



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS ENSENADA
CAMPUS ENSENADA**



TESIS

“Oportunidades de interacción oral en los grupos 104 y
301 del COBACH, plantel Ensenada”

**PARA CUBRIR LOS REQUISITOS NECESARIOS PARA
OBTENER EL TITULO DE**

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

PRESENTA

**PAUL ALBERTO BERNAL RAMIREZ
368042**

DIRECTOR

DRA. TATIANA ESTEFANIA GALVAN DE LA FUENTE

Ensenada, Baja California, México, a 2 de octubre de 2025.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS ENSENADA
CAMPUS ENSENADA



VOTOS APROBATORIOS PARA EXAMEN PROFESIONAL

“Oportunidades de interacción oral en los grupos 104 y
301 del COBACH, plantel Ensenada”

TESIS
PARA CUBRIR LOS REQUISITOS NECESARIOS PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

PRESENTA

PAUL ALBERTO BERNAL RAMIREZ
368042

A quien el Comité de Tesis autoriza el trabajo terminal, después de haber efectuado una revisión minuciosa del mismo y de acuerdo con el Art. 19 del R.G.E.P.E.P., las y los señores profesores emiten los siguientes votos probatorios mediante rubrica:

Dra. Tatiana Estefanía Galván de la
Fuente
DIRECTOR

Dr. Jesús Eduardo Fong Flores
SINODAL

Dra. Priscilla Núñez Tapia
SINODAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BAJA CALIFORNIA



FACULTAD DE IDIOMAS
ENSENADA, B.C

“POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER”

Ensenada, Baja California a 02 de octubre de 2025.

Resumen

El presente estudio, realizado en COBACH plantel Ensenada, tiene como objetivo identificar y analizar las oportunidades de interacción oral que se le presentan al alumno y cómo estas influyen en su desarrollo de la producción oral del idioma inglés. Este estudio, enmarcado dentro de un enfoque cualitativo, utiliza como instrumento principal la rúbrica COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) de Allen y Spada (1995) para realizar observaciones de campo, así como entrevistas semiestructuradas a los docentes para conocer el contexto de los alumnos. El estudio explora diferentes aspectos tratando de ofrecer una descripción clara de lo que ocurre dentro del aula de inglés como segunda lengua para poder identificar las áreas de oportunidad para la mejorar del desarrollo de las habilidades del alumno. Finalmente, se proponen recomendaciones que van dirigidas a la mejora de la práctica pedagógica y a la promoción del aprendizaje significativo para el alumno en el contexto medio superior.

Palabras clave: Inglés como segunda lengua. Producción oral. Interacción en el aula. Enfoque cualitativo.

Agradecimientos

Para Dafne López, quien ha sido un pilar importante y me apoyó durante este proceso que fue duro y cansado para ambos.

A mis padres, Alejandra Ramírez y Andrés Bernal, quienes, a pesar de pasar por momentos difíciles como personas y como familia, siempre estuvieron para mí, mostrándome su apoyo y amor incondicional.

A mi directora, la Dra. Tatiana Galván, y mi codirector, el Dr. Eduardo Fong, quienes fueron parte importante durante mi proceso académico, no solo en mi tesis, sino también en varios proyectos, y a quienes agradezco la confianza y el apoyo que han depositado en mí durante estos años.

A mi sinodal, la Dra. Priscila Núñez, a quien también le agradezco por toda la confianza dentro y fuera de la institución, y quien siempre apoyó mi formación compartiendo su conocimiento y oportunidades de crecimiento conmigo.

Por último, me gustaría agradecer también a esta institución por el apoyo que recibí en diferentes proyectos, a los profesores que siempre brindaron pláticas y consejos invaluable, y me ayudaron durante mi formación profesional, así como a mis compañeros, con quienes compartí y aprendí muchos momentos durante este recorrido.

A todos ustedes, muchas gracias, y espero ser tan valioso para ustedes como lo son para mí.

Índice

Capítulo I Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema.....	1
1.2 Propuesta.....	5
1.3 Objetivo general.....	8
1.3.1 Objetivos particulares	8
1.4 Preguntas de investigación.....	8
1.5 Justificación	9
Capítulo II Marco Teórico	11
2.1 Investigaciones dentro del contexto de la enseñanza de producción oral.....	11
2.2 Definición del Habla y Otras Habilidades	17
2.2.1 El Habla y las Habilidades Lingüísticas	17
2.2.2 Segunda Lengua.....	20
2.2.2.1 Bilingüismo.....	21
2.2.2.2 Bilingüismo receptivo	22
2.2.3 Adquisición de una segunda lengua (SLA)	24
2.2.4 Enfoques pedagógicos	27
2.2.5 Gamificación en la enseñanza de idiomas	29
2.2.6 Interacción en el aula de la segunda lengua.....	29
2.3 Investigaciones previas sobre la producción oral en diferentes contextos	32

Capítulo III Metodología	35
3.1 Enfoque y alcance de investigación.....	35
3.2 Diseño	37
3.3 Población y muestra/ Participantes del estudio y muestra	38
3.4 Técnica e instrumentos para la recolección de datos	40
3.4.1 Observaciones de campo y estudios de caso.....	40
3.4.1.1 Rúbrica COLT	41
3.4.2 Entrevista semiestructurada	46
3.4.2.2 Categorías de análisis.....	47
Capítulo IV Análisis y resultados	49
4.1 Entrevista	50
4.2 Rúbrica de observación COLT	55
4.2.1 Grupo 104, Inglés I	59
4.2.2 Grupo 301. Inglés empresarial I.....	66
4.3 Reflexiones	74
Capítulo V Conclusiones	76
5.1 Recomendaciones	79
Anexos	89
Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada	89
Anexo 2. Tabla de rúbrica COLT	90
Anexo 3. Ejemplo de registro detallado utilizando la rúbrica COLT	91

Capítulo I Introducción

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, han pasado más de tres décadas desde que el idioma inglés se incorporó obligatoriamente en el currículo escolar de nivel secundaria en México. Desde 1993, la Secretaría de educación pública (SEP) en el ACUERDO número 182 implementó políticas para impartir de manera obligatoria la asignatura de inglés (o francés) desde nivel secundaria y bachillerato, con estos cambios el acuerdo sostiene que “es indispensable una educación secundaria de mayor calidad formativa.” (p. 2)

