and creative human beings.”

MLPEEF Vision

The vision of the MLPEEF is to focus on the educational improvement of the community by educating integrated, fair, and solidary professionals. In order to ensure this, MLPEEF will seek to contribute to the educational and social development of the Department of Cauca and the nation in general by training educators and researchers in modern languages with a strong linguistic, socio-humanistic, pedagogical, and research foundation. These future graduates of the program create, compile, and design support materials to work didactically and methodologically for the development of communicative strategies and skills that will facilitate more effective interaction with foreign languages. The professional profile of the MLPEEF graduate will be satisfactorily performed as an education professional while contributing to the solution of specific problems related to their practice and social context.

Orientación Metodológica del PLLMEIF

En el proceso de adquisición de conocimiento se involucran diversos factores socio-humanísticos, científicos y tecnológicos que ocupan un rol esencial en los procesos de transformación social del entorno de forma individual y colectiva.

Por consiguiente, el PLLMEIF reconoce la importancia de estudiar los diferentes fenómenos culturales a nivel local, nacional e internacional con el objetivo de posibilitar la comunicación para el desarrollo integral del individuo y de la comunidad. Con el fin de cumplir este propósito, el PLLMEIF a través de su enfoque investigativo genera consciencia de la propia experiencia tanto de profesores como estudiantes, para posteriormente compartir e indagar sobre el conocimiento generado, buscando un impacto positivo en su proceso educativo.

La búsqueda de este conocimiento se justifica en procesos de observación, análisis, síntesis y comprensión de la información relacionada a las áreas que conforman el proyecto curricular. Esto se logra por medio de proyectos de clase, procesos de autoevaluación, el componente de las prácticas educativas, trabajos de grado, entre otros.

Estos componentes se pueden observar dentro de la Malla Curricular del Programa de Licenciatura de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés.

Methodological guidance of the MLPEEF

The process of acquiring knowledge involves several socio-humanistic, scientific, and technological factors that play an essential role in the processes of social transformation of the environment, both individually and collectively.

Therefore, MLPEEF recognizes the importance of studying different cultural phenomena at the local, national, and international levels with the aim of enabling communication for the integral development of the individual and the community. In order to fulfill this purpose, the MLPEEF, through its research approach, generates awareness of the own experiences of both teachers and students to subsequently share and inquire about the knowledge generated, seeking a positive impact on their educational process.

The search for this knowledge is justified by processes of observation, analysis, synthesis, and understanding of information related to the areas that make up the curriculum project. This is achieved through classroom projects, self-assessment processes, the component of educational practices, and degree work, among others.

These components can be seen within the curriculum of the English-French Modern Languages Program.

Metodología

Para realizar la caracterización de la producción oral en inglés de los estudiantes participantes del proyecto y adscritos al programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Cauca durante el primer periodo académico del año 2023, fue necesario primero identificar un instrumento de evaluación estandarizado que permitiera especificar la producción oral en inglés de los niveles elemental, intermedio y avanzado del PLLMEIF y administrarlo. Luego, recopilar la información otorgada por la prueba estándar, analizar los hallazgos encontrados, sobre la producción oral en inglés de los estudiantes participantes, y finalmente establecer la relación entre el nivel de producción oral de los estudiantes, la propuesta curricular del PLLMEIF y el Marco Común Europeo.

El enfoque escogido fue el enfoque cuantitativo debido a que la presente investigación pretendía recolectar y analizar información acerca del desempeño de los estudiantes a la hora de expresarse oralmente en inglés mediante una evaluación estandarizada. Por esta razón, se utilizó un diseño cuantitativo-descriptivo que fue usado para analizar y clasificar la información obtenida tras la implementación del instrumento estandarizado de evaluación.

Para identificar un instrumento de evaluación estandarizado fue necesaria la investigación y el análisis de las diferentes herramientas evaluativas estandarizadas para la producción oral del nivel de inglés que son más conocidos, basándonos específicamente en la sección de producción oral. Del resultado de la investigación se tomaron 4 instrumentos de evaluación estandarizados: APTIS, MET, TOEFL y IELTS. Una vez analizados dichos instrumentos se seleccionaron uno para ser aplicado a la población de este estudio, como referentes para analizar y determinar con cual se realizaría el trabajo investigativo. Como grupo de investigación nos tomamos la tarea de descartar uno a uno estos instrumentos, teniendo en cuenta factores como la duración, la complejidad y la posibilidad de adquisición. Finalmente, llegamos a la conclusión de que el mejor instrumento a ser utilizado en esta investigación era el TEST APTIS, debido a que su tiempo de aplicación es razonable, está respaldado por el Consejo Británico, es usado por varias instituciones para diagnosticar el nivel de lengua y se mantiene en constante actualización.

Methodology

In order to carry out the characterization of the oral production in English of students participating in the project and enrolled in the Modern Languages Program with Emphasis on English and French at the University of Cauca during the first academic period of the year 2023, First, it was necessary to identify a standardized evaluation tool to specify the oral production in English of the elementary, intermediate, and advanced levels of MLPEEF and administer it. Then, collect the information given by the standard test, analyze the findings on the oral production in English of the participating students, and finally establish the relationship between the level of oral production of the students, the curriculum proposal of the MLPEEF, and the Common European Framework.

The approach chosen was the quantitative approach because the present research was intended to collect and analyze information about students' performance in speaking orally in English through a standardized evaluation. For this reason, a quantitative-descriptive design was used to analyze and classify the information obtained following the implementation of the standardized evaluation instrument.

To identify a standardized assessment instrument, it was necessary to research and analyze the various standardized evaluative tools for oral English production that are most well-known, based specifically on the oral production section. As a result of this quest, four standardized evaluation instruments were taken: APTIS, MET, TOEFL, and IELTS. The aforementioned instruments were analyzed to choose the one to be implemented for the population of this study. Factors such as duration, complexity, and availability were taken into account. Finally, we came to the conclusion that the best standardized evaluation tool that could be used in this research was APTIS TEST, because its implementation time is reasonable, it is supported by the British Council, it is used by several institutions to diagnose the level of language, and it is constantly updated.

Pilotaje del Instrumento

Tras la selección del TEST APTIS como instrumento de evaluación, se procedió a realizar el pilotaje de este, el primer pilotaje consistió en aplicar la sección de producción oral del test de modo que un integrante del grupo de investigación desempeñó como evaluador, un segundo integrante fue el evaluado y los tres integrantes restantes fueron observadores, esto con el fin de analizar problemáticas a la hora de administrar el test. De esta primera observación se pudo concluir que: era necesario encontrar un espacio adecuado para la grabación donde el evaluado se sintiera cómodo y que el registro de las respuestas fuera continuo, también se evidenció que debíamos entregar impresas las instrucciones y las imágenes a cada estudiante.

El segundo pilotaje se realizó con un estudiante de cada uno de los niveles de inglés del Programa (Elemental, Intermedio y avanzado). Comenzamos con un estudiante de segundo semestre que estaba cursando inglés básico II, quien tras realizar la evaluación mostró un buen manejo estructural; sin embargo, hubo carencia de vocabulario con el cual acompañar sus respuestas, por lo que estas fueron realmente simples y su resultado fue un nivel A2. Luego seguimos con una estudiante de tercer semestre que estaba cursando inglés intermedio I y su evaluación sugirió un manejo básico de la estructura gramatical además de fallos en el uso de algunas palabras y un vocabulario bastante reducido que resultó en un nivel A2. Finalmente, se realizó el Test a una estudiante de noveno semestre, quien se considera debería tener un nivel de inglés avanzado teniendo en cuenta que ya se encuentra al final del proceso formativo y que a su vez cursado el total de las asignaturas correspondientes al proceso de aprendizaje del idioma objetivo; su evaluación sugirió un manejo intermedio - avanzado de estructuras, además de un amplio vocabulario que dio como resultado un nivel B1. Como grupo de investigación analizamos los resultados de las evaluaciones y también los factores que se observaron al momento de la administración del test, de este análisis se concluyó que se debía respetar el tiempo asignado para cada respuesta del evaluado sin importar lo corta que ésta fuera.

TEST APTIS

El Test APTIS es una prueba multinivel diseñada por expertos del British Council basándose en la lingüística aplicada para que tanto empresas como instituciones puedan evaluar el nivel de competencia en inglés respecto al Marco Común

Instrument Piloting

After the selection of the APTIS Test as an evaluation tool, the piloting of this was carried out. The first piloting consisted of applying the oral production section of the APTIS Test so that one member of the investigation group acted as an evaluator, a second member was evaluated, and the remaining three members were observers. This was done in order to analyze problems when administering the test. From this first observation, it was possible to conclude that it was necessary to find a suitable space for recording where the evaluated felt comfortable and that the recording of the answers was continuous, as well as that we had to deliver printed instructions and images to each student.

The second pilot was conducted with one student from each of the English levels of the program (Elemental, Intermediate, and Advanced). We started with a second semester student who was studying Basic English II, who after conducting the evaluation showed good structural management; however, there was a lack of vocabulary with which to accompany his answers, so these were really simple, and his result was a level A2. Then we went on with a third-semester student who was studying English intermediate I, and her evaluation suggested a basic handling of the grammatical structure in addition to errors in the use of some words and a rather reduced vocabulary that resulted in an A2 level. Finally, the test was carried out on a ninth-semester student who is considered to have an advanced level of English considering that she is already at the end of the training process and, in turn, has completed the total of the subjects corresponding to the learning process of the target language. Her evaluation suggested an intermediate-advanced management of structures, in addition to a broad vocabulary that resulted in a level of B1. As a research group, we analyzed the results of the evaluations and also the factors that were observed at the time of administration of the test. From this analysis, it was concluded that the time allocated for each response to the assessment should be respected, no matter how short it was.

APTIS TEST

The APTIS Test is a multi-level test designed by experts of the British Council based on applied linguistics so that both companies and institutions can assess the level of English competence with respect to the Common European Framework. This test can be

Europeo, este examen puede evaluar de manera independiente, desde una habilidad hasta las cuatro habilidades, las cuales son: *Reading, Listening, Speaking and Writing*, incluyendo el componente de *Grammar and Vocabulary*.

evaluated independently, from one skill to four, which are: reading, listening, speaking, and writing, including the component of grammar and vocabulary.

Figure 4 Skills and Scores APTIS Test

	One Skill	Score	Two Skills	Score	Three Skills	Score	Four Skills	Score
Name of the Skill	Listening	42/50	speaking	32/50	listening	38/50	listening	38/50
			Writing	28/50	reading	40/50	reading	40/50
					speaking	43/50	speaking	43/50
							writing	48/50
Final Scale Score		42/50		60/100		121/150		169/200

Los niveles de habilidad según el MCER son A0, A1, A2, B1, B2, C, siendo A0 el nivel más elemental y C el más avanzado.

The skill levels according to the CEFR are A0, A1, A2, B1, B2, and C, with A0 being the most elementary level and C being the most advanced.

Estas habilidades se evalúan de la siguiente manera:

These skills are evaluated as follows:

Figure 5 Skill Evaluation Time

Skill	Reading	Listening	Speaking	Writing	Grammar and Vocabulary
Aprox. Time	30min	50min	12min	50min	25min
Questions	4	25	4	4	50

Según el British Council (2023), el criterio evaluativo que maneja el Test APTIS se basa en puntuaciones numéricas correspondientes a los lineamientos del Marco Común Europeo.

According to the British Council (2023), the evaluation criterion that manages the APTIS Test is based on numerical scores corresponding to the guidelines of the Common European Framework.

Para el desarrollo de la presente investigación, solamente se tuvo en cuenta la evaluación de la habilidad de producción oral que consta de 4 partes con preguntas que debían ser respondidas en un tiempo específico. (Figura 6)

For the development of this research study, we only took into account the evaluation of oral production ability, which consists of 4 parts with questions to be answered within a specific time. (Figure 6)

Figure 6 APTIS Test Oral Production Parts

Parts	Time to Answer		
	Question 1	Question 2	Question 3
Part 1	30s	30s	30s
Part 2	45s	45s	N/A
Part 3	45s	45s	N/A
Part 4	120s to answer all questions as a speech		

Para la implementación, primero fue necesario tener impresos los diferentes gráficos que trae la sección de producción oral del Test APTIS (Figuras 7, 8, 9).

For the implementation, it was first necessary to print the different illustrations included in the oral production section of the APTIS Test (Figures 7, 8, 9).



Figure 7 Part 2 of the oral production section of the APTIS Test



Figure 8 Part 3 of the oral production section of the APTIS Test



Figure 9 Part 4 of the oral production section of the APTIS Test

Con el fin de optimizar la implementación del APTIS test a los estudiantes participantes, cada integrante del grupo realizó el trabajo de evaluador y observador al mismo tiempo. Luego se acudió a las aulas de clase y se procedió a aplicar la sección de producción oral del test. Las respuestas fueron grabadas y transcritas.

Recolección de datos

Para la recolección de datos de cada uno de los semestres del PLLMEIF, se coordinó como grupo de investigación, con los diferentes profesores del Programa para que se brindara un espacio durante el tiempo de clase con el fin de establecer el horario de implementación. (Figura 10)

In order to optimize the implementation of the APTIS test for the students participating, each member of the group played the roles of evaluator and observer at the same time. Then we went to the classrooms and proceeded to administer the oral production section of the APTIS test. The answers were recorded and transcribed.

Data collection

For the data collection in each of the MLPEEF semesters, we coordinated as a research group, with the different program professors to secure a time slot during their class time in order to establish the implementation schedule. (Figure 10)

Figure 10 Implementation timetable by semester

Implementation timetable by semester					
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
7:00 – 9:00		Second (16/05/2023)			
9:00 – 11:00	Ninth (15/05/2023)	First (16/05/2023)	Seventh (17/05/2023)		
11:00 – 1:00		Eight (06/06/2023)			Third (12/05/2023) Fifth (19/05/2023)
2:00 – 4:00		Fourth (16/05/2023)		Sixth (25/05/2023)	

Esta implementación tomó dos horas por

This implementation took two hours per

semestre debido al número reducido de integrantes del grupo de investigación quienes desempeñaron el papel de evaluadores y observadores. Esta evaluación se debía aplicar a cada uno de los estudiantes que asistió el día asignado en el horario de implementación (Figura 10) para su semestre. Los estudiantes eran llamados uno por uno para dirigirse al espacio designado para llevar a cabo la prueba. Se esperaba que cada evaluado tardará un máximo de 12 minutos para responder la totalidad del test.

A través del instrumento de evaluación estandarizado se procedió a realizar la transcripción de cada una de las respuestas mediante la aplicación *Capcut*, la cual es una herramienta de edición audiovisual, que permite extraer transcripciones a partir de archivos de audio esto con el fin de analizar el uso de la gramática y la sintaxis en su producción oral para calificar objetivamente a los evaluados teniendo como base la rúbrica para la sección de producción oral del Test APTIS y así clasificarlos en un nivel (A1-A2-B1-B2-C1-C2). (Figura 11)

Finalmente, con los resultados obtenidos se creó una matriz donde se ingresaron los datos y nivel de los estudiantes: (Figura 12). Esto se realizó con el fin de analizar los resultados de cada uno de los semestres de una manera más eficiente. El Test APTIS, en el apartado de producción oral, nos mostró cómo evaluar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Rango y Precisión: los cuales se refieren al uso de vocabulario apropiado y una gramática de nivel A2 como errores mínimos.