Es importante subrayar que, a lo largo de décadas, en el estado de Baja California (y en México) se ha enseñado este idioma en diversos niveles educativos dentro de las escuelas públicas. A pesar de estos esfuerzos, los resultados académicos no siempre se reflejan de manera significativa en la comunidad. Davies (2021) señala que la mayoría de los estudiantes de inglés en la educación media superior aún comienzan en el nivel principiante, al igual que la mayoría de los programas centrales de inglés en la educación superior. Asimismo, existe un estudio realizado por Mexicanos Primero (2015), que demuestra lo deficiente que es la enseñanza de inglés en México. Este estudio nos señala la falta de reglas y prácticas eficaces que pueden ayudar a mejorar la enseñanza del inglés en México. “En México se enseña poco y se enseña mal.” (p. 9) De igual forma, se puntualiza cómo la enseñanza de la L2 en México no conecta con los estudiantes, ya que el programa está desarticulado de los alumnos y no les ofrece un enfoque cultural significativo que los motive en el estudio. Por otra parte, también nos señala que el 80% de los estudiantes de preparatoria no tienen un dominio del inglés, a pesar de que estudien la lengua por varios años. Esto es reforzado por Cely y Stanton (2023), quienes en su estudio *Inglés para el Empleo en México: Realidades y retos* presentan varios

resultados de diferentes estudios realizados por la SEP y otras entidades. Dichos resultados muestran cómo solo el 5% de los mexicanos habla inglés a un nivel intermedio, y entre los factores que enlistan, podemos ver en reiteradas ocasiones que el gobierno, su falta de inversión y planes, han afectado directamente la enseñanza de la segunda lengua en México.

En cuanto a problemas en la enseñanza de la producción oral, no es un tema exclusivo de las escuelas mexicanas. En Ecuador, los alumnos y la población en general tienen problemas en desenvolverse de manera eficiente con sus habilidades productivas. Guerrero (2020), en un estudio realizado en dicho país, sostiene que “People state they have problems in speaking skills because they do not use it in daily life” (p. 558), esto refiriéndose a la población ecuatoriana en general. En cuanto a estudiantes, nos dice “Ecuadorian students emphasize they struggle in speaking skills because they face pronunciation problems and fear of making mistakes.” (p. 558) Por otra parte, tenemos un estudio realizado por Uyun et. al (2025), donde cita a Tika et. al (2021) este estudio también aborda la dificultad que tienen las personas de Bandung (Indonesia), para desarrollar su producción oral del inglés. Este estudio refuerza lo dicho por Guerrero: Uyun afirma que “The primary obstacles they encounter include a lack of real-world discussion opportunities, fear of speaking, and ineffective teaching strategies” (p. 10649). Estas afirmaciones demuestran que el problema del desarrollo de la producción oral es un reto que se afronta globalmente y que aún necesita mucho trabajo para poder mejorar las prácticas de competencias orales en el aula en el campo de la enseñanza de la segunda lengua (L2).

Otra parte importante en las deficiencias de la enseñanza del inglés en México es la falta de profesores que estén adecuadamente capacitados para poder enseñar una L2, ya sea tanto en el sector público como en el privado. Un estudio publicado por Garza (2024) en MEXTESOL, evaluó un programa de formación de docente de EFL en la UANL. Durante este estudio se demuestra que, a pesar de que existe la implementación de un perfil para docentes

de inglés en 2015 durante el PNIEB, y que aún sigue vigente en el PRONI donde a los docentes se les requiere que tengan un nivel B2 dentro del MCREL; que tengan estudios profesionales dedicados a la enseñanza del inglés; experiencia como maestros dentro del campo y suficiente conocimiento de los planes de estudio que se implementaran, no muchos de los profesores que se encuentran enseñando inglés en México. La autora, cita que “Unfortunately, very few English teachers in Mexico meet these standards” (p. 2). Este estudio también hace alusión a la falta de una estandarización en cuanto a programas para preparar a los profesores.

Además de lo anteriormente expuesto, en México, y particularmente en la educación pública, el tamaño de los grupos tiende a ser muy grande. Un estudio realizado por Backhoff (2018) analiza datos proporcionados por INEGI en los años 2015-2016 nos indica que, en promedio, los grupos conformados en México en escuela media superior, son de 34 alumnos. El autor concluye que “en promedio, las escuelas primarias de México tienen 195 estudiantes, las de secundaria 246 y las de EMS 380. Asimismo, el tamaño promedio de una clase en primaria es de 26 alumnos, en secundaria de 30 y en EMS de 34 estudiantes” (p. 47). En un estudio realizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en 2015, se muestra que la cantidad de alumnos por profesor que integran los salones en México en primaria y secundaria inferior, son en promedio más grandes que en el resto de los países que conforman la OCDE, excluyendo a Japón, Corea y China. “en nuestro país por cada docente de educación básica y media superior hay alrededor de 30 estudiantes de un mismo grupo, mientras que el promedio de la OCDE son 15 alumnos por cada profesor.” (Excelsior, 2015). La gran cantidad de alumnos en el aula, puede afectar las interacciones tanto de manera positiva, como negativa, sin embargo, las oportunidades de interacción para cada estudiante pueden verse limitadas cuando hay una gran cantidad de alumnos en el aula, ya que limita el tiempo que puede dedicársele a cada alumno para practicar las diferentes habilidades. De igual manera, Anderson (2016) en un artículo publicado por *The British Council*, señala que las

clases de 30 alumnos o más son consideradas como grandes grupos, y nos indica que, entre diversos problemas, algunos de ellos pueden ser que el docente no pueda dedicarles tiempo a todos los alumnos en el aula los alumnos no se sientan tan cómodos de trabajar o expresarse enfrente de tantas personas. Específicamente refiriéndose a la práctica de las habilidades orales, el autor dice lo siguiente: “Some may feel unwilling to talk together in a foreign language, others may need help deciding what to say, and once we get them started it can often be a challenge to manage the noise levels” (*párr.* 12). De la misma manera, el autor nos habla de las dificultades que enfrentan en el aula para poder brindar retroalimentación a los alumnos, “To improve and learn from their mistakes, language learners need feedback, and this becomes more challenging in large classes” (*párr.* 13).

Ahora que se reconocen algunos de los diferentes factores que afectan el aula, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que ocasiona realmente que no se logre una enseñanza satisfactoria de la producción oral del inglés? ¿Es acaso un problema de los alumnos, profesores, escuelas o del propio plan de estudios? Este cuestionamiento puede ser difícil de contestar, y aunque a través de los años se han hecho diversas investigaciones bajo diferentes aspectos, enfoques y estrategias. Por ello, la presente investigación se centrará en conocer la cantidad de interacciones orales que tienen los alumnos en el aula.

1.2 Propuesta

En primer lugar, esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar las oportunidades de interacción en el aula que fomentan la producción oral del idioma inglés. A través de la observación y el análisis de prácticas educativas en el contexto de enseñanza del inglés, se explorará la cantidad de oportunidades y el tipo de interacciones dentro de clase y cómo estas pueden facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas orales. El enfoque se centrará en las técnicas de interacción utilizadas en el aula y en cómo estas, junto con la retroalimentación docente, contribuyen a mejorar la competencia oral.

La investigación tiene como objetivo ofrecer recomendaciones prácticas para optimizar las metodologías de enseñanza del inglés y fortalecer la producción oral de los estudiantes.

Este proyecto, enmarcado en el ámbito de la lingüística aplicada, se centrará en investigar la cantidad de oportunidades que tienen los alumnos de preparatoria para desarrollar las habilidades de expresión oral. Además, se evaluará si las estrategias de enseñanza empleadas por el maestro cumplen con los programas y el enfoque requerido por el plan de estudios. El objetivo es analizar de manera integral cómo estas oportunidades y la alineación con el plan de estudio impactan en la competencia oral de los estudiantes.

Finalmente, esta investigación se llevará a cabo utilizando un enfoque mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos. Se desarrollará en estudios de campo para explorar, identificar, caracterizar y explicar las causas de las deficiencias en el uso de habilidades orales, basándose en la información obtenida directamente del lugar donde surgió el problema y de las personas involucradas. Para ello, se utilizará el esquema de observación COLT, basado del libro *Colt Observation Scheme: Communicative Orientation of Language Teaching Coding Conventions and Applications* desarrollado por Allen y Spada (1995), el cual ha sido modificado específicamente para contabilizar las oportunidades de interacción oral de

los alumnos en el área. Además, se propondrán posibles soluciones para mejorar estas habilidades comunicativas.

Para la realización de esta tesis, se utilizarán varios instrumentos de investigación, tanto cualitativos como cuantitativos, con el fin de recopilar datos exhaustivos y variados que permitan abordar de manera integral el problema de investigación para después triangular los datos del análisis realizado.

En particular, se emplearán los siguientes instrumentos:

1. **Observaciones de campo:** Este método permitirá observar directamente las interacciones entre los estudiantes y los profesores durante las clases de inglés, centrándose específicamente en la producción oral. A través de las observaciones, se podrán identificar patrones de comportamiento, dinámicas de clase y posibles barreras que afecten la participación y el desarrollo de habilidades comunicativas.
2. **Entrevistas:** Se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con el profesorado de los salones asignados para las observaciones de clase para obtener perspectivas más profundas y detalladas sobre el contexto social y lingüístico del grupo; asimismo, estas entrevistas permitirán explorar las experiencias, percepciones y opiniones de los participantes, así como identificar posibles soluciones desde su punto de vista.
3. **Rúbrica COLT *Communicative orientation of language teaching observation scheme*:** Esta rúbrica se utilizará como herramienta para medir y cuantificar las habilidades de producción oral de los estudiantes de manera objetiva y estandarizada. Se realizará una revisión exhaustiva de la rúbrica COLT desarrollada por Allen y Spada (1995), para garantizar su validez y fiabilidad, asegurando que capture adecuadamente los aspectos relevantes de la comunicación oral en inglés. Dicha rúbrica ha sido

modificada específicamente para contabilizar las oportunidades de interacción oral de los alumnos en el aula.

1.3 Objetivo general

Analizar y valorar las oportunidades de interacción oral en el aula para el desarrollo de habilidades de producción oral en inglés.

1.3.1 Objetivos particulares

- Identificar si el contenido del curso de la institución proporciona oportunidades suficientes para la práctica de la producción oral.
- Discutir las oportunidades brindadas por el docente para la práctica de la producción oral dentro del aula.
- Analizar el tipo de retroalimentación que los alumnos reciben por parte del docente.

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la cantidad de ocasiones que se le presentan a los alumnos para practicar la producción oral del idioma inglés?
- ¿Qué tipo de retroalimentación reciben los estudiantes durante las actividades de producción oral?
- ¿Qué tipos de retroalimentación reciben los estudiantes durante las actividades de producción oral y cómo influyen en su competencia comunicativa?

Tomando en cuenta los diferentes objetivos, tanto generales como particulares, es importante señalar que la producción oral en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un aspecto crucial para el desarrollo de competencias comunicativas efectivas. Sin embargo, se ha observado que muchos estudiantes de preparatoria presentan dificultades significativas en esta área, lo que limita su capacidad para participar en conversaciones básicas y expresarse con confianza. A pesar de la importancia de la producción oral, existen pocos estudios que analicen de manera integral las oportunidades de interacción en el aula, el contenido de los cursos y la retroalimentación proporcionada por los docentes.

1.5 Justificación

En cuanto a esta investigación, se pretende identificar y analizar las oportunidades de interacción en el aula que fomentan la producción oral para poder evaluar si las estrategias de enseñanza cumplen con los programas educativos y el enfoque requerido por el plan de estudios y explorar el tipo de retroalimentación que los estudiantes reciben.

Los resultados de este estudio no solo contribuirán al campo de la lingüística aplicada, sino que también ofrecerán recomendaciones prácticas para mejorar las metodologías de enseñanza del inglés, para poder optimizar el proceso de mejora continua para el maestro y las instituciones, y al mismo tiempo, fortalecer las habilidades de producción oral de los estudiantes.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para mejorar la calidad de la educación en la asignatura de inglés, proporcionando información importante a tomar en cuenta al momento de realizar, modificar o retroalimentar planes de estudio o planes de clase.

Para llevar a cabo este estudio se realizará un enfoque metodológico basado en entrevistas semiestructuradas, observaciones de campo y análisis de resultados. Las entrevistas y observaciones de campo se realizarán asistiendo a clases de inglés en el contexto de preparatoria en COBACH plantel Ensenada, donde se contabilizará la cantidad de prácticas relacionadas con la producción oral que se les presentan a los alumnos. Todas estas interacciones serán cuantificadas con una rúbrica que permitirá cotejar los resultados obtenidos.

Además, al identificar áreas de oportunidad y proponer soluciones, se busca apoyar a los docentes en la implementación de prácticas más efectivas y alineadas con los objetivos educativos. Por tanto, esta investigación tiene el potencial de impactar positivamente en el

desempeño académico y futuro profesional de la enseñanza del inglés como segunda lengua en México.

Capítulo II Marco Teórico

Antes de partir con esta investigación, es importante dejar en claro algunas conceptualizaciones que serán de gran ayuda para comprender el contexto de esta investigación.