Pronunciación: evalúa la manera en la que la persona entona su discurso de manera que se pueda entender fácilmente.

Fluidez: evalúa que el discurso oral del evaluado sea sin pausas largas y se espera que no hable de manera muy lenta.

Finalmente, en la última sección, se esperaba que el evaluado tuviera respuestas bien organizadas, estas deben contener un inicio, una parte intermedia, y una parte final, una estructura similar a la de un ensayo corto o un párrafo bien estructurado, además de que se desee responder con conectores discursivos (*cohesive markers*), esto con el fin de que las frases dichas tuvieran una conexión lógica.

semester due to the small number of members in the research group who performed the roles of evaluator and observer. This assessment was to be applied to each of the students attending the assigned day in the implementation schedule (Figure 10) for their semester. Students were called one by one to head to the designated space to take the evaluation. Each student was expected to spend a maximum of 12 minutes responding to the complete test.

Through the standardized evaluation tool, the transcription of each of the responses was carried out using the *Capcut* application, which is an audiovisual editing tool that allows to extract transcripts from audio files in order to analyze the use of grammar and syntax in their oral production to objectively qualify the evaluated based on the section for the oral production section of APTIS Test and thus classify them in a level (A1-A2-B1-B2-C1-C2). (Figure 11)

Finally, with the results obtained, a matrix was created where the data and level of the students were located (Figure 12). This was done in order to analyze the results of each semester in a more efficient way. The APTIS Test, in the oral production section, showed us how to grade, taking into account the following aspects:

Range and Accuracy: which refers to the use of appropriate vocabulary and A2-level grammar as minimum errors.

Pronunciation: assesses the way in which the evaluated person accents his or her speech so that it can be easily understood.

Fluency: assesses that the person's oral speech is without long breaks and is not expected to speak very slowly.

Lastly, in the final section, it was expected that the respondent would provide well-organized answers, containing a beginning, middle, and a final part, a structure similar to that of a short essay or a well-structured paragraph. Additionally, responses were expected to include cohesive markers to ensure that the sentences had a logical connection.

Figure 11 Score Rubric

Assignment	Score	Description
Assignment 1	1-4	A1 - B1: Ability to express personal information and ask simple questions in English.
Assignment 2	1-5	A1 - B2: Ability to communicate on everyday topics with the ability to write about personal experiences.
Assignment 3	1-7	A1 - C2: Competence to understand and produce complex English texts, demonstrating an advanced mastery of the language.
Assignment 4	1-7	A1 - C2: Ability to express themselves fluently and accurately, using a broad vocabulary and adapted to the context.

Un factor a tener en cuenta era la experiencia previa (cursos particulares) que hubiera tenido el evaluado y cómo esta puede llegar a afectar el resultado. Todo esto para finalmente caracterizar y poder establecer una relación entre el nivel de producción oral de los estudiantes, la propuesta curricular del PLLMEIF y el Marco Común Europeo.

Matriz

One factor to consider was the previous experience (private courses) that the evaluated person would have had and how this could affect the outcome. All this in order to finally characterize and be able to establish a relationship between the level of oral production of students, the curriculum proposal of the MLPEEF, and the Common European Framework.

Matrix

Figure 12 Example of the implemented Matrix

Name	Semester	Gender	Age	Previous Experience	Score Part 1			Score Part 2		Score Part 3		Score Part 4	Score CEFR
					P 1	P 2	P3	P 1	P2	P1	P2		

Después de caracterizar la habilidad de producción oral de los estudiantes del programa en los diferentes niveles propuestos por el Marco Común Europeo los resultados fueron analizados y comparados con el nivel que el pensum del programa estipula para cada semestre, también se examinó la influencia de la experiencia previa de los estudiantes y posteriormente se realizó un análisis de las respuestas según el tipo de preguntas formuladas durante la entrevista donde los resultados se clasificaron en 4 categorías que son: *Description, Information, Opinion y Experience.*

After characterizing the oral production skills of the students of the program at the different levels proposed by the Common European Framework, the results were analyzed and compared with the level that the pensum of the program suggests for each semester. Besides, the influence of the previous experience of students was examined. Subsequently, an analysis of the answers was carried out based on the types of questions asked during the interview. The results were classified into 4 categories, which are: *description, information, opinion, and experience.*

Además, se realizó una tabla de la frecuencia de *Parts of Speech (POS)* en los resultados de los diferentes semestres con el fin de distinguir ciertos patrones en la producción oral de los estudiantes.

In addition, a chart of the frequency of parts of speech (POS) was built from the results of the different semesters in order to distinguish certain patterns in the oral production of students.

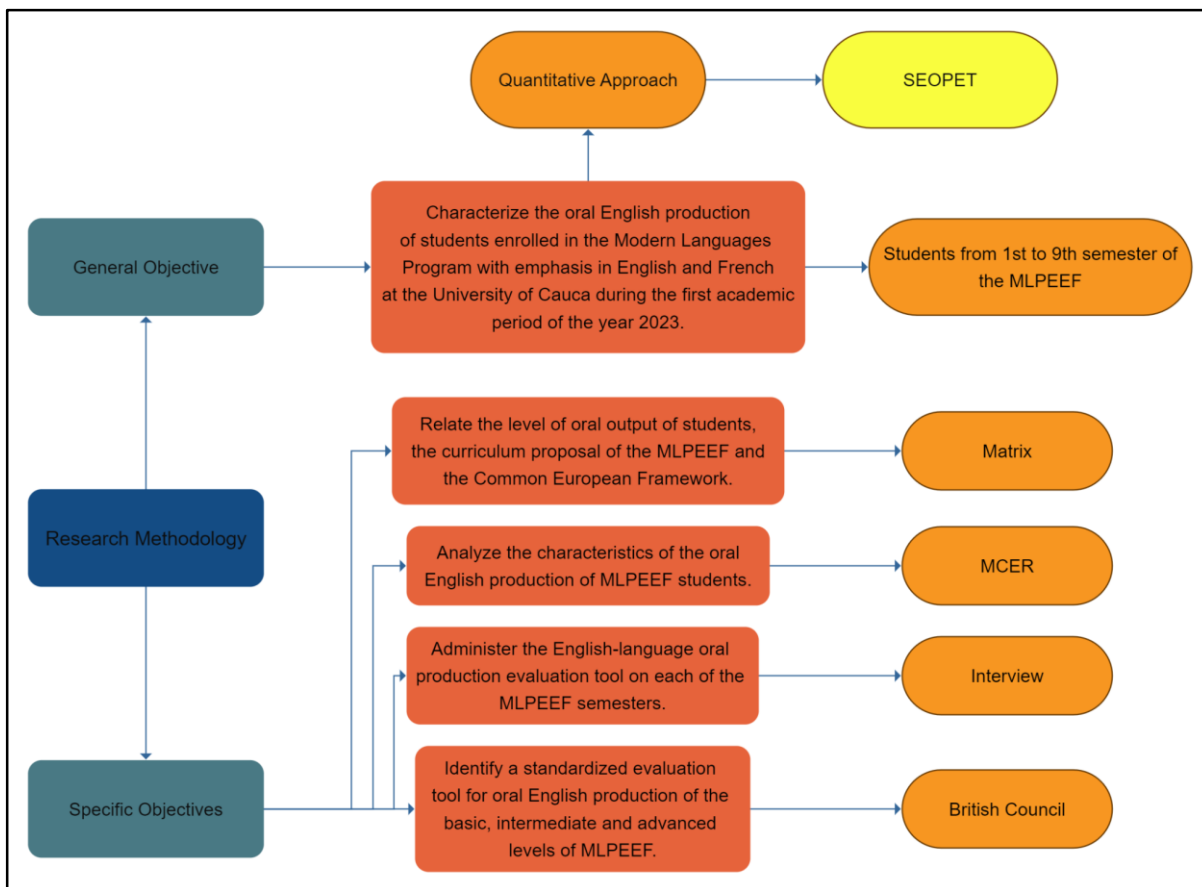


Figure 13 Research Methodology

Población

Para el primer semestre del año 2023, el Programa contó con nueve semestres, donde cada uno de estos albergó un promedio de 30 estudiantes. La suma total de 104 estudiantes evaluados del pensum actual y 2 del pensum antiguo. Asimismo, tomamos en cuenta el conocimiento que los estudiantes deben tener al haber cursado las materias correspondientes a los componentes de cada semestre de acuerdo con la malla curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés para así poder saber si están cumpliendo con el nivel estipulado por el Programa y requerido por el MEN.

Population

For the first semester of 2023, the program had nine semesters, each hosting an average of 30 students. The total number of students evaluated was approximately 104 from the current pensum and 2 from the old pensum. We also took into account the knowledge that students are expected to have upon completing the subjects corresponding to the components of each semester according to the curriculum of the Modern Languages Program, with an emphasis on English and French. This allowed us to determine whether they were meeting the level stipulated by the program and required by the MNE.

Figure 14 Components and level stipulated in English by semester of the MLPEEF

Semester	Number of Students	English components by semester	Level stipulated by the Program according to the ECFR
First	34	Elemental English I – Phonetics and Phonology in English	A2
Second	30	Elemental English II	A2
Third	27	Intermediate English I – Oral expression in English I	B1
Fourth	28	Intermediate English II – Written Expression in English	B1
Fifth	24	Advanced English I	B1
Sixth	24	Advanced English II	B2
Seventh	25	Workshop in English I	B2
Eighth	17	Intercultural Communication in English I – English Literature I	C1
Nineth	15	Intercultural Communication in English II – English Literature II	C1

Análisis de resultados

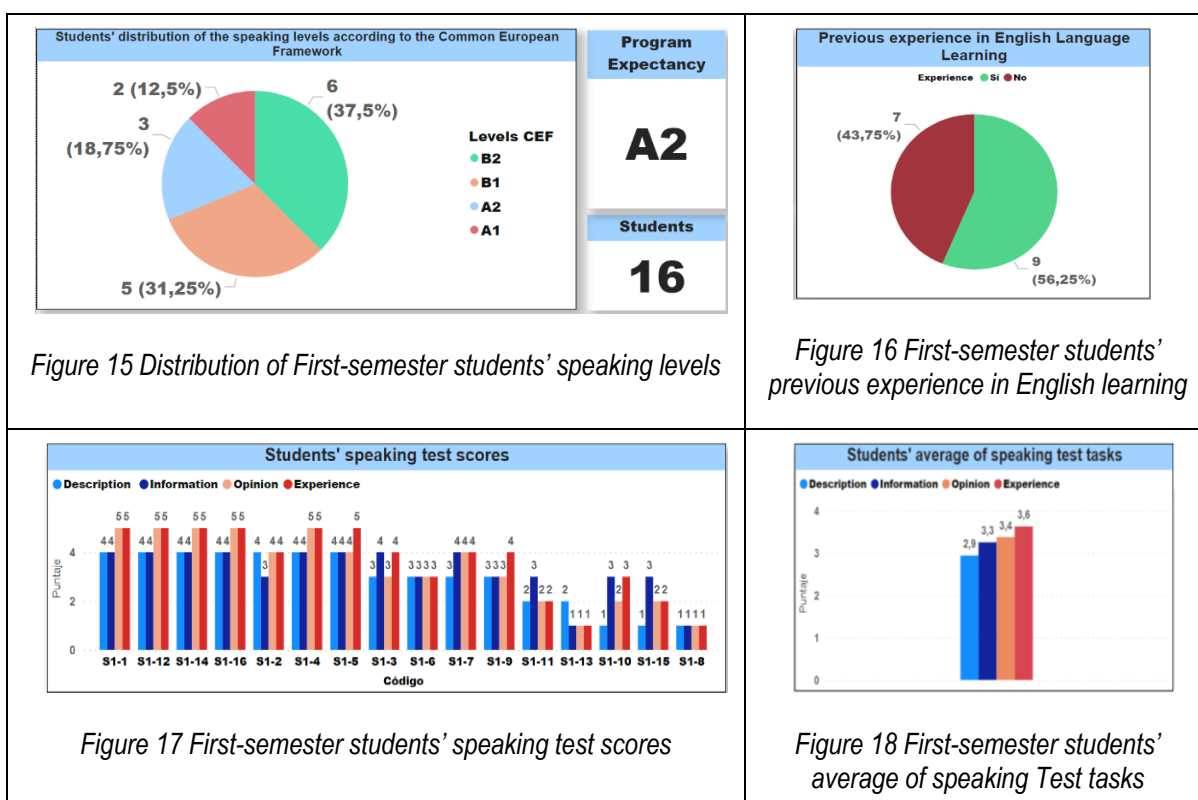
Análisis Primer Semestre

A continuación, se llevará a cabo un análisis de las entrevistas de producción oral en inglés realizadas a estudiantes, de primer a noveno semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Cauca. En primer lugar, se explorará la relación entre el nivel prescrito por el programa y el logro en las evaluaciones. Seguido a esto, se examinará la influencia de la experiencia previa de los estudiantes que afirmaron haber realizado cursos de inglés. Luego, se realizará un análisis de las respuestas según el tipo de preguntas formuladas durante las entrevistas y finalmente, se llevará a cabo una evaluación global donde se presentarán las conclusiones derivadas de este análisis.

Analysis of the Results

First Semester Analysis

An analysis of the English-language oral production interviews conducted with students from the first to ninth semesters of the Modern Languages Program with Emphasis on English and French at the University of Cauca will then be carried out. First, the relationship between the level prescribed by the program and the achievement in the evaluations will be explored. Following this, the influence of the previous experience of students who claimed to have taken English courses will be examined. Then, an analysis of the answers will be carried out according to the type of questions asked during the interviews, and finally, a comprehensive evaluation will be conducted where the conclusions derived from this analysis will be presented.



Teniendo en cuenta que el PLLMEIF, estipula para los estudiantes de primer semestre, un nivel A2 de competencia según el Marco Común Europeo para las Lenguas, podemos observar, de acuerdo con la *Figure 15 Distribution of First semester students' speaking levels*, una clara discrepancia entre los puntajes obtenidos en la entrevista y el nivel esperado. En general, la mayoría de los estudiantes (11) obtuvieron calificaciones que están por encima del

Taking into account the MLPEEF, which stipulates for first-semester students a level A2 of competence according to the Common European Framework for Languages, we can observe, according to *Figure 15: Distribution of First-Semester Students' Speaking Levels*, a clear discrepancy between the scores obtained in the interview and the expected level. In general, the majority of students (11) have achieved grades above level A2, indicating a higher level of

nivel A2, lo que indica un nivel de competencia superior al determinado por el PLLMEIF, especialmente en áreas como narración, argumentación y expresión emocional. Esto es evidente en las calificaciones asignadas, que van desde B1 hasta B2. En contraste, es posible evidenciar casos puntuales en donde algunos estudiantes (2) presentan un nivel inferior al esperado. Sin embargo, también se observa el caso de otros estudiantes (3) que sí cumplen exactamente con esta estimación realizada por el programa.