Primeramente, comenzaremos con las investigaciones previas dentro del contexto de la enseñanza de la producción oral de la L2. Esto nos ayuda a visualizar de manera general cómo se ha abordado el desarrollo de esta habilidad en diferentes contextos. Seguidamente, se presentan las principales definiciones conceptuales que facilitarán la comprensión del estudio y servirán como base para el análisis posterior. Por último, se presentan investigaciones para conocer que se ha realizado para resolver los problemas de producción oral del idioma inglés dentro del aula en diferentes contextos.

2.1 Investigaciones dentro del contexto de la enseñanza de producción oral.

Algunos autores han abordado este problema desde diversas perspectivas y contextos (Bañuelos, s.f.; Roldán, 2016; Granda y Merino, 2017). Estos autores sugieren que tanto los profesores como los estudiantes enfrentan limitaciones de tiempo que afectan negativamente la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por un lado, los profesores a menudo se ven restringidos por el tiempo disponible en el plan de estudios para abordar adecuadamente las habilidades comunicativas. Por otro lado, los alumnos pueden carecer tanto del tiempo necesario como de las habilidades de procesamiento en tiempo real para practicar el idioma de manera efectiva. Granda y Merino (2017) corroboran esta afirmación al señalar que la mayoría del tiempo en el aula se dedica al estudio de la gramática, considerada la base fundamental del idioma.

En un contexto internacional, Al-Hassaani (2021), ha llegado a conclusiones similares al realizar un estudio en la Universidad de Aden. En entrevistas realizadas a los estudiantes de

esta institución, se les preguntó “¿qué seguido practican el habla en el aula?”, y solo el 16.6% contestó entre muy seguido y seguido. El resto contestó regular o inferior.

En este punto es difícil saber por qué hay esas discrepancias en las respuestas, por lo que se considera un punto importante el hecho de realizar observaciones dentro del aula para lograr obtener datos más exactos y poder analizar el problema a fondo.

Por otro lado, también existen estudios que han explorado cómo el tamaño de la clase, hablando de grupos conformados por una gran cantidad de alumnos, puede afectar la dinámica e interacción de la clase. Por una parte, Bahansal (2013) presenta un estudio realizado en escuelas de Arabia Saudita, en el cual hizo la comparación de clases de gran tamaño con clases que contienen una cantidad reducida de alumnos. En este estudio, el autor nos explica la diversa cantidad de hechos que ocurren y metodologías que se deben utilizar para ambos casos, grupos grandes y pequeños. En este estudio se refuerza el hecho de que las clases más pequeñas suelen ser un menor desafío para el docente, ya que existen menos problemas relacionados a la indisciplina. Una de las características encontradas en el estudio, sugiere que cuando las clases están conformadas por una cantidad alta de alumnos, (en este caso, se habla de 45 alumnos por clase), la clase tiende a centrarse mucho en el maestro: “Therefore, it is certainly much of the art that large classes must involve assertiveness, leadership and active teacher who is able to control most of the class actions” (p. 52). También nos dice que los docentes se han concentrado en capacitarse para poder tener clases que sean más centradas en el alumno.

También se identifica información interesante en el estudio realizado por Paakki (2020) donde se realizan estudios en Finlandia y Japón a diferentes grupos, pero se evalúan diversos factores que afectan el aprendizaje de la producción oral. Este artículo también se centra en entrevistas aplicadas en participantes de ambos países.

Para la medición usaron la clasificación de Moyer (*Moyer's classification*), una tabla que utiliza diferentes factores para recabar información.

Los siguientes factores son los tomados en cuenta:

1) Factores neurológicos 2) Factores afectivos y de personalidad 3) Factores cognitivos y de aptitudes 4) Factores de instrucción e *Input*. 5) Factores sociales.

En este artículo se busca un enfoque más centrado en la normatividad de la lengua objetivo. Las preguntas que se hacen en esta investigación son:

- ¿Cuáles son las principales fuentes de dificultades relacionadas con la producción oral según la experiencia de los informantes?
- ¿Cuáles son los principales factores que contribuyen a la normatividad relacionada con la lengua meta?
- ¿Cómo afecta la normatividad a la preparación de los informantes para la producción oral en la lengua meta?

Bajo la intención del estudio, se habla de cómo es la conexión del individuo con la lengua meta. Mientras más relaciones socio y psicológicas tenga con la lengua meta, más fácil será que desarrolle dicho lenguaje. Esto nos dice que los enfoques comunicativos con intereses particulares para los alumnos pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de la segunda lengua.

Ahora bien, en un contexto hispanohablante, un estudio realizado en Ecuador, nos muestra cómo, a pesar de que hay grupos conformados por una gran cantidad de alumnos, puede variar la interacción y percepción e interacción de los estudiantes puede variar de gran manera. Por una parte, Álava (2015) nos indica que, en los grupos grandes de clases, los alumnos suelen tener buena recepción, ya que hay muchos trabajos en equipos y donde pueden practicar el lenguaje aprendido con mayor facilidad. Sin embargo, a pesar de que los alumnos pueden

sentirse cómodos al trabajar con compañeros, sienten que tienen menos oportunidades de expresar opiniones o consultar dudas, y esto hace que no se sientan apoyados, además que, en participaciones en frente de grupo, muchos se sienten con pena y cohibidos al momento de hablar frente al grupo.

Por otro lado, la aportación de Aguaiza y Vásquez (2016) quienes llegaron a diferentes conclusiones en un estudio donde pudieron notar que el maestro tenía muchas dificultades con el grupo debido a su tamaño, incluyendo el no poder memorizar el nombre de todos los alumnos, y más importante, no poder dar retroalimentación correctamente a todo el grupo. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes, se registró que los alumnos sienten que tienen una cantidad adecuada de interacciones alumno-alumno y maestro-alumno, esto último fue registrado por medio de encuestas. Con estas investigaciones, se demuestra que, aunque no es lo ideal, tener grandes grupos tiene sus ventajas y desventajas, y el docente debe conocer qué estrategias y actividades debe aplicar dependiendo de su contexto sociocultural y escolar.

Dentro del marco nacional, se puede identificar que muchos estudios se centran en prácticas, metodologías y factores externos que afectan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, pero son pocos los estudios que se centran en demostrar la cantidad de oportunidades que se le presentan al alumno para poder practicar la producción oral del idioma inglés. En un estudio realizado por Reyes-Cruz y Rodríguez-Reyes (2007), al hacer un extenso análisis de diferentes divulgaciones, se encontró solo el 14% de trabajos enfocados en la expresión oral, muy por debajo de los artículos de investigación relacionados con escritura (30%) y lectura (27%) y sólo apenas por encima de los estudios de comprensión auditiva (2%). Además, concluyeron que, en la última década, la investigación en el campo no ha avanzado significativamente en comparación con la anterior.

Además de lo anteriormente expuesto, también se ha encontrado que a pesar de que la enseñanza de una segunda lengua es obligatoria en México, existen estudios que nos muestran

que dicha enseñanza no es siempre elaborada de una manera apropiada para que los alumnos puedan desarrollar sus habilidades de manera correcta. Como explica Calderón (2015), “la educación resulta impertinente cuando desestima el contexto y el punto de partida” (p. 9). Es muy importante contextualizar la enseñanza del inglés con temas de particular relevancia para los alumnos y, de esta manera, engancharlos para que se sientan más identificados y motivados para aprender esa segunda lengua.

Aun así, en un estudio realizado por González y Caldera (2019) se explora cómo las estrategias cooperativas pueden mejorar la producción oral en el idioma inglés en estudiantes universitarios. A través de una investigación empírica, los autores identifican que las actividades colaborativas, como debates y discusiones grupales, facilitan un ambiente de aprendizaje más interactivo y menos intimidante para los estudiantes. Estas estrategias permiten a los alumnos practicar el idioma en un contexto auténtico y recibir retroalimentación inmediata, lo que resulta en una mejora significativa en su fluidez y confianza al hablar inglés. Los hallazgos de este estudio sugieren que la integración de métodos cooperativos en la enseñanza del inglés puede ser una herramienta eficaz para superar las barreras de la producción oral en entornos educativos superiores.

Otro estudio realizado por Morales y Morales (2022), demuestra algunas de las dificultades que presentan los alumnos para poder desarrollar las habilidades orales en el aula. Estos autores realizaron un estudio con un enfoque mixto con estudiantes de licenciatura de Lenguas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; dichos alumnos tomaban un curso de inglés avanzado, en donde encontraron diversos factores que afectan negativamente la práctica de la producción oral. Entre estos factores, se encontró que el 60% de los alumnos percibían que sus habilidades no concordaban con el nivel requerido para el curso; el 67% de los alumnos consideraban que el habla era la habilidad más difícil de desarrollar; el 93% prefería exámenes escritos sobre la evaluación oral; 83% sentía la falta de motivación como

una de las principales causas para no practicar las habilidades orales, además, muchos alumnos opinaron que la falta de diversidad de actividades en clase, era factor para no sentir esa motivación de practicar.

Como se indicó, en México existen pocos estudios sobre la producción oral, no es extraño, pues, que en el contexto bajacaliforniano tampoco existe un interés particular en realizar estudios de dicho tema. Una investigación realizada por Fierro et al. (2022), se realizó un análisis de 241 trabajos de investigación donde se seleccionaron 196 estudios como válidos y se agruparon en 39 temas distintos. Entre estos temas, la producción oral en lenguas extranjeras fue abordada por solo 9 estudios. Aunque este número muestra cierta relevancia, también sugiere un interés limitado en comparación con otros temas investigados. Los estudios sobre la producción oral se enfocaron en aspectos como el desarrollo de la fluidez, la confianza al hablar y las estrategias para enseñar y practicar la expresión oral en contextos educativos. A pesar de que esta área es importante para la enseñanza de lenguas extranjeras, la escasa cantidad de investigaciones dedicadas a ella refleja una menor atención en la comunidad educativa respecto a las metodologías para mejorar la competencia oral, un aspecto fundamental en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Aunque existe una mayor variedad temática, persisten áreas no exploradas y un rezago respecto a las tendencias internacionales. Los estudios siguen centrados en la evaluación y la implementación educativa, pero comienzan a aparecer enfoques teóricos.

2.2 Definición del Habla y Otras Habilidades

2.2.1 El Habla y las Habilidades Lingüísticas

A pesar de que para todos nos resulta sencillo comprender qué es el habla, es importante resaltar algunas de sus definiciones para una mejor comprensión de este ensayo. Clark y Clark (1977) indican que “Speaking is fundamentally an instrumental act. Speakers talk in order to have some effect on their listeners” (p. 223). También indica que “The nature of the speech act should therefore play a central role in the process of speech production” (p. 224).

También tenemos a Levelt (1989), que dice que el habla es una habilidad lingüística que más complejas y que requiere coordinación de múltiples sistemas motores para producir sonidos que sean comprensibles en una comunidad lingüística. Nos habla también de lo mucho que tarda esta habilidad en desarrollarse. El autor refiere que “The mature skill takes all of childhood to develop. It requires extensive interaction between the child, and its parents, peers, teachers and other members of the language community” (p.1). Esto habla de la importancia que lleva esta habilidad en la vida cotidiana dentro de las personas, así como nos lo dice Ochs (1996) el habla no solo es un mecanismo de comunicación, sino que también refleja la identidad cultural y social de los hablantes.

Por otro lado, según el Manual del TKT (Cambridge University Press, 2011), el habla se define como una de las cuatro habilidades lingüísticas, junto con leer, escribir y escuchar. Se destaca que el habla, al igual que la escritura, se considera una habilidad productiva, lo que implica la producción activa de lenguaje en contraste con la recepción pasiva del mismo. Esta definición toma particular relevancia dentro de esta investigación, ya que uno de los aspectos a destacar será buscar el desarrollo de dicha habilidad.

Como bien se menciona, el habla es una de las cuatro habilidades más utilizadas para comunicarnos entre nosotros, pero debemos entender que no es la única función que cumple. Tal como sostiene Vygotsky (1986), el habla es la herramienta básica del desarrollo cognitivo

en el niño, no solo para comunicarse, sino también para estructurar su pensamiento. Esto habla de la importancia que tiene el desarrollo del habla para poder continuar con un desarrollo no solo social, sino a nivel cognitivo dentro del niño, y en personas que aprenden una L2, también tendrá repercusiones positivas en su desarrollo personal y social.

Sin embargo, desarrollar esta habilidad puede no ser una tarea sencilla. El habla, ha sido por mucho tiempo una de las habilidades que menos se desarrollan dentro (e incluso fuera) del aula de clase. Leong y Ahmadi (2017) han hecho hincapié en esto, en una investigación ellos nos dicen que:

Speaking skill is regarded one of the most difficult aspects of language learning. Many language learners find it difficult to express themselves in spoken language. They are generally facing problems to use the foreign language to express their thoughts effectively. (p. 34)

Si bien se reconoce que el habla es una habilidad lingüística, no podemos dejar de lado el resto de las habilidades en cuanto a la adquisición de idiomas se refiere. Richards (2008) menciona que las cuatro habilidades lingüísticas esenciales son la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura, todas necesarias para el dominio de una lengua, haciendo mención al enfoque basado en textos de Feez y Joyce (1998, v), y cómo este utiliza las cuatro habilidades para poder desarrollar el habla y la comprensión auditiva. Estas habilidades tienen diferentes clasificaciones, así como lo plantea Brown (2004), que nos dice que las habilidades lingüísticas se dividen en receptivas, como escuchar y leer, y productivas, como hablar y escribir, y ambas son esenciales para lograr una competencia comunicativa efectiva.