Por otra parte, con base en la información sobre experiencia previa, representada en la *Figure 16 First semester students' previous experience in English learning*, se pudo percibir que algunos de los estudiantes que negaron tener experiencia previa en cursos de inglés, obtuvieron puntajes más altos en las preguntas de la evaluación, mientras que otros estudiantes con experiencia previa, obtuvieron calificaciones más bajas. Esto sugiere que la experiencia previa en cursos de inglés no es el único factor determinante en el desempeño de las habilidades de producción oral de los estudiantes, factores como el aprendizaje autónomo, los conocimientos obtenidos durante el semestre en el PLLMEIF, o incluso, la formación básica y media derivada de las clases de inglés en el colegio, han podido llegar a ser elementos importantes para el desarrollo de las habilidades comunicativas de estos estudiantes.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes según los diferentes tipos de preguntas, y de acuerdo con la *Figure 17 First semester students' speaking test scores* y *Figure 18 First-semester students' average of speaking test tasks*, las preguntas de "INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) se observa que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes destacados con un promedio de 3.2, indicando habilidades aceptables en la comunicación cotidiana en inglés. En las preguntas de "DESCRIPCIÓN" (cuya escala era de 1 a 5), la puntuación promedio fue ligeramente más baja, alrededor de 2.9, señalando posibles dificultades para narrar y describir situaciones en inglés. En las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio de puntuación fue de aproximadamente 3.3, mostrando dificultades para expresar opiniones y argumentar. Algunos estudiantes (5) obtuvieron puntajes altos, mientras que otros (5) obtuvieron calificaciones muy bajas. Por último, en las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio fue de 3.6, siendo el tipo de pregunta con mejor desempeño, mostrando buenas habilidades en la narración de experiencias y expresión emocional.

competence than determined by the MLPEEF, especially in areas such as narration, argumentation, and emotional expression. This is evident in assigned grades ranging from B1 to B2. In contrast, it is possible to highlight specific cases where some students (2) show a lower level than expected. However, there is also the case of other students (3) who do comply exactly with this pre-estimation made by the program.

On the other hand, based on the information on previous experience presented in *Figure 16: First semester students' previous experience in English learning*, it was observed that some of the students who refused to have previous experience in English courses obtained higher scores on the evaluation questions, while other students with previous experience obtained lower scores. This suggests that prior experience in English courses is not the only determining factor in the performance of the students' oral production skills; factors such as self-learning, the knowledge acquired during the semester at the MLPEEF, or even the basic and intermediate training derived from the English classes at the school may have become important elements for the development of the communication skills of these students.

As for the evaluation of students according to the different types of questions, and according to *Figure 17: First semester students' speaking test scores* and *Figure 18: First semester students' average of speaking test tasks*, the "INFORMATION" questions (which scaled from 1 to 4) showed that most students obtained outstanding scores with an average of 3.2, indicating acceptable skills in everyday English communication. In the "DESCRIPTION" questions (which scored from 1 to 5), the average score was slightly lower, around 2.9, pointing to possible difficulties in narrating and describing situations in English. In the "OPINION" questions (which were scaled from 1 to 7), the average score was approximately 3.3, showing difficulties in expressing opinions and arguing. Some students (5) received high scores, while others (5) received very low scores. Finally, in the "EXPERIENCE" questions (which scaled from 1 to 7), the average was 3.6, being the type of question with the best performance, showing good skills in the narration of experiences and emotional expression.

En conclusión, al evaluar a los estudiantes en función de los diferentes tipos de preguntas y considerando los puntajes obtenidos en la prueba, se destaca que la mayoría supera el nivel A2 establecido, con algunas habilidades sobresalientes en narración y expresión emocional. Además, se observa que la experiencia previa en inglés no es el único factor determinante en el desempeño. Las áreas a mejorar en la producción oral comprenden la descripción y la expresión de opiniones.

In conclusion, when evaluating students on the basis of the different types of questions and considering the scores obtained in the test, it is highlighted that most exceed the established A2 level, with some outstanding skills in narrative and emotional expression. Furthermore, it is noted that prior experience in English is not the only determining factor in performance. The areas to be improved in oral production include description and expression of opinions.

Análisis Segundo Semestre

Second Semester Analysis

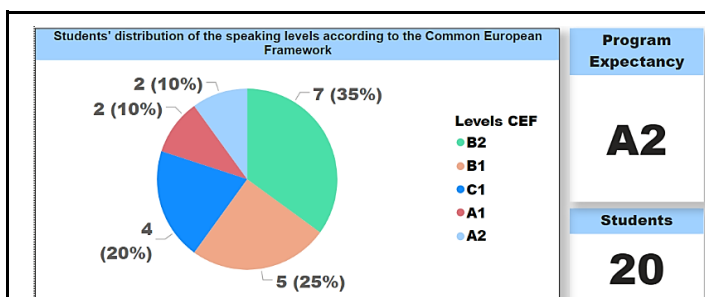


Figure 19 Distribution of Second semester students' speaking levels

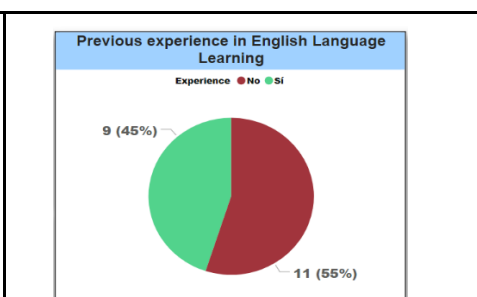


Figure 20 Second-semester students' previous experience on English learning

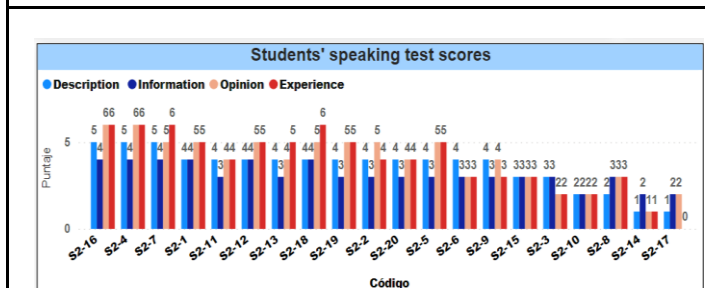


Figure 21 Second-semester students' speaking test scores

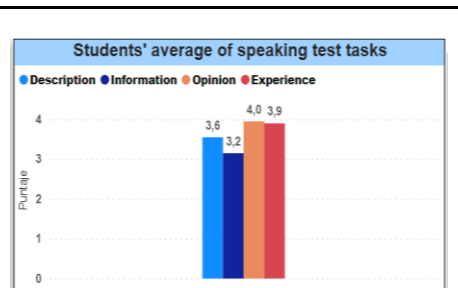


Figure 22 Second-Semester students' average of speaking tests tasks

Observando la *Figure 19 Distribution of Second semester students' speaking levels*, se pueden identificar diferencias notables entre el nivel prescrito y el nivel alcanzado por los estudiantes del segundo semestre del PLLMEIF, de acuerdo con el Marco Común Europeo para las competencias de habla. De los estudiantes evaluados, la mayoría (16) ha obtenido calificaciones que superan el nivel A2, lo que sugiere un nivel de competencia superior al esperado por el programa. Estas calificaciones varían desde el nivel B1 hasta el C1. Por otro lado, hay casos puntuales en los que algunos estudiantes (2) presentan un nivel inferior al A2, mientras que otros (2) cumplen exactamente con la estimación del programa en cuanto a sus competencias de habla.

Observing the *Figure 19 Distribution of Second Semester Students' Speaking Levels*, notable differences can be identified between the prescribed level and the level reached by MLPEEF students in the second semester, in accordance with the Common European Framework for Speaking Skills. Of the students evaluated, the majority (16) have achieved grades above level A2, suggesting a higher level of competence than expected by the program. These grades range from level B1 to level C1. On the other hand, there are occasional cases where some students (2) show a level below A2, while others (2) meet exactly the program's estimate in terms of their speech skills.

Al analizar la información sobre la experiencia previa de los estudiantes en cursos de inglés, representada en *Figure 20 Second-semester students' previous experience in English learning*, podemos observar que, aunque la mayoría de los estudiantes de este semestre negaron tener experiencia con cursos de inglés previos, la influencia de esta experiencia previa es evidente, ya que la mayoría de estos estudiantes tiende a alcanzar niveles más altos de competencia. Sin embargo, también se han identificado excepciones, donde algunos estudiantes sin experiencia previa logran niveles superiores.

Por su parte, en la evaluación de los estudiantes según los tipos de preguntas y teniendo en cuenta los resultados de *Figure 21 Second-semester students' speaking test scores* y *Figure 22 Second-semester students' average of speaking test tasks*, se puede observar que en las preguntas de "INFORMACIÓN," (cuya escala era de 1 a 4), donde se evalúan habilidades comunicativas cotidianas, la mayoría obtuvo puntajes moderados con un promedio de 3.2, indicando una comprensión aceptable de las estructuras básicas del idioma en situaciones cotidianas en inglés. En las preguntas de "DESCRIPCIÓN," (cuya escala era de 1 a 5), que evalúa la narración y descripción, el promedio fue de 3.6, con la mayoría de los estudiantes mostrando habilidades sólidas en esta área. En las preguntas de "OPINIÓN," (cuya escala era de 1 a 7), que evalúa la expresión de opiniones y argumentación, el promedio de puntuación fue de 4.0, con la mayoría obteniendo puntajes moderados, indicando dificultades en esta habilidad. En las preguntas de "EXPERIENCIA," (cuya escala era de 1 a 7), que evalúa la narración de experiencias personales y expresión emocional, el promedio fue de 3.9, con la mayoría de los estudiantes demostrando buenas habilidades en la narración de experiencias y expresión emocional. Sin embargo, un estudiante no respondió a la pregunta y algunos (2) obtuvieron calificaciones más bajas.

En resumen, el análisis del segundo semestre del PLLMEIF muestra diferencias notables entre el nivel de competencia en inglés prescrito y el nivel real de los estudiantes. La experiencia previa en cursos de inglés influye en el rendimiento, pero existen excepciones. Los resultados de las diferentes preguntas varían, con puntajes moderados en habilidades cotidianas, narración y descripción, y expresión de opiniones, pero con áreas que necesitan mejorar. Las áreas de mejora identificadas incluyen la descripción y la expresión de opiniones, sugiriendo la necesidad de un mayor enfoque en estas habilidades.

By analyzing the information on students' previous experience in English courses, represented in *Figure 20: Second-semester students' previous experience with English learning*, we can see that, although most students in this semester refused to have experience with previous courses in English, the influence of this previous experience is obvious, as most of these students tend to reach higher levels of competence. However, exceptions have also been identified, where some students without prior experience have higher levels.

On the other hand, in the evaluation of students by type of questions and taking into account the results of the *Figure 21 second-semester students' speaking test scores* and *Figure 22 second-semester students' average of speaking test tasks*, it can be observed that in the "INFORMATION" (which scale was 1 to 4), where daily communication skills are evaluated, most obtained moderate scores with an average of 3.2, indicating an acceptable understanding of the basic structures of the language in everyday situations in English. In the "DESCRIPTION" (which scales from 1 to 5), which evaluates narration and description, the average was 3.6, with most students showing solid skills in this area. In the "OPINION" scale (which scales from 1 to 7), which evaluates the expression of opinions and argumentation, the average score was 4.0, with most obtaining moderate scores, indicating difficulties in this skill. In "EXPERIENCE," (which scales from 1 to 7), which evaluates the narration of personal experiences and emotional expression, the average was 3.9, with most students demonstrating good skills in the narrative of experiences and emotional expression. However, one student did not answer the question, and some (2) obtained lower ratings.

In summary, the MLPEEF second semester analysis shows noticeable differences between the prescribed level of English proficiency and the actual level of students. Previous experience in English courses influences performance, but there are exceptions. The results of the different questions vary, with moderate scores in everyday skills, narration and description, and expression of opinions, but with areas that need to be improved. The areas of improvement identified include description and expression of opinions, suggesting the need for a greater focus on these skills.

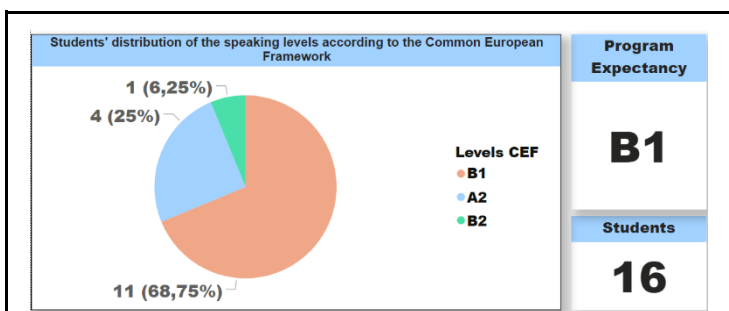


Figure 23 Distribution of Third-semester students' speaking levels

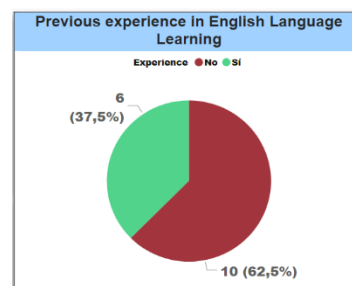


Figure 24 Third-semester students' previous experience in English learning

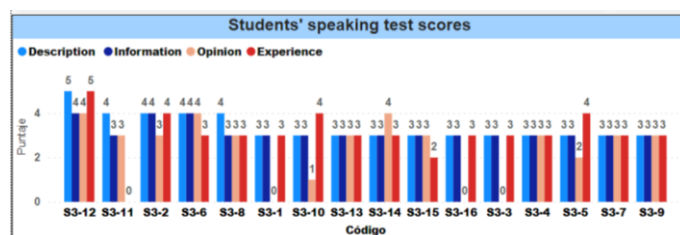


Figure 25 Third-semester students' speaking test scores

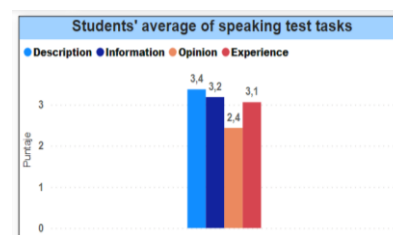


Figure 26 Third-semester students' average of speaking test tasks

Teniendo en cuenta lo estipulado en el plan de estudios del PLLMEIF, donde se establece que los estudiantes del tercer semestre deberían estar en el nivel B1 según el Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER) y en contraste con lo observado en *Figure 23 Distribution of Third-semester students' speaking levels*, se contempla que los resultados muestran cierta variedad de niveles. La mayoría de los estudiantes (11) han alcanzado el nivel B1, especialmente en áreas como narración, argumentación y expresión emocional. Esto se refleja en las calificaciones asignadas. A pesar de esto, algunos estudiantes muestran un nivel inferior al esperado (4), y otro (1) supera la estimación del programa, alcanzando un nivel B2.