Todas estas habilidades en conjunto hacen que los individuos se desarrollen como personas aprendiendo una lengua materna o una segunda lengua, y esto nos lo dice Harmer

(2007) afirmando que las habilidades lingüísticas incluyen la capacidad de entender, hablar, leer y escribir en un idioma, y dichas habilidades se clasifican como receptoras y productivas.

El autor señala que:

These are often divided into two types. Receptive skills is a term used for reading and listening, skills where meaning is extracted from the discourse. Productive skills is the term for speaking and writing, skills where students actually have to produce language themselves. (p. 265)

No obstante, para este estudio no estaremos interesados en el desarrollo del resto de las habilidades lingüísticas, pero con estas definiciones podemos comprender la importancia del desarrollo de todas las habilidades como individuos dentro de una sociedad y como dichas habilidades están ligadas unas de otras.

Así como nos habla de la importancia del habla y cómo esta habilidad afecta nuestro desarrollo cognitivo y social, Vygotsky (1986) también nos dice que las habilidades lingüísticas se desarrollan a través de la interacción social. El autor menciona que “the difference in the conditions of social interaction between children in different settings plays a decisive role in understanding the coefficients of egocentric speech” (p. xxxvii). Pero desarrollar estas habilidades no es tan sencillo, específicamente el habla como se mencionó con anterioridad. Por otra parte, Nation y Newton (2009) al retomar diversos autores, destacan un aspecto importante sobre el desarrollo de la lengua, el cual toma bastante relevancia para este estudio donde dicen que el desarrollo de las habilidades lingüísticas se basa en la práctica constante y el uso del idioma en contextos significativos. Con esto podemos intuir que la falta de oportunidades en el aula para los alumnos es lo que hace que exista este rezago en las habilidades de producción oral.

Por su parte, Ávila (2021), refiere que las habilidades se desarrollan mientras más se practican, y que el desarrollo de las habilidades lingüísticas es un proceso que debe ser fortalecido con la aplicación de diversas estrategias que los docentes deben emplear en sus clases, para así desarrollar significativamente las destrezas y habilidades comunicativas. Por consecuencia, considero importante abarcar espacios diferentes a los ya estudiados para tratar de identificar esas áreas de oportunidad para mejorar la enseñanza de esta habilidad.

2.2.2 Segunda Lengua

De manera complementaria, y ya que tenemos claro lo que es el habla, debemos definir qué es una segunda lengua. El primer idioma que adquirimos al momento de crecer y desarrollarnos como personas es el que escuchamos constantemente en nuestro entorno, generalmente el que utilizan nuestros padres o la gente que nos rodea. A diferencia de una segunda lengua, que está, a excepción de los países bilingües, generalmente es aprendida en una escuela o de manera distinta a la que adquirimos nuestra lengua madre.

Por su parte, Cook (2002) habla sobre los usuarios de una L2, en su libro nos dice "An L2 user is any person who uses another language than his or her first language (L1), that is to say, the one learnt first as a child" (p. 2). Esto sugiere que una L2, así como ella lo menciona, es otro idioma aprendido además de su lenguaje materno. Este mismo término es reforzado por diferentes autores, como Ellis, quien también nos dice en otro de sus libros que la diferencia fundamental entre la adquisición de una lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2) radica en el contexto y el tiempo de exposición. Ellis (1997) explica que, a diferencia de la lengua materna, la adquisición de una L2 se lleva a cabo en un entorno donde el individuo tiene un entorno menos inmersivo y generalmente en etapas posteriores de la vida, esto último hace que se vuelva un poco más complicado el desarrollo de la L2.

Cabe destacar que existen distintas aproximaciones en cuanto al desarrollo de la L2. Tenemos a Bialystok (2003) quien señala que la competencia en una segunda lengua puede variar según las habilidades adquiridas en la primera lengua, lo que puede facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje.

La autora sugiere que:

Children who speak a second language with similar phonological structure and alphabetic orthographic system may have some advantage when learning to read in English, whereas those children who speak a second language that is phonologically and orthographically different may require additional help in understanding these concepts. (p. 42)

De igual manera, Saville-Troike (2006) afirma que “the circumstances under which SLA takes place sometimes need to be taken into account, although they are perhaps too often taken for granted and ignored” (p. 5). Este último tema ha sido objeto de estudio y diversos autores e investigaciones previas concuerdan con lo establecido, aunque para objeto del presente estudio se pretende identificar factores distintos a los previamente investigados.

2.2.2.1 Bilingüismo

Antes de abordar este tema, es necesario hacer una pausa para comprender que el término *bilingüe* no es sencillo de definir, ya que el bilingüismo puede darse en múltiples contextos y no solo en el aula, esto es algo que nos dice Grosjean (2010), en su libro *Bilingual: Life and Reality*, explica cómo existen diferentes tipos de bilingüismo, por ejemplo, los países con múltiples idiomas oficiales, o que por otra parte, cuentan con tribus que dominan alguna lengua indígena o nativa y se mezclan con los hablantes de las lenguas originarias del país. También nos habla de los diferentes contextos escolares en los que las escuelas se vuelven

bilingües y en algunas otras ocasiones, las personas por motivos personales deciden aprender una lengua extranjera.

Dicho lo anterior, muchos autores concuerdan en que el bilingüismo puede ser muy complicado de definir. Quispe et al. (2021), en un artículo, citan a diferentes autores como Romero (2016), Morilla (2016), Bermúdez y Fandiño (2012), entre otros. En dicho artículo, la mayoría de los autores coinciden que el bilingüismo es difícil de definir de manera clara, ya que no solo depende de un contexto lingüístico, sino también de factores sociales y de la capacidad comunicativa. Asimismo, señalan que este concepto abarca diferentes variables: históricas, geográficas, psicológicas, pedagógicas, etc. Sin embargo, entre los autores citados, se encuentra Portilla (2014) quien ofrece una definición clara de bilingüismo señalando que “es la capacidad de comunicarse amplia y fluidamente en dos lenguas, aunque se es consciente de que siempre una predominará sobre la otra por cuestiones contextuales” (p. 43).