Adicionalmente, con la información sobre la experiencia previa de los estudiantes, representada en *Graph 24 Third-semester students' previous experience in English learning*, se encontró que la mayoría, tanto con experiencia previa, como sin ella, alcanzaron el nivel B1. Sin embargo, hubo cierta variabilidad en los niveles, con un estudiante sin experiencia previa obteniendo un nivel más bajo (A2) y otro con experiencia previa alcanzando un nivel más alto (B2). Estos resultados sugieren que, en este contexto particular, la experiencia previa en inglés no parece ser el factor determinante en el nivel de

Taking into account what is stipulated in the curriculum of the MLPPEEF, where it is established that students of the third semester should be at level B1 according to the Common European Framework for Languages (MCER), and in contrast to what is observed in *Figure 23: Distribution of Third-semester students' speaking levels*, it is considered that the results show a variety of levels. Most students (11) have reached B1 level, especially in areas such as narration, argumentation, and emotional expression. This is reflected in the awarded grades. Despite this, some students show a lower-than-expected level (4), and another (1) exceeds the program's estimate, reaching a B2 level.

Additionally, with the information on the previous experience of the students, represented in *Figure 24: Third-semester students' previous experience in English learning*, it was found that the majority, with or without previous experience, reached level B1. However, there was some variability in the levels, with one student without prior experience getting a lower level (A2) and another with prior experience reaching a higher level (B2). These results suggest that, in this particular context, prior English experience does not seem to be the determining factor in the level of oral

producción oral, y otros factores individuales pueden influir en el desempeño de los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación de los estudiantes por tipos de pregunta, y basados en la información de *Figure 25 Third-semester students' speaking test scores* y *Figure 26 Third-semester students' average of speaking test tasks* se observa que en las preguntas de "INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) obtuvieron en promedio, una puntuación de 3.2, indicando habilidades aceptables en la comunicación cotidiana en inglés, donde 13 estudiantes obtuvieron 3 puntos y los 3 restantes 4 puntos. En las preguntas de "DESCRIPCIÓN" (cuya escala era de 1 a 5), el promedio fue de 3.4, con algunos estudiantes destacando con puntajes altos, de 4 o 5 puntos, mientras que la mayoría (11) se mantuvieron en los 3 puntos. En las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio fue de 2.4, mostrando dificultades al expresar opiniones y argumentar, con varios estudiantes obteniendo calificaciones muy bajas, de entre 0 y 2 puntos. Por último, en las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio fue de 3.1, con algunos estudiantes destacando con puntajes altos, mientras que otros obtuvieron calificaciones más bajas, demostrando una notoria variabilidad en las habilidades narrativas y de expresión emocional.

En resumen, los resultados de la evaluación de producción oral de los estudiantes del tercer semestre del PLLMEIF muestran que la mayoría ha alcanzado el nivel B1, aunque existen diferencias individuales. La experiencia previa en inglés parece tener un impacto limitado en los niveles de producción oral. Además, los estudiantes obtienen mejores calificaciones en preguntas de "INFORMACIÓN" y "DESCRIPCIÓN" que en "OPINIÓN", lo que sugiere una necesidad de reforzar habilidades relacionadas a la expresión de opiniones y argumentación

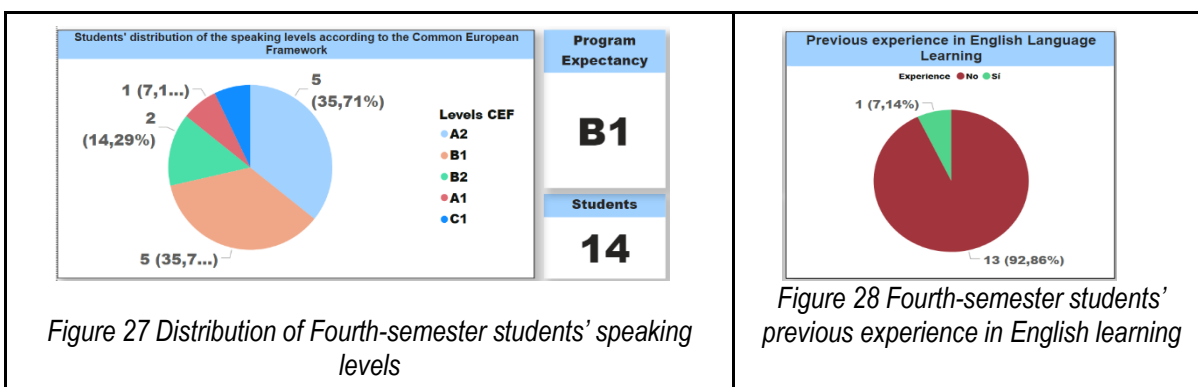
production, and other individual factors may influence student performance.

However, as regards the evaluation of students by type of question, and based on the information from the *Figure 25 third-semester students' speaking test scores* and *Figure 26 third-semester students' average of speaking test tasks*, it is observed that in the "information" questions (which scale was 1 to 4), they obtained an average of 3.2 points, indicating acceptable skills in everyday English communication, with 13 students obtaining 3 points and the remaining 3 getting 4 points. In the "DESCRIPTION" questions (which scored from 1 to 5), the average was 3.4, with some students outstanding with high scores of 4 or 5 points, while the majority (11) remained at 3 points. In the "OPINION" questions (which scored from 1 to 7), the average was 2.4, showing difficulties in expressing opinions and arguing, with several students obtaining very low scores, between 0 and 2 points. Finally, in the "EXPERIENCE" questions (which scored from 1 to 7), the average was 3.1, with some students outstanding with high scores while others obtained lower ratings, demonstrating a notable variability in narrative and emotional expression skills.

In summary, the results of the oral output evaluation of MLPEEF students in the third semester show that the majority have reached level B1, although there are individual differences. Previous experience in English seems to have a limited impact on oral production levels. In addition, students obtain better scores in "INFORMATION" and "DESCRIPTION" questions than in "OPINION," suggesting a need to strengthen skills related to opinion expression and argumentation.

Análisis Cuarto Semestre

Fourth Semester Analysis



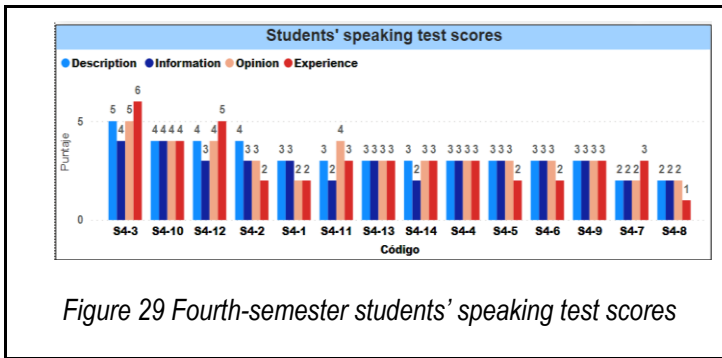


Figure 29 Fourth-semester students' speaking test scores

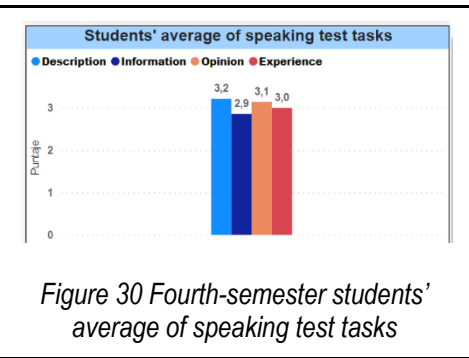


Figure 30 Fourth-semester students' average of speaking test tasks

Al examinar *Figure 27 Distribution of Fourth-semester students' speaking levels*, podemos advertir notables discrepancias entre el nivel recomendado y el nivel alcanzado por los estudiantes del cuarto semestre del PLLMEIF, de acuerdo con el Marco Común Europeo para las lenguas. De los estudiantes evaluados, únicamente (4) han logrado calificaciones que superan el nivel B1, indicando un nivel de competencia superior al previsto por el programa, y estas calificaciones varían desde el nivel B2 hasta el C1. Por otro lado, se presentan casos en los que un número significativo de estudiantes (5) muestran un nivel por debajo del B1, mientras que otros (5) se ajustan exactamente a la estimación del programa en cuanto a sus competencias de habla. Esto pone de manifiesto las diferencias en el desempeño de los estudiantes en relación con el nivel de competencia esperado en el cuarto semestre.

Por otra parte, al analizar la información de la experiencia previa en cursos de inglés, evidenciada en *Figure 28 Fourth-semester students' previous experience in English learning*, se observa que, aunque hay solamente un estudiante con experiencia previa, fue justamente éste el que alcanzó el nivel C1. Sin embargo, 2 estudiantes, sin experiencia previa, alcanzaron un nivel B2, superior al esperado y otros (5) estudiantes, sin experiencia previa alcanzaron el nivel B1 requerido por el programa. En contraste, un número importante de los estudiantes (6) sin experiencia previa se encuentran en niveles más bajos, principalmente entre A1 y A2. Estos resultados sugieren que la experiencia previa en cursos de inglés puede tener un impacto positivo en las habilidades de producción oral, no obstante, debido a la variabilidad de los datos, no se puede considerar un factor totalmente determinante para este grupo.

Respecto a los resultados por tipo de preguntas, representados en *Figure 29 Fourth-semester students' speaking test scores* y *Figure 30 Fourth-semester students' average of speaking test tasks*, se observa un promedio de 2.9 en las preguntas de

When examining the *Figure 27 Distribution of Fourth-Semester Students' Speaking Levels*, we can tip off noticeable discrepancies between the recommended level and the level achieved by students in the fourth semester of MLPEEF, according to the Common European Framework for Languages. Of the students evaluated, only four have achieved grades above level B1, indicating a higher level of competence than the program, and these grades range from level B2 to level C1. On the other hand, there are cases where a significant number of students (5) show a level below B1, while others (5) match exactly the program's estimate in terms of their speech skills. This highlights differences in student performance in relation to the level of competence expected in the fourth semester.

Furthermore, when we analyze the information from previous experience in English courses, as evidenced in *Figure 28: Fourth-semester students' previous experience in English learning*, it is observed that, although there is only one student with previous experience, it was precisely this one who reached level C1. However, 2 students, without previous experience, achieved a higher-than-expected B2 level, and the other 5 students, with no prior experience, reached the B1 level required by the program. In contrast, a significant number of students (6) with no previous experience are at lower levels, mainly between A1 and A2. These results suggest that previous experience in English courses may have a positive impact on oral production skills; however, due to the variability of the data, it cannot be considered a fully determining factor for this group.

With regard to the results by type of question, represented in *Figure 29 Fourth-semester students' speaking test scores* and in *Figure 30 Fourth-semester students' average of speaking test tasks*, an average of 2.9 is observed in "INFORMATION" questions

"INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) lo que puede indicar desafíos en la habilidad de comunicación cotidiana en inglés. En las preguntas de "DESCRIPCIÓN" (cuya escala era de 1 a 5) el promedio es de 3.2, con algunos estudiantes sobresaliendo con calificaciones de 4 o 5 puntos. De igual forma, en las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 3.1, mostrando habilidades aceptables para expresar opiniones y argumentar. Por último, en las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 3.0, con una notoria variabilidad en las habilidades narrativas y de expresión emocional, donde los resultados de algunos estudiantes destacaron, pero otros obtuvieron calificaciones más bajas.

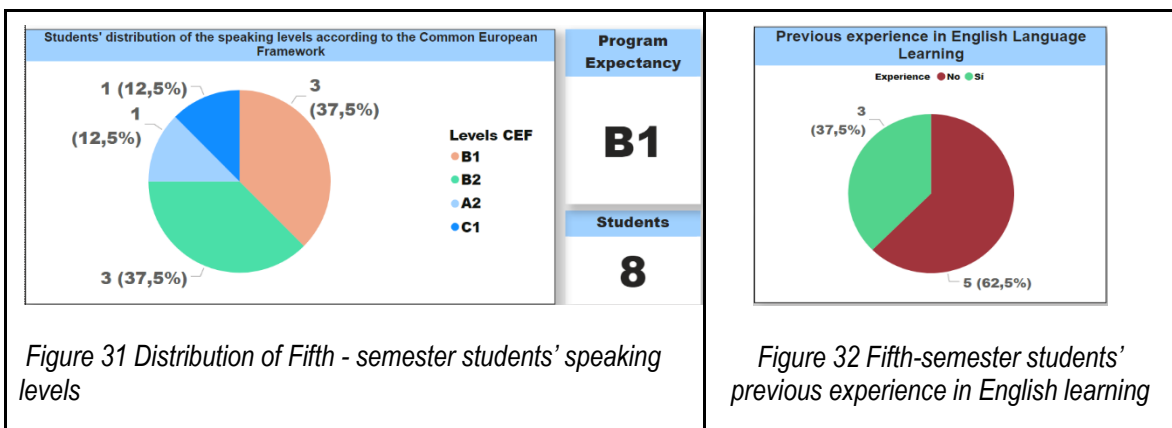
En conclusión, este análisis revela discrepancias significativas entre el nivel prescrito (B1) y el nivel real de los estudiantes de cuarto semestre. La experiencia previa en cursos de inglés parece influir, más no es posible considerarla determinante por el número limitado de la muestra. En cuanto a los resultados por tipo de preguntas, se observa un mejor rendimiento en las preguntas de "DESCRIPCIÓN" y "OPINIÓN," mientras que las preguntas de "INFORMACIÓN," parecen señalar dificultades en la comunicación cotidiana en inglés.

(which scale was 1 to 4), which may indicate challenges in everyday English communication skills. On the "DESCRIPTION" questions (which scored from 1 to 5), the average was 3.2, with some students standing out with scores of 4 or 5 points. Similarly, in the "OPINION" questions (which scale from 1 to 7), the average is 3.1, showing acceptable abilities to express opinions and argue. Finally, in the "EXPERIENCE" questions (which scored from 1 to 7), the average was 3.0, with notable variability in narrative and emotional expression skills, where some students' results stood out but others scored lower.

In conclusion, this analysis reveals significant discrepancies between the prescribed level (B1) and the actual level of fourth-semester students. Previous experience in English courses seems to be influential, but it is not possible to consider due to the limited number of samples. As for the results by question type, better performance is observed in the "DESCRIPTION" and "OPINION" questions, while the "INFORMATION" questions appear to point to difficulties in everyday English communication.

Análisis Quinto Semestre

Fifth Semester Analysis



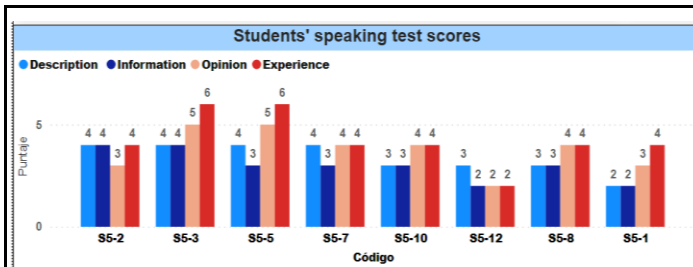


Figure 33 Fifth-semester students' speaking test scores

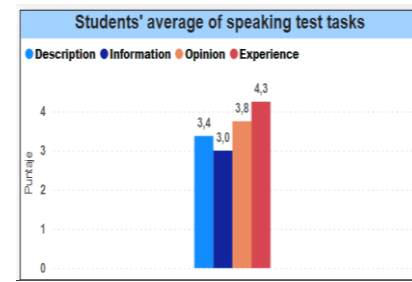


Figure 34 Fifth-semester students' average of speaking test tasks

Considerando la pre estimación hecha en el plan de estudios del PLLMEIF, donde se determina que los estudiantes de quinto semestre deberían tener nivel B1 según el Marco Común Europeo para las lenguas, podemos observar, de acuerdo con *Figure 31 Distribution of Fifth-semester students' speaking levels*, que existen diferencias considerables entre el nivel establecido y el nivel logrado por los estudiantes en las entrevistas realizadas para evaluar la habilidad de producción oral. Así pues, podemos observar que, de los estudiantes evaluados, 4 han obtenido calificaciones que están por encima del nivel B1, lo que sugiere un nivel de competencia superior al esperado por el programa, estas calificaciones varían desde el nivel B2 hasta el C1. Por otro lado, hay casos en los que un número importante de estudiantes (5) cumplen exactamente con la estimación del programa, contrario al caso puntual de un estudiante que presenta un nivel A2, inferior al esperado.

Adicionalmente, a partir de los datos obtenidos sobre la experiencia previa de estos estudiantes en cursos de inglés, manifestada en *Figure 32 Fifth-semester students' previous experience in English learning*, se observa que, la mayoría (2) de los estudiantes que obtuvieron un puntaje B2, superior al pre estimado y los que obtuvieron el puntaje requerido (B1), lo lograron sin contar con experiencia previa. Sin embargo, es posible observar el caso de un estudiante, quien, a pesar de afirmar tener experiencia previa, obtuvo un nivel más bajo del esperado (A2) y otro estudiante, también con experiencia previa alcanzó el más alto (C1). La variación de estos resultados sugiere que, en este contexto, la experiencia previa en inglés no parece ser el factor determinante en el nivel de producción oral, y es posible que otros factores individuales pueden influir en el desempeño de los estudiantes evaluados.

Por otra parte, por lo que concierne a los resultados por tipo de preguntas, observados en

Considering the pre-estimation made in the MLPEEF curriculum, where it is determined that fifth-semester students should have level B1 according to the Common European Framework for Languages, we can observe, according to *Figure 31 Distribution of Fifth-Semester Students' Speaking Levels*, that there are considerable differences between the level established and the level achieved by the students in the interviews conducted to evaluate the ability of oral production. Thus, we can observe that, of the evaluated students, 4 have obtained grades that are above level B1, suggesting a higher level of competence than expected by the program; these grades vary from level B2 to level C1. On the other hand, there are cases where a significant number of students (5) meet exactly the program's estimate, contrary to the current case of a student showing a lower-than-expected A2 level.

Additionally, from the data obtained on the previous experience of these students in English courses, expressed in *Figure 32: Fifth-semester students' previous experience in English learning*, it is observed that the majority (2) of the students who received a B2 score higher than the pre-estimated and those who received the required score (B1) achieved it without having previous experience. However, it is possible to observe the case of one student who, despite claiming to have previous experience, obtained a lower level than expected (A2) and another student, also with previous experience, who reached the highest (C1). The variation in these results suggests that, in this context, prior English experience does not appear to be the determining factor in the level of oral output, and it is possible that other individual factors may influence the performance of the evaluated students.

On the other hand, as regards the results by question type obtained in *Figure 33: fifth-semester*

Figure 33 Fifth-semester students' speaking test scores and in Figure 34: fifth-semester students' average of speaking test tasks, se advierte que en las preguntas de "INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) el promedio es de 3.0 lo que podría revelar dificultades en la habilidad de comunicación cotidiana en inglés. En las preguntas de "DESCRIPCIÓN", (cuya escala era de 1 a 5) el promedio es de 3.4, con puntajes que van desde los 2 a los 4 puntos. De igual forma, en las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 3.8, mostrando habilidades convenientes a la hora de expresar opiniones y argumentar. Por último, en las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 4.3, con puntajes, que en su mayoría van de los 4 a los 6 puntos, haciendo de este, el tipo de pregunta con resultados más altos, lo cual puede indicar habilidades narrativas y de expresión emocional significativa.

Para concluir, el análisis de los datos proporcionados revela una brecha significativa entre las expectativas del PLLMEIF y el nivel real de competencia en la producción oral de los estudiantes de quinto semestre. A pesar de los resultados positivos de algunos estudiantes que superan las expectativas, hay un caso puntual que no logra alcanzar el nivel esperado. Además, la experiencia previa en inglés no parece ser un factor determinante en el desempeño de los estudiantes. Los resultados por tipo de preguntas indican que los estudiantes pueden tener dificultades en la comunicación cotidiana en inglés, pero muestran habilidades notables en expresar opiniones, argumentar y narrar experiencias.

students' speaking test scores and in Figure 34: fifth-semester students' average of speaking test tasks, it is noted that in the "INFORMATION" questions (which scale was 1 to 4), the average is 3.0, which could reveal difficulties in everyday communication skills in English. In the "DESCRIPTION" questions (which were scored from 1 to 5), the average is 3.4, with scores ranging from 2 to 4. Similarly, in the "OPINION" questions (which scale from 1 to 7), the average is 3.8, showing convenient skills when expressing opinions and arguing. Finally, in the "EXPERIENCE" questions (which scaled from 1 to 7), the average is 4.3, with scores mostly ranging from 4 to 6 points, making this the type of question with the highest score, which may indicate significant narrative and emotional expression skills.

In conclusion, the analysis of the data provided reveals a significant gap between MLPEEF expectations and the actual level of competence in the oral output of fifth-semester students. Despite the positive results of some students that exceeded expectations, there is one specific case that fails to reach the expected level. Furthermore, prior experience in English does not appear to be a determining factor in student performance. Results by question type indicate that students may have difficulties in everyday English communication but show remarkable skills in expressing opinions, arguing, and narrating experiences.

Análisis Sexto Semestre

Sixth Semester Analysis

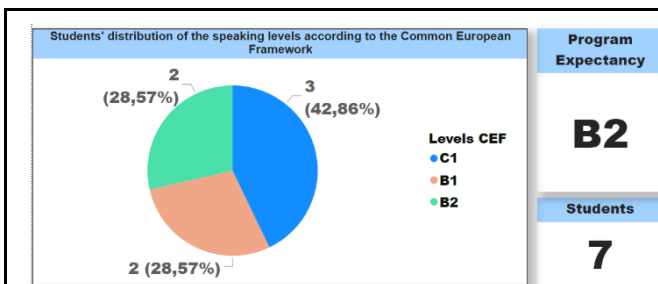


Figure 35 Distribution of Sixth-semester students' speaking levels

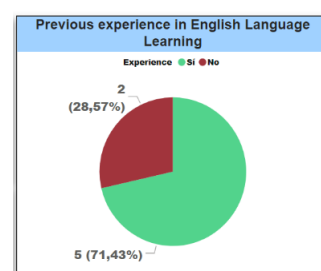


Figure 36 Sixth-semester students' previous experience in English learning

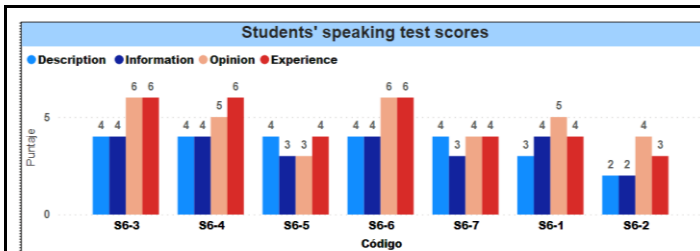


Figure 37 Sixth-semester students' speaking test scores

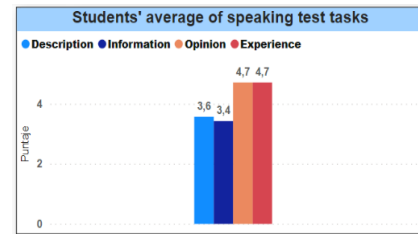


Figure 38 Sixth-semester students' average of speaking test tasks

A partir de lo estipulado en el plan de estudios del PLLMEIF, donde se establece que los estudiantes de sexto semestre deberían tener nivel B2 según el Marco Común Europeo para las lenguas, podemos ver, de acuerdo con *Figure 35 Distribution of Sixth-semester students' speaking levels*, que existen discrepancias entre el nivel dispuesto por el plan de estudios y el nivel logrado por los estudiantes en las entrevistas de producción oral. De esta forma, podemos observar que, de los estudiantes evaluados, 3 han obtenido una puntuación de nivel C1, lo que sugiere un nivel de competencia superior al esperado. Además, el número de estudiantes que cumplen exactamente con la estimación del programa (2), es igual al número de estudiantes que presentan un nivel B1, inferior al esperado.

Por otro lado, a partir de la información obtenida sobre la experiencia de estos estudiantes en cursos de inglés previos, la cual es observada en *Figure 36 Sixth-semester students' previous experience in English learning*, se indica que, la totalidad (5) de los estudiantes que obtuvieron un puntaje C1, superior al pre estimado y los que obtuvieron el puntaje requerido (B2), afirmaron tener experiencia previa. En contraste con los 2 estudiantes que negaron tener experiencia previa y obtuvieron un nivel más bajo del esperado (B1). La consistencia de estos resultados podría indicar que, en este contexto, la experiencia previa en inglés sí puede ser un factor determinante en el nivel de producción oral; sin embargo, al ser una muestra pequeña, de sólo 7 estudiantes, es posible que otros factores puedan contribuir al desempeño de los estudiantes evaluados.

Asimismo, en cuanto a los resultados obtenidos por tipo de preguntas, los cuales son observados en *Figure 37 Sixth-semester students' speaking test scores* y *Figure 38 Sixth-semester students' average of speaking test tasks*, se revela que en las preguntas de "INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) el promedio es de 3.4 lo que indica habilidades moderadas de comunicación cotidiana en inglés. En cuanto a las preguntas de "DESCRIPCIÓN", (cuya

From what is stipulated in the curriculum of the MLPEEF, where it is agreed that sixth semester students should have level B2 according to the Common European Framework for Languages, we can see, according to *Figure 35: Distribution of Sixth-semester students' speaking levels*, that there are discrepancies between the level provided by the plan of study and the level achieved by the students in the oral production interviews. In this way, we can observe that, of the students evaluated, 3 have obtained a C1 level score, which suggests a higher level of competence than expected. Also, the number of students who meet exactly the program's estimate (2) is equal to the number of students presenting a B1 level lower than expected.

On the other hand, from the information obtained on the experience of these students in previous English courses, which is observed in *Figure 36: Sixth-semester students' previous experience in English learning*, it is indicated that the total of five students who received a C1 score higher than the pre-estimated score and those who received the required score (B2) claimed to have previous experience. In contrast to the two students who refused to have previous experience and obtained a lower level than expected (B1). The consistency of these results could indicate that, in this context, prior experience in English may be a determining factor in the level of oral output; however, being a small sample of only 7 students, it is possible that other factors may contribute to the performance of the evaluated students.

Additionally, as to the results obtained by type of questions, which are observed in *Figure 37 Sixth-semester students' speaking test scores* and in *Figure 38 Sixth-semester students' average of speaking test tasks*, it is revealed that in the "INFORMATION" questions (which scale was 1 to 4), the average is 3.4, indicating moderate everyday English communication skills. As for the "DESCRIPTION" questions (which scored from 1 to 5), the average is 3.6, demonstrating

escala era de 1 a 5) el promedio es de 3.6, demostrando habilidades narrativas sobresalientes. Ahora bien, en las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 4.7, al igual que en las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), estos resultados muestran habilidades satisfactorias a la hora de expresar opiniones, argumentar, narrar y expresar emociones en inglés.

En resumen, el análisis de los datos proporcionados muestra una variabilidad en el nivel de competencia en producción oral en inglés de los estudiantes evaluados en contraste con las expectativas del plan de estudios. Por su parte, la experiencia previa en inglés parece influir en el desempeño, pero se necesitaría una muestra más grande para confirmar este patrón. Además, los resultados por tipo de preguntas parecen indicar que los estudiantes tienen habilidades idóneas en la expresión de opiniones, narración y comunicación emocional en inglés.

outstanding narrative skills. However, in the "OPINION" questions (whose scale was 1 to 7), the average is 4.7, just as the "EXPERIENCE" questions (1 to 7) show satisfactory skills in expressing opinions, arguing, narrating, and expressing emotions in English.

In summary, the analysis of the data provided shows a variability in the level of competence in oral English production of the students evaluated in contrast to the expectations of the curriculum. For their part, prior experience in English seems to influence performance, but a larger sample would be needed to confirm this pattern. In addition, the results by question type appear to indicate that students have suitable skills in expressing opinions, narrating, and emotional communication in English.

Análisis Séptimo Semestre

Seventh Semester Analysis

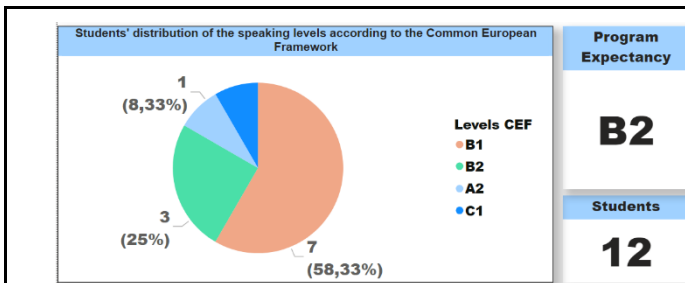


Figure 39 Distribution of Seventh-semester students' speaking

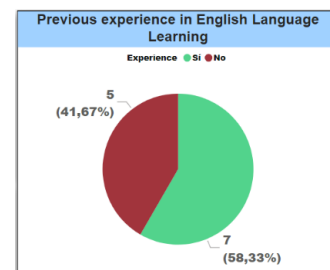


Figure 40 Seventh-semester students' previous experience in English learning

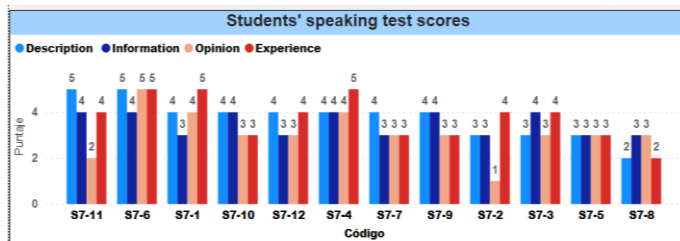


Figure 41 Seventh-semester students' speaking test scores

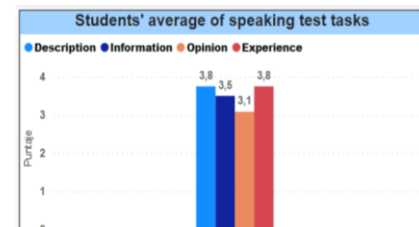


Figure 42 Seventh-semester students' speaking test scores

A partir de lo observado en Figure 39 Distribution of Seventh-semester students' speaking es posible detectar discrepancias entre el nivel establecido por el programa y el nivel alcanzado por los estudiantes en las entrevistas de producción oral en inglés del séptimo semestre del PLLMEIF. Esto se debe a que el

From what is observed in Figure 39: Distribution of Seventh-Semester Students' Speaking, it is possible to detect discrepancies between the level established by the program and the level achieved by the students in the oral English production interviews of the seventh semester of the MLPEEF. This is because the

plan de estudios prescribe que los estudiantes deberían tener un nivel B2 según el Marco Común Europeo para las lenguas. Así pues, podemos reconocer que, de los estudiantes 12 evaluados, 1 ha logrado una puntuación de nivel C1, lo que sugiere un nivel de competencia superior al esperado. Por otro lado, el número de estudiantes que cumplen exactamente con la estimación del programa (B2) es de 3 estudiantes, mientras que la mayoría de los estudiantes (8) presentan niveles inferiores al esperado, siendo 7 y 1 estudiantes en los niveles B1 y A2 respectivamente.