De igual manera, Montrul (2013), señala que “las ideas y definiciones de la palabra bilingüe varían considerablemente y en general no hay un consenso” (p. 1). Sin embargo, el autor aclara que generalmente el contraste de la palabra bilingües es para diferenciar a una persona que habla dos o más lenguas, de las personas monolingües, entendiendo que estas últimas son las que hablan solamente una lengua.

2.2.2.2 Bilingüismo receptivo

Con lo expuesto, también podemos abordar otro evento que ocurre en la cotidianidad cuando hablamos de una segunda lengua, y nos referimos a diferentes expresiones reflejan una realidad persistente en la enseñanza del inglés, particularmente en contextos como el de Baja California. Frecuentemente, escuchamos frases como “lo leo, pero no lo hablo”, “entiendo, pero no sé cómo conjugar”, etc. cuando hablamos del idioma inglés. Este fenómeno es conocido como bilingüismo receptivo y se refiere a la capacidad de entender un segundo o

tercer idioma, pero no tener las competencias suficientes como para poder producirlo. En el resumen de su estudio, Sherkina-Lieber (2020), señala que: “The term ‘receptive bilingualism/multilingualism’ is used for diverse populations, all of which understand a language without producing speech in it, but differ in the way this receptive ability was achieved and in the linguistic knowledge underlying it.” (resumen) Este tipo de bilingüismo se ha sometido a diversos casos de estudio en diferentes lugares del mundo, no solamente para angloparlantes, sino para bilingües en general.

Aunque el concepto parece ser claro, debemos aclarar que una persona con bilingüismo receptivo puede articular y producir lenguaje en una L2, sin embargo, no será proficiente en dicha lengua. Nakamura (2019) hace hincapié en esto; ella nos dice que “Receptive bilinguals can probably produce some minimal words or phrases in their weaker language when interacting with their caregivers” (p. 47). El autor en este mismo artículo cita a Baetens Beardsmore (1982), quien da una definición más clara sobre este fenómeno. “A receptive bilingual is a person who understands a second language, in either its spoken or written form, or both, but does not necessarily speak or write it” (p. 47).

Por otra parte, tenemos a Beaudrie (2009), quien muestra un tipo diferente de bilingües receptivos. Beaudrie realizó un estudio en donde residentes de Estados Unidos de América con descendencia de hispanohablantes fueron perdiendo el uso del español con el paso de las generaciones. Durante su estudio, vio que muchos querían recuperar su lengua patrimonial, y éstos acudían a clases de Español para poder recuperarla. Varios miembros de la población de este estudio, sentían mucho apego a su patrimonio cultural, y es por eso que asistían a clases de Español, para poder revertir la pérdida del lenguaje y preservar su cultura.

En otro estudio, Sarathi (2024) cita de nuevo a Sherkina-Lieber (2020), y ofrecena otra definición que refuerza lo definido para el bilingüismo receptivo:

L2 RBs, defined as any individual who “acquired receptive skills in an L2 that is not necessarily mutually intelligible with any languages they already know,” have difficulties communicating most frequently due to lack of lexical knowledge to say what they mean. (p. 7)

Definido esto, podemos comprender que es un fenómeno que ocurre no solo a nivel local, sino global. Con este contexto, podemos intentar comprender mejor algunas de las posibles causas que no permiten el desarrollo de las habilidades productivas de una L2.

2.2.3 Adquisición de una segunda lengua (SLA)

Retomando lo mencionado, se han buscado enfoques en el desarrollo de la segunda lengua que priorizan la adquisición de la lengua objetivo en lugar del aprendizaje. Esta diferencia se basa, principalmente, en el proceso, ya que la adquisición ocurre de una forma subconsciente y similar a la que aprendemos una L1, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente que implica la memorización de reglas gramaticales.

Una vez más, Saville-Troike (2006) define la adquisición de una segunda lengua (SLA, por sus siglas en inglés *second language acquisition*) como el estudio de individuos y grupos que aprenden un idioma adicional después de haber aprendido su primer idioma en la infancia, así como el proceso de aprendizaje de dicho idioma. Este idioma adicional se denomina segunda lengua (L2), aunque puede ser el tercer, cuarto o incluso el décimo idioma que se aprende. También se conoce como lengua objetivo (TL), refiriéndose a cualquier idioma que es el principal objetivo o meta del aprendizaje.

Por una parte, Krashen (1992) sugiere que la adquisición de una segunda lengua implica un proceso de aprendizaje natural, similar al de la lengua materna, pero con la diferencia de que suele ocurrir en una etapa posterior de la vida. Asimismo, Gass y Selinker (2008) sugieren que la adquisición de una segunda lengua se entiende como un proceso gradual que se

desarrolla mediante la interacción con hablantes del idioma y la exposición constante al mismo. En contraste a esto, los enfoques basados únicamente en la instrucción explícita y la memorización de reglas gramaticales tienden a limitar el desarrollo de la fluidez (Ellis, 2010; Lightbown y Spada, 2021). Esta diferencia, nos permite comprender la importancia de crear oportunidades significativas en el aula para que el alumno pueda ejercer la práctica comunicativa a diferencia de practicar solamente ejercicios exclusivamente estructurales y basados en gramática.

Sin embargo, ¿por qué es importante este término de SLA? Existe una pequeña pero importante diferencia entre aprendizaje (un proceso consciente) y adquisición (un proceso inconsciente). La adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo que ha sido ampliamente estudiado por diversos autores y teorías en el campo de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas. Este proceso implica no sólo la comprensión y producción de un nuevo idioma, sino también la integración de habilidades cognitivas, afectivas y sociales que facilitan el aprendizaje efectivo. En su libro “Study of second language acquisition”, Ellis (1994) refiere que la adquisición de una segunda lengua es el proceso gradual por el cual los aprendices desarrollan una habilidad para utilizar una lengua diferente de su lengua materna. Esto mismo se ve contrastado por Lightbown y Spada (2021) quienes refieren que el concepto de adquisición se diferencia de aprendizaje, ya que el primero hace referencia a la internalización subconsciente de las reglas del idioma. Una vez más, Saville-Troike (2006) nos dice que la adquisición de una segunda lengua ocurre cuando los estudiantes están expuestos al idioma en un entorno comunicativo, más allá de la instrucción formal. Esto concuerda con lo expuesto por los autores, y de igual manera, concuerda con lo previamente establecido con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Por esto mismo, necesitamos abordar los procesos de adquisición de lengua para poder lograr una efectiva enseñanza y comprensión en nuestros alumnos.