Asimismo, de acuerdo con la información obtenida respecto a la experiencia previa de estos estudiantes en cursos de inglés, la cual es observada en *Figure 40 Seventh-semester students' previous experience in English learning*, se muestra que, la mayoría de los estudiantes (7) obtuvieron un puntaje (B1) inferior al presupuesto, en el que 4 de ellos afirmaron tener experiencia previa, en cuanto a los 3 estudiantes que obtuvieron el puntaje requerido (B2), sólo uno dijo tener experiencia previa. Por otra parte, en los casos particulares de un estudiante que obtuvo el puntaje correspondiente al nivel C1, superior al pre estimado y el de otro estudiante que obtuvo el puntaje de nivel A2, inferior al esperado, ambos afirmaron tener experiencia previa. La variabilidad de estos resultados podría indicar que, la experiencia previa en inglés, al menos en este contexto, no es necesariamente un factor determinante en el nivel de producción oral.

De igual forma, respecto a los resultados obtenidos por tipo de preguntas, representados en *Figure 41 Seventh-semester students' speaking test scores* y *Figure 42 Seventh-semester students' speaking test scores*, se observa que en las preguntas de "INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) el promedio es de 3.7 lo que indica habilidades sobresalientes de comunicación cotidiana en inglés. En cuanto a las preguntas de "DESCRIPCIÓN", (cuya escala era de 1 a 5) el promedio es de 4.3, demostrando habilidades narrativas y descriptivas destacadas. Ahora bien, en las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 3.3, un promedio considerablemente más bajo que los otros tipos de preguntas, que puede evidenciar ciertas dificultades en lo relacionado al pensamiento crítico y la argumentación. Finalmente, las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 4.7, estos resultados muestran habilidades satisfactorias a la hora de narrar y expresar emociones en inglés.

Para concluir, el análisis de los datos proporcionados manifiesta un desacuerdo entre las

curriculum prescribes that students should have a B2 level according to the Common European Framework for Languages. Thus, we can recognize that, of the 12 students evaluated, 1 has achieved a C1 level score, suggesting a higher level of competence than expected. On the other hand, the number of students who accurately meet the program's estimate (B2) is 3 students, while most students (8) have lower levels than expected, with 7 and 1 students at levels B1 and A2, respectively.

Furthermore, according to the information obtained regarding the previous experience of these students in English courses, which is observed in *Figure 40: Seventh-semester students' previous experience in English learning*, it is shown that most students (7) obtained a score (B1) lower than the budget, in which 4 of them claimed to have previous experience; as for the 3 students who achieved the required scoring (B2), only one said to have prior experience. Furthermore, in the particular cases of one student who obtained a higher than estimated C1 score and another student who achieved a lower than anticipated A2 score, both students claimed to have previous experience. The variability of these results could indicate that prior experience in English, at least in this context, is not necessarily a determining factor in the level of oral production.

Similarly, with regard to the results obtained by type of question, represented in the *Figure 41 Seventh-semester students' speaking test scores* and in *Figure 42 Seventh-semester students' Speaking Test scores*, it is observed that in the "INFORMATION" questions (which scale was 1 to 4), the average is 3.7, indicating outstanding everyday English communication skills. As for the "DESCRIPTION" questions (whose scale was 1 to 5), the average is 4.3, demonstrating outstanding narrative and descriptive skills. However, in the "OPINION" questions (which were scaled from 1 to 7), the average is 3.3, a significantly lower average than the other types of questions, which may highlight certain difficulties related to critical thinking and reasoning. Finally, in the questions from "EXPERIENCE" (which scaled from 1 to 7), the average is 4.7. These results show satisfactory skills in narrating and expressing emotions in English.

In conclusion, the analysis of the data provided reveals a discrepancy between the expectations of the

expectativas del plan de estudios del PLLMEIF y el nivel de competencia en producción oral en inglés evaluado. Ineludiblemente se destaca el hecho de que la mayoría de los estudiantes no logra el nivel B2 esperado, incluso aquellos con experiencia previa en inglés. Los resultados por tipo de preguntas sugieren que los estudiantes tienen habilidades notables en la comunicación cotidiana y en la narración, pero pueden enfrentar desafíos en la expresión de opiniones y la argumentación.

MLPEEF curriculum and the level of competence in oral English production assessed. Unavoidably highlighted is the fact that most students do not reach the expected B2 level, even those with prior experience in English. Results by question type suggest that students have remarkable skills in everyday communication and narrative but may face challenges in expressing opinions and reasoning.

Análisis Octavo Semestre

Eighth Semester Analysis

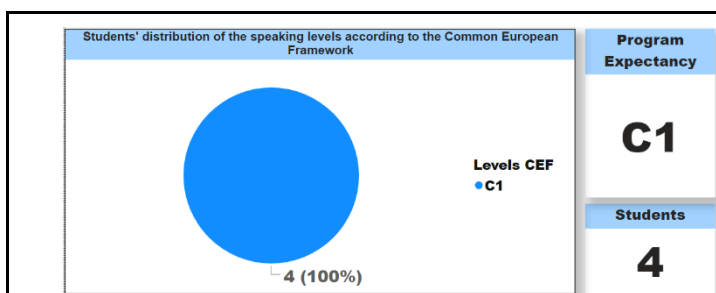


Figure 43 Distribution of Eighth-semester students' speaking levels

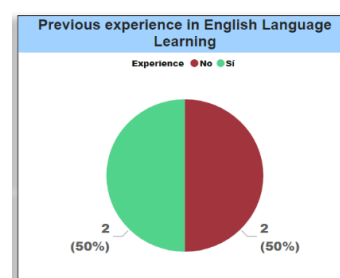


Figure 44 Eighth-semester students' previous experience in English learning

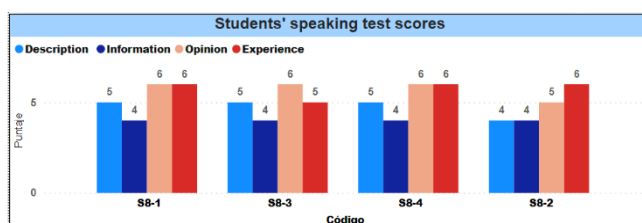


Figure 45 Eighth-semester students' speaking test scores

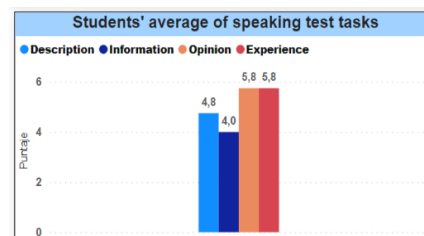


Figure 46 Eighth-semester students' average of speaking test tasks

Considerando lo establecido por el plan de estudios del PLLMEIF, en el que se concierne que los estudiantes de octavo semestre deben tener nivel C1 según el Marco Común Europeo para las lenguas, podemos reconocer, según *Figure 43 Distribution of Eighth-semester students' speaking levels*, que el total de los estudiantes (4) cumplen con esta pre-estimación. Es importante destacar que el número reducido de la muestra, que solo contó con 4 estudiantes, limita la generalización de estos resultados; sin embargo, aun así, demuestra un cumplimiento destacado del nivel C1 en esta población.

Por otra parte, respecto a los datos obtenidos sobre la experiencia previa de estos estudiantes en cursos de inglés, los cuales se exponen en *Figure 44*

Considering what is established by the curriculum of the MLPEEF, in which it is agreed that eighth-semester students must have level C1 according to the Common European Framework for Languages, we can recognize, according to *Figure 43: Distribution of Eighth-semester Students' Speaking Levels*, that the total of students (4) meet this pre-estimated. It is important to note that the small sample size, which included only 4 students, limits the generalization of these results; nevertheless, it demonstrates a high level of C1 compliance in this population.

On the other hand, with regard to the data obtained on the previous experience of these students in English courses, which are presented in *Figure 44*:

Eighth-semester students' previous experience in English learning, es posible afirmar que, la mitad de los estudiantes (2) afirmaron tener experiencia y la otra mitad (2) expresaron no haber realizado cursos previos; no obstante, todos lograron obtener el mismo nivel (C1), presupuesto por el programa. La segmentación equitativa de estos resultados podría indicar que, la experiencia previa en inglés, al menos en este contexto, no es necesariamente un factor determinante en el nivel de producción oral.

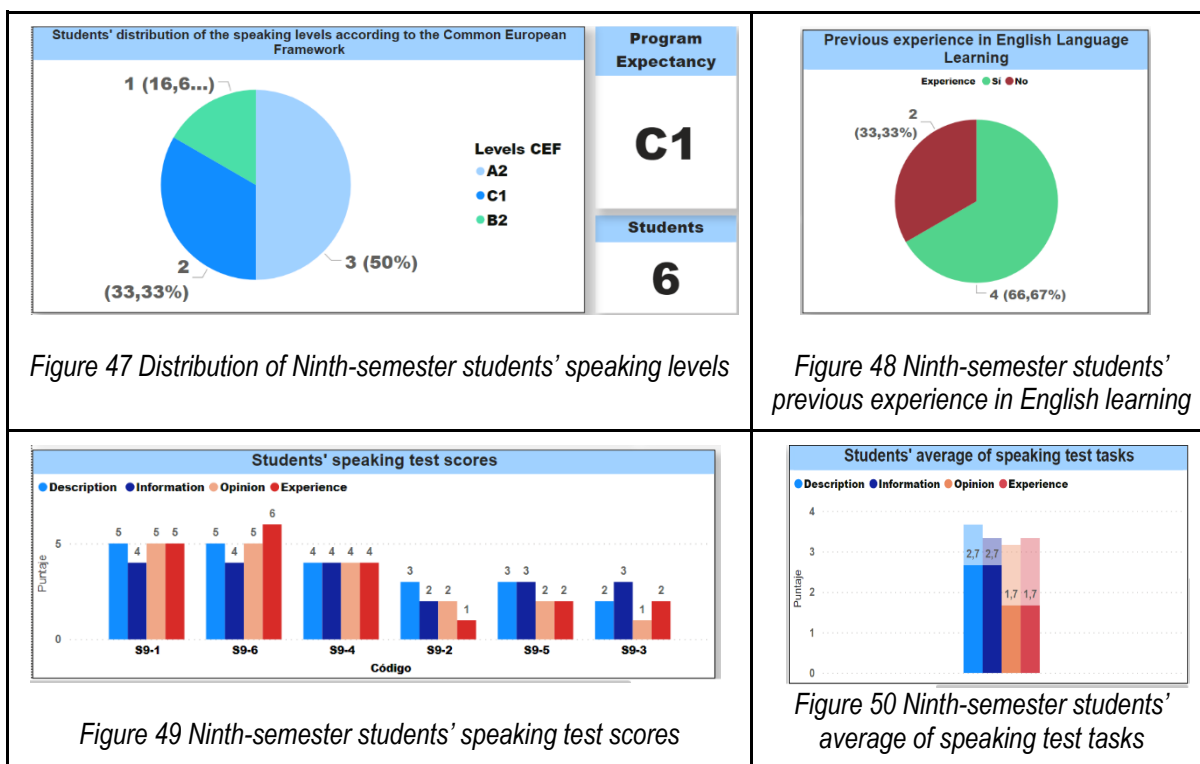
Asimismo, en cuanto a los resultados obtenidos por los tipos de preguntas, los cuales son evidenciados en *Figure 45 Eighth-semester students' speaking test scores* y *Figure 46 Eighth-semester students' average of speaking test tasks*, es posible observar que en las preguntas de "INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) el promedio es de 4.0 lo que indica habilidades idóneas de comunicación cotidiana en inglés. En cuanto a las preguntas de "DESCRIPCIÓN", (cuya escala era de 1 a 5) el promedio es de 4.5, manifestando habilidades narrativas y descriptivas destacadas. Ahora bien, en las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 5.5, un promedio satisfactorio, que demuestra habilidades sobresalientes de argumentación. Finalmente, las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 6.0, estos resultados muestran habilidades relevantes de narración y expresión de emociones en inglés.

En conclusión, este análisis muestra un resultado positivo y coherente con el nivel de competencia en producción oral en inglés de los estudiantes de octavo semestre del PLLMEIF en relación con las expectativas del plan de estudios. Es importante destacar que, aunque los resultados son alentadores, la muestra fue restringida debido al bajo número de estudiantes evaluados (solo 4). Todos los estudiantes alcanzaron el nivel C1 esperado, independientemente de su experiencia previa en cursos de inglés. Además, los resultados por tipo de preguntas indican que los estudiantes tienen habilidades sobresalientes en la comunicación cotidiana, narración, argumentación y expresión emocional en inglés.

Eighth-semester students' previous experience in English learning, it is possible to state that half of the students (2) claimed to have experience and the other half (2) expressed not to have completed previous courses; however, all managed to obtain the same level (C1) budget for the program. The equitable segmentation of these results could indicate that prior experience in English, at least in this context, is not necessarily a determining factor in the level of oral production.

Similarly, as to the results obtained by the types of questions, which are evidenced in *Figure 45 Eighth-semester students' speaking test scores* and in *Figure 46 Eighth-semester students' average of speaking test tasks*, it is possible to observe that in the questions of "INFORMATION" (whose scale was 1 to 4), the average is 4.0, which indicates suitable skills for everyday communication in English. As for the "DESCRIPTION" questions (whose scale was 1 to 5), the average is 4.5, showing outstanding narrative and descriptive skills. However, in the "OPINION" questions (which were scaled from 1 to 7), the average is 5.5, a satisfactory average, demonstrating outstanding reasoning skills. Finally, the questions from "EXPERIENCE" (whose scale was 1 to 7) have an average of 6.0. These results show relevant skills in narrating and expressing emotions in English.

In conclusion, this analysis shows a positive result and is consistent with the level of competence in oral English production of MLPEEF eighth semester students in relation to the curriculum expectations. It is important to note that, although the results are encouraging, the sample was restricted due to the low number of students rated (solo 4). All students reached the expected C1 level, regardless of their previous experience in English courses. In addition, the results by question type indicate that students have outstanding skills in everyday English communication, narration, argumentation, and emotional expression.



Con base en el plan de estudios del PLLMEIF, en el cual se estipula que los estudiantes de noveno semestre deberían tener nivel C1 según el Marco Común Europeo podemos observar, de acuerdo con la *Figure 47 Distribution of Ninth-semester students' speaking levels*, que existen diferencias importantes entre el nivel prescrito por el plan de estudios y el nivel logrado por los estudiantes en las entrevistas de producción oral en inglés. Así pues, podemos comprender que, de los (6) estudiantes evaluados, solamente dos han obtenido una puntuación de nivel C1, el cual es el nivel esperado en este semestre. En contraste, el número de estudiantes con un nivel inferior (4) es mayor, siendo un estudiante el que se encuentra en nivel B2 y tres estudiantes en nivel A2.

Por otro lado, a partir de la información obtenida sobre la experiencia previa en cursos de inglés, la cual se puede observar en *Figure 48 Ninth-semester students' previous experience in English learning*, se indica que, los dos estudiantes que alcanzaron el puntaje estipulado (C1) y el estudiante que obtuvo un nivel B2, negaron tener experiencia previa. En contraste con dos de los 3 los estudiantes que afirmaron tener experiencia previa y obtuvieron un nivel mucho más bajo del esperado (A2). La variabilidad de estos resultados podría revelar que, la experiencia previa en inglés puede no ser un factor

Based on the MLPEEF curriculum, in which it is agreed that ninth semester students should have level C1 according to the Common European Framework, we can observe, according to *Figure 47: Distribution of Ninth-semester students' speaking levels*, that there are significant differences between the level prescribed by the curricular plan and the level achieved by students in oral production interviews in English. Thus, we can understand that, of the (6) students evaluated, only two have obtained a C1 level score, which is the level expected in this semester. In contrast, the number of students with a lower level (4) is higher, with one student at level B2 and three students at level A2.

On the other hand, from the information obtained on previous experience in English courses, which can be seen in *Figure 48: Ninth-semester students' previous experiences in English learning*, it is indicated that the two students who achieved the stipulated score (C1) and the student who obtained a level B2 denied having previous experience, in contrast with two of the three students who claimed to have previous experience and obtained a level much lower than expected. (A2). The variability of these results could reveal that previous English experience may not be a determining factor in the level of oral output and that

determinante en el nivel de producción oral y que es posible que otros factores puedan contribuir al desempeño de los estudiantes evaluados.

Asimismo, en cuanto a los resultados obtenidos por tipo de preguntas, los cuales son observados en *Figure 49 Ninth-semester students' speaking test scores* y *Figure 50 Ninth-semester students' average of speaking test tasks*, se indica que en las preguntas de "INFORMACIÓN" (cuya escala era de 1 a 4) el promedio es de 2.7 lo que denota dificultad en las habilidades de comunicación básica y cotidiana en inglés. En cuanto a las preguntas de "DESCRIPCIÓN", (cuya escala era de 1 a 5) el promedio es de 2.7, demostrando habilidades narrativas poco favorables. Ahora bien, en las preguntas de "OPINIÓN" (cuya escala era de 1 a 7), el promedio es de 1.7, al igual que en las preguntas de "EXPERIENCIA" (cuya escala era de 1 a 7), estos resultados muestran una importante limitación en las habilidades argumentativas, narrativas y de expresión emocional en inglés.

En resumen, el análisis de los datos anteriores revela una distancia importante entre las expectativas del plan de estudios del PLLMEIF y el nivel de competencia en producción oral en inglés demostrado por los estudiantes de noveno semestre. Solamente un pequeño porcentaje de estudiantes logró alcanzar el nivel C1 deseado, mientras que la mayoría se encuentra en niveles inferiores, incluso aquellos con experiencia previa en inglés. Los resultados por tipo de preguntas indican dificultades en las habilidades de comunicación básica y cotidiana, así como en la narración, argumentación y expresión de emociones en inglés

Conclusiones

Finalmente, los análisis de los diferentes semestres del programa PLLMEIF permiten concluir que, en general, existe una brecha entre el nivel de competencia en producción oral en inglés de los estudiantes y las expectativas del plan de estudios. A lo largo de los semestres, esta distancia se hace evidente y en algunos casos se amplía. Por ejemplo, en noveno semestre, donde solamente dos de los seis estudiantes logran alcanzar el nivel C1, y la mayoría se encuentra en niveles inferiores, incluso aquellos con experiencia previa en inglés. Similarmente, en séptimo semestre, la mayoría de los estudiantes presentan niveles inferiores al B2 esperado, a pesar de la experiencia previa en inglés de algunos de ellos.

Sin embargo, en octavo semestre se destaca

other factors may contribute to the performance of the evaluated students.

Furthermore, as to the results obtained by type of questions, which are observed in the *Figure 49 Ninth-semester students' speaking test scores* and in *Figure 50 Ninth-semester students' average of speaking test tasks*, it is indicated that in the questions of "INFORMATION" (which scale was 1 to 4), the average is 2.7, which denotes difficulty in basic and everyday communication skills in English. As for the "DESCRIPTION" questions (which were scaled from 1 to 5), the average is 2.7, demonstrating disadvantaged narrative skills. However, in the "option" questions (whose scale was 1 to 7), the average is 1.7, whereas in the "EXPERIENCE" questions (whose scale is 1 to 7), these results show a significant limitation in the argumentative, narrative, and emotional expression skills in English.

In summary, the analysis of the above data reveals a significant gap between the expectations of the MLPEEF curriculum and the level of competence in oral English production demonstrated by ninth semester students. Only a small percentage of students achieved the desired C1 level, while most are at lower levels, even those with prior experience in English. Results by question type indicate difficulties in basic and everyday communication skills, as well as in the narration, argumentation, and expression of emotions in English.

Conclusions

Finally, the analysis of the different semesters of the MLPEEF leads to the conclusion that, in general, there is a gap between the level of competence in oral English production of the students and the expectations of the curriculum. Throughout the semesters, this gap becomes apparent and, in some cases, increases. For example, in the ninth semester, only two of the six students reach level C1, and most are at lower levels, even those with prior experience in English. Similarly, in the seventh semester, most students show levels below the B2 expected, despite some of them having previous English experience.

However, in the eighth semester, there is a

un desempeño más consistente, con todos los estudiantes alcanzando el nivel C1, independientemente de su experiencia previa. También, en el análisis del antiguo pñsum, aunque con una muestra reducida, uno de los estudiantes cumple con el nivel C1 y muestra habilidades sobresalientes en la argumentación y la comunicación emocional.

En general, estos análisis subrayan la importancia de revisar las marcadas diferencias entre las expectativas del plan de estudios y el nivel real de competencia de producción oral en inglés. Teniendo en cuenta que la experiencia previa en inglés puede influir en el desempeño de los estudiantes, pero no es el único factor determinante. Además, se observan diferencias en las habilidades de los estudiantes según los tipos de preguntas, lo que destaca la necesidad de enfoques de enseñanza adaptados para abordar estas áreas específicas.

more consistent performance, with all students reaching level C1, regardless of their previous experience. Also, in the analysis of the old pñsum, although with a reduced sample, one of the students meets level C1 and shows outstanding skills in argumentation and emotional communication.

In general, these analyses underline the importance of reviewing the marked differences between curriculum expectations and the actual level of English oral production proficiency. Considering that previous experience in English can influence student performance, it is not the only determining factor. In addition, differences in students' skills are observed according to the types of questions, highlighting the need for tailored teaching approaches to address these specific areas.

Análisis de la Frecuencia de las Partes de Discurso en las Entrevistas

En el siguiente análisis, se examinarán los datos relacionados con las partes del discurso (POS), derivadas de las respuestas de entrevistas de producción oral en inglés proporcionadas por estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Cauca. Este estudio abarca desde el primer hasta el noveno semestre del programa académico; sin embargo, es importante señalar que, debido a la variación significativa en el número de estudiantes de cada semestre, el presente análisis no tiene como objetivo realizar comparaciones directas entre los usos de POS en los distintos grupos. En lugar de ello, se ha optado por analizar la frecuencia de estas POS, destacando patrones y tendencias, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda del uso lingüístico de la producción oral en los estudiantes del PLLMEIF.

Analysis of the Frequency of Parts of the Speech in the Interviews

In the following analysis, data related to speech parts (POS) will be examined, derived from answers to English-language oral production interviews provided by students of the English-French Modern Languages Program at the University of Cauca. This study covers the first to the ninth semesters of the academic program. However, it is important to note that, due to the significant variation in the number of students per semester, the present analysis is not intended to make direct comparisons between the use of POS in the different groups. Instead, it has been chosen to analyze the frequency of these POSs, highlighting patterns and trends, with the aim of gaining a deeper understanding of the linguistic use of oral production in MLPEEF students.

Figure 51 Frequency of Parts of Speech in the Interviews.

POS Description	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Personal pronoun	1107	1148	1122	938	671	438	1001	367	442
Singular noun	922	975	788	837	476	342	879	346	359
Preposition (except OF)	627	590	656	553	380	335	636	259	236
Adverb	546	634	507	629	378	300	694	302	291
Article	536	592	557	446	317	269	499	219	218
Coordinating conjunction	495	549	521	533	298	176	417	147	218
Base form of lexical verb	433	472	456	385	242	150	399	151	163
Adjective	383	449	402	365	237	186	389	148	162
-S form of the verb "be", i.e. Is, 's	350	367	306	324	186	103	259	115	170
Infinitive of lexical verb	321	282	372	308	218	117	326	137	123
General determiner	298	335	297	295	153	124	373	84	124
Possessive determiner form	264	253	275	233	111	73	217	72	78
Plural noun	247	280	281	245	137	123	289	81	105
Interjection or other isolate	208	218	270	217	206	84	124	92	130
The negative not or n't	189	137	124	141	101	72	121	41	83
Subordinating conjunction	184	188	226	175	130	94	238	72	72
Infinitive marker to	176	148	259	194	136	62	281	97	61
Base form of the verb "do"	131	105	95	106	69	53	82	39	65
The conjunction that	115	157	172	130	66	56	163	62	58
The "base forms" of the verb "be"	114	127	126	100	81	59	116	37	51
Modal auxiliary verb	113	124	126	90	71	48	121	38	44
The preposition OF	103	119	93	88	77	50	169	47	54
-Ing form of lexical verb	84	101	87	101	55	63	115	35	31
Cardinal numeral	78	52	49	44	14	21	39	15	33
Noun	77	72	59	79	57	34	77	25	51
Base form of the verb "have"	71	59	71	64	44	26	119	30	24
Past form of the verb "be", i.e. Was, were	68	66	74	52	34	31	58	0	28
Infinitive of the verb "be"	63	45	60	47	29	21	86	22	18
Indefinite pronoun	57	54	52	52	36	23	83	21	26
Wh-determiner	57	34	32	37	34	20	37	15	20
Wh-adverb	53	46	56	57	17	16	43	20	22
Proper noun	52	41	75	53	34	26	43	20	24
Past participle form of lex. Verb	51	33	46	38	31	18	52	5	17
Alphabetical symbol	46	22	37	36	6	9	9	2	5
-S form of lexical verb	45	29	30	45	23	13	41	13	9
Reflexive pronoun	14	24	15	24	7	6	18	14	10
Wh-pronoun	14	4	9	14	3	5	14	13	5
Comparative adjective	13	11	19	18	3	8	10	3	0
Infinitive of the verb "have"	11	17	22	15	7	7	33	8	13
Past form of the verb "do", i.e. Did	11	3	13	19	2	5	6	3	4
Superlative adjective	8	1	6	4	0	1	2	1	1
Past tense form of the verb "have", i.e. Had, 'd	6	6	7	4	4	5	4	0	2
-Ing form of the verb "do", i.e. Doing	5	6	4	6	4	2	4	1	3
Past participle of the verb "be", i.e. Been	5	1	4	3	0	2	2	22	2
-Ing form of the verb "be", i.e. Being	4	9	2	3	2		8	17	2
The possessive or genitive morpheme) 's or '	3	2	2	3	4	3	4	0	3
Past participle of the verb "do", i.e. Done	1	0	1	1	0	0	0	0	0
-Ing form of the verb "have", i.e. Having	0	0	1	0	2	4	2	0	1
Past participle of the verb "have", i.e. Had	0	0	1	0	1	1	3	0	0
-S form of the verb "do", i.e. Does	0	1	12	4	0	2	4	5	0
Total	8914	9204	9071	8317	5289	3785	8908	3320	3738
Number of STUDENTS	17	20	16	14	8	7	12	4	6

A partir de los datos observados en la *Figure*

From the data observed in Figure 51,

51. *Frequency of Parts of Speech in the Interviews*, es posible afirmar que ciertas POS son más frecuentes en su uso, lo cual ha sido cuantificado de acuerdo con el número de veces que estos factores se repitieron en las respuestas proporcionadas por los estudiantes y que, en la tabla, se pueden distinguir con un color azul más intenso. Por otro lado, es evidente que otras POS son menos utilizadas por los estudiantes, siendo estas de un tono azul más claro o gris. Las POS más utilizadas incluyen pronombres personales, sustantivos singulares, preposiciones, adverbios, conjunciones, formas básicas del verbo y adjetivos, destacando su importancia fundamental en la construcción de oraciones, mientras que las menos usadas comprenden pronombres reflexivos, comparativos, superlativos, algunas formas verbales complejas como las formas en tiempo pasado y participio pasado de los verbos "have", "do" y "be" las formas -ing de los verbos "have", "do" y "be", el uso de "do" en tercera persona.

Así pues, el uso más frecuente de ciertas POS en comparación con otras puede atribuirse a varias razones pedagógicas, gramaticales y lingüísticas. Algunas POS como pronombres personales, sustantivos singulares, preposiciones y verbos en su forma base son fundamentales para la construcción básica de oraciones y la comunicación efectiva. Estos elementos son enseñados desde etapas iniciales en el aprendizaje del inglés y son esenciales para expresar ideas simples. Es quizá por esta razón, que los estudiantes pueden concentrarse en desarrollar una base sólida en la comunicación oral y escrita, priorizando las estructuras gramaticales y lexicales más comunes, siendo esta la posible razón de la alta frecuencia de POS como pronombres personales, formas básicas de los verbos, artículos, adjetivos.

De esta forma, una de las características más evidentes, observadas en la Figure 51 *Frequency of Parts of Speech in the Interviews*, es el uso frecuente de pronombres personales, los cuales se considera que desempeñan un papel significativo y, en muchos casos, inevitable, debido a la estructura gramatical del inglés, que carece de un sujeto tácito. Esta particularidad lingüística impulsa a los estudiantes a hacer un uso más intensivo de este tipo de pronombres para garantizar la claridad y coherencia en la comunicación.

Por otra parte, las POS menos utilizadas, como pronombres reflexivos, comparativos, superlativos, y formas verbales más complejas, implican una mayor complejidad gramatical. Es posible que los estudiantes, especialmente en los

Frequency of Parts of Speech in the Interviews, it is possible to state that certain POSs are more frequently used. This frequency has been quantified according to the number of times these factors were repeated in the responses provided by the students. In Figure 51, a more intense blue color distinguishes these frequently used parts of speech. On the other hand, it is obvious that other POSs are less used by students, being those of a lighter blue or gray tone. The most commonly used POSs include personal pronouns, singular nouns, prepositions, adverbs, conjunctions, basic forms of the verb, and adjectives, highlighting their fundamental importance in the construction of sentences, while the least used include reflective, comparative, superlative, and some complex verbal forms such as the past forms and past participation of the "have," "do," and "be" verbs, the -ing form of the verbs "have," "do," and "be," and the use of "do" in the third person.

Thus, the more frequent use of certain POSs compared to others can be attributed to a number of pedagogical, grammatical, and linguistic reasons. Some POSs, such as personal pronouns, singular nouns, prepositions, and verbs in their basic form, are fundamental for basic sentence construction and effective communication. These elements are taught in the early stages of learning English and are essential for expressing simple ideas. It is for this reason that students can focus on developing a solid foundation in oral and written communication, prioritizing the most common grammar and lexical structures, which is a possible reason for the high frequency of POS such as personal pronouns, basic forms of verbs, articles, and adjectives.

In this way, one of the most obvious features observed in Figure 51, *Frequency of Parts of Speech in the Interviews*, is the frequent use of personal pronouns, which are considered to play a significant and, in many cases, inevitable role due to the grammatical structure of English, which lacks a tacit subject. This linguistic peculiarity drives students to make more intensive use of this type of pronoun to ensure clarity and consistency in communication.

On the other hand, less-used POSs, such as reflective, comparative, superlative, and more complex verbal forms, imply greater grammatical complexity. Students, especially in the early semesters, may focus on simpler grammatical constructions before dealing

primeros semestres, se centren en construcciones gramaticales más simples antes de abordar estructuras más avanzadas.

Asimismo, existe la posibilidad de que, dada la naturaleza simple y cotidiana de las preguntas, sumado al corto tiempo establecido para responderlas, se haya favorecido el uso de POS más comunes y sencillas, ya que los estudiantes pueden priorizar la expresión oral directa y clara durante este tipo de interacción. Se considera que POS menos comunes pueden no ser tan sobresalientes a la hora de responder preguntas sobre situaciones cotidianas, de opinión y experiencias propias de los estudiantes, además, es posible que, los estudiantes no hayan hecho uso de algunas estructuras o formas de verbos, ya que sus respuestas no se relacionaban con los elementos propios de ciertos tiempos verbales o de conjugación.

Sin embargo, a pesar de las variaciones en el uso de las POS, los estudiantes exhiben una amplia diversidad en su aplicación, indicando una exposición adecuada a diferentes aspectos del lenguaje. La consistencia en el uso de elementos fundamentales como pronombres, verbos, preposiciones y adjetivos destaca la comprensión sólida de los aspectos básicos del idioma.

En conclusión, el análisis del uso de las POS en estudiantes del PLLMEIF proporciona una visión significativa sobre el desarrollo lingüístico en la producción oral en inglés. La observación de patrones como la alta frecuencia de partes del discurso fundamentales, seguida de una progresión gradual hacia estructuras gramaticales más complejas, sugiere una estrategia pedagógica que priorice la construcción de una base sólida que permita abordar conceptos avanzados. Esta comprensión proporciona valiosos elementos para la adaptación y mejora continua de los métodos de enseñanza en el programa, garantizando un desarrollo equilibrado de las habilidades lingüísticas y una preparación efectiva de los estudiantes para situaciones de comunicación diversas en el futuro.

with more advanced structures.

There is also the possibility that, given the simple and everyday nature of the questions and the short time established to answer them, the use of more common and simple POSs has been favored, as students can prioritize direct and clear oral expression during this type of interaction. It is considered that less common POSs may not be as outstanding when answering questions about everyday situations, opinions, and experiences of the students. Moreover, it is possible that the students have used some structures or forms of verbs, as their answers did not relate to the elements of certain verbs or conjugation times.

However, despite variations in the use of POSs, students exhibit a wide diversity in their application, indicating adequate exposure to different aspects of language. Consistency in the use of fundamental elements such as pronouns, verbs, prepositions, and adjectives highlight a solid understanding of the basic aspects of the language.

In conclusion, the analysis of the use of POSs in MLPEEF students provides a meaningful insight into linguistic development in oral production in English. Observing patterns such as the high frequency of key parts of speech, followed by a gradual progression towards more complex grammatical structures, suggests a pedagogical strategy that prioritizes building a solid foundation that enables advanced concepts to be addressed. This understanding provides valuable elements for the adaptation and continuous improvement of teaching methods in the program, ensuring a balanced development of language skills and effective preparation of students for diverse communication situations in the future.

Conclusiones

A continuación, se realizará un resumen de las actividades efectuadas dentro del Programa de Licenciatura de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, realizadas por el grupo de investigación con el fin de llevar a cabo cada uno de los objetivos planteados al inicio de este proyecto.

El haber podido realizar una a una las etapas planteadas desde el inicio de la investigación, nos ha permitido resolver de manera clara y concisa el interrogante planteado en el mismo, mostrando cuáles son las características de la producción oral en inglés de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, luego de haber realizado el análisis de los resultados obtenidos tras la implementación del IEEPOI en cada uno de los semestres del PLLMEIF.

El análisis nos permite concluir que dentro del Programa existe una brecha entre el nivel de competencia en producción oral en inglés de los estudiantes y el nivel planteado en el plan de estudios. Sin embargo, este análisis muestra que el plan de estudios debe ser abordado utilizando diferentes enfoques de enseñanza ya que se observaron diferencias en el desempeño de los estudiantes, dándonos a saber que algunos necesitan desarrollar más ciertas habilidades que otros.

Primero, se logró identificar el APTIS TEST como instrumento de evaluación estandarizado que cumplió con los requerimientos para ser implementado en los estudiantes del Programa, para evaluar los niveles básico, intermedio y avanzado de la habilidad de producción oral en inglés.

Segundo, luego de inspeccionar el instrumento seleccionado, fue posible administrarlo en la mayoría de los semestres de manera presencial dentro de las instalaciones de la Universidad del Cauca, pero llegó un punto donde se tuvo que cambiar la manera de administración del instrumento, debido a que se presentaron algunos hechos inesperados (brote de varicela) que no permitió llevarlo a cabo de manera presencial, sin embargo, gracias a la versatilidad del APTIS TEST se pudo finalizar exitosamente de manera virtual.

Tercero, se realizó el análisis de los datos obtenidos tras la administración del instrumento, esta

Conclusions

The following is a summary of the activities carried out within the Modern Languages Program with Emphasis on English- French of the University of Cauca, conducted by the research group in order to carry out each of the objectives set at the start of this project.

Having been able to carry out one by one the stages raised from the beginning of the research has allowed us to solve in a clear and concise way the question raised in it, showing what are the characteristics of the oral production in English of the students of the MLPEEF of the University of Cauca, after having carried out the analysis of the results obtained after the implementation of the SEOPET in each of the semesters of the MLPEEF.

The analysis allows us to conclude that within the program, there is a gap between the level of competence in oral English production of the students and the level raised in the curriculum. However, this analysis shows that the curriculum should be approached using different teaching approaches, as differences in student performance were observed, indicating that some students need to develop certain skills more than others.

First, the APTIS TEST was identified as a standardized evaluation tool that met the requirements to be implemented in the students of the program to evaluate the basic, intermediate, and advanced levels of oral English production skills.

Secondly, after inspecting the selected instrument, it was possible to administer it in the majority of semesters in a face-to-face manner within the facilities of the University of Cauca, but there was a point where it had to change the way of administering the instrument because some unexpected events were presented (spruce of varicella) that did not allow it to be carried out in the face. However, thanks to the versatility of the APTIS TEST, it could be successfully completed virtually.

Thirdly, the analysis of the data obtained after the administration of the instrument was carried out taking

se llevó a cabo teniendo en cuenta la rúbrica de calificación propuesta por el mismo instrumento, la cual nos facilitó este análisis al ser tan completa y accesible.

El análisis nos mostró que existe una desigualdad en términos de expresión oral en inglés dentro de cada uno de los semestres, teniendo en cuenta que algunos estudiantes contaban con experiencia previa la cual puede influir positivamente en el desempeño del estudiante, pero este no sería el único factor determinante. Finalmente, al tener todos estos datos recolectados y analizados se estableció una relación entre el nivel de producción oral de los estudiantes, la propuesta curricular del PLLMEIF y el MCER demostrando que existe una diferencia en cuanto a la habilidad de producción oral en inglés.

into account the rating heading proposed by the same instrument, which facilitated this analysis because it was so complete and accessible.

The analysis showed that there is an inequality in terms of oral English expression within each of the semesters, considering that some students had previous experience, which can positively influence the student's performance, but this would not be the only determining factor. Finally, by having all these data collected and analyzed, a relationship was established between the level of oral production of the students, the curriculum proposal of the MLPEEF, and the CEFR, demonstrating that there is a difference regarding the oral production ability in English.

Recomendaciones

Después de analizar los resultados obtenidos se sugiere expandir la muestra utilizada (104 estudiantes) en este estudio para incluir una gama más amplia de participantes lo cual permitirá una mayor generalización de los resultados a la población objetivo pues en el momento de la realización de esta caracterización, no existían estudiantes en décimo semestre.

Para obtener una comprensión más completa, es recomendable explorar variables adicionales que puedan influir en los resultados, como el impacto de factores socioeconómicos o demográficos, y considerar integrar métodos mixtos, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, que permitirán una exploración más profunda de las experiencias y observaciones de los participantes.

Además, se considera pertinente la implementación constante de un instrumento estandarizado de evaluación, ya que esto contribuye a reafirmar la calidad de la enseñanza del programa y a fomentar la motivación de los estudiantes para expresarse en otro idioma.

Por otro lado, se recomienda la replicación de este estudio en diferentes entornos o con diferentes grupos de participantes para confirmar la validez externa de los resultados y fortalecer la confianza en las conclusiones obtenidas.

Finalmente, para futuras investigaciones que involucren el uso de evaluaciones estandarizadas con el fin de medir, caracterizar la producción oral se sugiere encontrar un espacio amplio, tranquilo y cómodo, contar con micrófonos adecuados, que la grabación de las respuestas sea continua y que se respete el tiempo asignado para cada respuesta del evaluado sin importar lo corta que esta sea. Todo esto para la correcta toma de las muestras y lograr un análisis de resultados óptimo.

Recommendations

After analyzing the results obtained, it is suggested to expand the sample used (104 students) in this study to include a wider range of participants, which will allow a greater generalization of the results to the target population since, at the time of this characterization, there were no students in the tenth semester.

For a more comprehensive understanding, it is advisable to explore additional variables that may influence results, such as the impact of socio-economic or demographic factors, and consider integrating mixed methods, combining quantitative and qualitative methods that will allow a deeper exploration of participants' experiences and observations.

Furthermore, the continued implementation of a standardized evaluation tool is considered appropriate, as this contributes to reaffirming the quality of program teaching and encouraging students to express themselves in another language.

On the other hand, it is recommended to replicate this study in different environments or with different groups of participants to confirm the external validity of the results and to strengthen confidence in the conclusions obtained.

Finally, for future research involving the use of standardized evaluations in order to evaluate oral production, it is suggested to find a spacious, quiet, and comfortable space, to have suitable microphones, to record responses continuously, and to respect the time allocated for each response of the evaluated person, no matter how short it may be. All this for the correct sampling and optimum analysis results.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. A&C Black.
- APTIS Online. . (2018). Obtenido de AptisOnline. Retrieved from <https://aptisonline.com/que-es-aptis-examen-informacion/>.
- Benavides B., J. E. (2015). Las Pruebas Estandarizadas como Forma de Medición del Nivel de Inglés en la Educación Colombiana. *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés*. 2ª. Edición, 361.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In *Applied Linguistics* (pp. 1-47).
- Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Obtenido de <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Crystal, D. (2002). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Derwing, T. M. (2017). *L2 Fluency Development*. In *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Gorman, B. K. (2012). *Relationships Between Vocabulary Size, Working Memory, and Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners*. . American Journal of Speech-Language Pathology.
- Guardamino Chávez, P. D. (2019). Nivel de producción oral en inglés del centro de idiomas de una universidad privada de Lima. *Repositorio Digital Institucional. Universidad César Vallejo*.
- Huges, R. (2011). *Teaching and researching speaking*. Reino Unido: Pearson Education. Obtenido de <https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG514/Downloads:https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG514/Downloads/Rebecca%20Hughes.Teaching%20and%20Reseaching%20Speaking.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching Grammar. Teaching English as a second or foreign language*.
- Lloyd, D., Davidson, P., & Coombe, C. (2009). *The fundamentals of Language Assessment: a practical guide for teachers*. Arabia: TESOL.
- López, A. T. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>.
- Mendoza González, M. d. (2021). Aplicación de Exámenes Estandarizados de Inglés Como estrategia de Evaluación Formativa de la Competencia Lingüística. *Aula Virtual*, 114-131.
- Perassi, Z. (2008). *La Evaluación En Educación: Un Campo De Controversias*. Ediciones LAE.
- Popham, W. J. (2001). *Teaching to the Test? In Educational Leadership*.
- Popham, W. J. (2001). *Teaching to the Test? In Educational Leadership* (pp. 16-20).
- Sánchez Solarte, A. C. (2017). *From therapy to instruction: The effect of systemic strategies on the oral performance of foreign language learners*. 160-178.: HOW.
- Scriven, M. (s.f.). *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium. 1967.
- Selinker, L. (1972). *Scientific Research an Academic Publisher*. Obtenido de Interlanguage. In International Review of Applied Linguistics. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083080>
- Sossouvi, L.-F. (2016). Hacia Una Caracterización De La Producción Oral Espontánea De Los Estudiantes Universitarios Benineses De ELE. *European Scientific Journal*,, 209-228.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*.

- Uchihara, T., & Saito, K. (2016). *Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability*. . The Language Learning Journal , 1-12.
- Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York.
- Yun, J., & Ulrich, D. (2002). Estimating Measurement Validity: A Tutorial. In D. L. Porretta, *Adapted physical activity quarterly*, 32-47.
- Cifuentes Medina, J. E. (2019). *Education quality: reflections on its evaluation through standardized testing*. Saber, Ciencia y Libertas, 14(2), 247–255. <https://doi-org.acceso.unicauca.edu.co/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5894>
- Gómez Arandia, A y Hurtado Ayala, L. (2016). Evaluación de los procesos académicos de la licenciatura en lenguas extranjeras (inglés-francés): análisis de las prácticas metodológicas y evaluativas en las fases I y II del área de inglés de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle.
- Embretson, S. E. (2007). *Construct Validity: A Universal Validity System or Just Another Test Evaluation Procedure? Educational Researcher*, 36(8), 449-455. Obtenido de <https://doi.org/10.3102/0013189X07311600>
- Kostina, I. (2012). El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas: examen de competencias en inglés. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000200005&script=sci_arttext
- Londoño, M. A. (2018). Percepciones de los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas sobre los factores que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/43263>
- Quevedo Lezama, C. (2023). Factores afectivos y la producción oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera: Alcances y limitaciones para un aprendizaje eficaz. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/369084160>
- Ramirez, A. (2020). Análisis de ítems para prueba de clasificación en inglés en una Universidad colombiana. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 177-190. . Obtenido de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=An%C3%A1lisis+de+%C3%ADtems+para+prueba+de+clasificaci%C3%B3n+en+ingl%C3%A9s+en+una+universidad+colombiana%3A++Ramirez%2C+A.+%282020%29.&btnG=#d=gs_qabs&t=1714335446837&u=%23p%3DhVmyTTklkpuJ