Asimismo, explorando los mecanismos innatos del lenguaje, Pinker (1994) argumenta que las habilidades de adquisición lingüística, están relacionadas con las capacidades cognitivas humanas, también sostiene que “language is not a cultural artifact that we learn the way we learn to tell time or how the federal government works. Instead, it is a distinct piece of the biological makeup of our brains” (p. 18). Esta perspectiva refuerza la idea de cómo la adquisición del lenguaje ocurre de manera natural cuando los alumnos están expuestos a un entorno donde se enfatiza el input significativo para el desarrollo del lenguaje.

A pesar de todos estos esfuerzos, es difícil determinar cómo es el proceso de SLA y el mejorarlo también es una tarea complicada. Gass et al. (2020) están de acuerdo con esto último.

Ellos dicen que:

SLA is a complex field, the focus of which is the attempt to understand the processes underlying the learning and use of a second language. It is important to reemphasize that the study of SLA is separate from the study of language pedagogy, although this does not mean that there are no implications that can be drawn from SLA for the related discipline of language teaching, or that ideas that arise in classrooms cannot be useful in the understanding of SLA. (p. 6)

Esto nos dice que a pesar de los esfuerzos y las amplias investigaciones que se han hecho en torno a SLA, es un fenómeno que aún no se comprende del todo, y su estudio requiere una exploración que puede ser crucial para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En resumen, a pesar de que la SLA es un proceso complejo que involucra diferentes aspectos, tanto cognitivos como sociales, ha demostrado que existen excelentes resultados al momento de desarrollar una nueva lengua, ya que esto permite que los estudiantes internalicen el idioma de una manera más fluida y efectiva, ya que desarrollan habilidades que van más allá de la simple memorización gramatical. De esta manera, nos damos cuenta que la SLA no es solo esencial para el aprendizaje, sino que también ayuda los estudiantes a desarrollar

competencias significativas, no solo lingüísticas, y que ayudan a la formación integral de los individuos en un mundo globalizado.

2.2.4 Enfoques pedagógicos

Existen diferentes tipos de enfoques pedagógicos que se enfocan en el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua. Estos enfoques han ido cambiando a lo largo de los años, siempre buscando una manera más práctica de que los alumnos puedan desarrollar su L2 de manera óptima, y Richards y Rogers (2001) nos hacen una referencia a esto, citando que "los enfoques pedagógicos en la enseñanza de lenguas varían desde los métodos basados en la gramática-traducción hasta los enfoques comunicativos, centrados en el uso del idioma en situaciones reales" (p. 5).

Desde hace ya varias décadas, Nunan (2004) nos había dado un acercamiento muy comprensible a lo que se espera en la enseñanza de una lengua extranjera en la actualidad. También señala que un enfoque pedagógico efectivo debe considerar las necesidades del estudiante, los objetivos del aprendizaje y el contexto sociocultural en el que se desarrolla la enseñanza. El autor refiere que: "The curriculum as plan refers to the processes and products are drawn prior to the instructional process. These plans and syllabuses, textbook, and other resources, as well as assessment instruments" (p. 6).

Esto es algo que ha sido apoyado por diversos autores, por ejemplo, Larsen-Freeman (2000) quien señala que los enfoques pedagógicos actuales destacan la importancia de crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la interacción y el uso práctico del idioma.

Un método interesante, y que ayuda a desarrollar la lengua en un contexto que puede ser de interés para el alumno, es el *Project Based Learning*, que es un enfoque diferente al método tradicional dentro del aula, donde los alumnos tienen un poco más de libertad en la

toma de decisiones y actividades, y, además, desarrollan su pensamiento crítico mientras siguen adquiriendo nuevos conocimientos. En su artículo, Solomon (2003) nos dice que “Learners decide how to approach a problem and what activities to pursue” (p. 20). Al tener más libertades, los alumnos pueden propiciar una mejora en la confianza a la que tenían, ya que pueden sentirse un poco más bajo control de la situación y de su mismo aprendizaje. Otro autor que también apoya este método, es Ellis (2003), quien nos dice que el enfoque pedagógico basado en tareas se centra en el uso auténtico del lenguaje para completar actividades significativas, promoviendo el aprendizaje natural del idioma. Lo que nos sugiere que, al utilizar este enfoque, los alumnos pueden adquirir su L2 de manera más natural que a diferencia de los métodos tradicionales donde la L2 se siente más como un aprendizaje.

También existen otros enfoques, tales como el Enfoque Comunicativo (CLT), que se ha destacado como un método efectivo para desarrollar la producción oral. Este enfoque prioriza la comunicación real y el uso del idioma en contextos auténticos, facilitando el desarrollo de la fluidez y la confianza en los estudiantes (Brown, 2007). Sin embargo, su implementación en México enfrenta desafíos debido a limitaciones contextuales y pedagógicas.

Uno de los enfoques que van de la mano con el comunicativo es el propuesto por Krashen (1982), en su teoría del input comprensible, sostiene que los estudiantes adquieren una lengua cuando están expuestos a un lenguaje que es comprensible pero ligeramente por encima de su nivel actual de competencia ($i+1$). Esta teoría sugiere que, para mejorar la producción oral, es crucial proporcionar a los estudiantes oportunidades de exposición a este tipo de input en contextos comunicativos auténticos. Esto viene de la mano con el desarrollo de habilidades y nos ayuda a garantizar la mejora de la habilidad oral.

2.2.5 Gamificación en la enseñanza de idiomas

Ahora que ya estamos familiarizados con algunos conceptos de adquisición/aprendizaje y los enfoques pedagógicos en cuanto a L2 se refiere, debemos de conocer una nueva tendencia que viene tomando fuerza desde hace algunos años: la gamificación.

Así como señala Deterding (2011), citado por Sailer y Horner (2020) la gamificación es el uso de recursos de juegos utilizados fuera del contexto de los mismos juegos. El uso de estos recursos suele ser motivador en contextos educativos, aunque estos mismos autores señalan que aún no existen pruebas contundentes de la efectividad de los métodos de gamificación.

Sin embargo, dentro del campo de la enseñanza de idiomas, la gamificación ha abierto un amplio abanico de oportunidades y ha podido diversificar las actividades dentro y fuera del aula, ayudando mucho a lograr un aprendizaje más “natural” y apoyar más el SLA. Los autores Benini y Thomas (2021) hacen hincapié en esto, sugiriendo que la gamificación ofrece oportunidades de interacción entre estudiantes de una segunda lengua en un entorno social. Aunado a esto, la motivación suele incrementarse en un entorno gamificado.

2.2.6 Interacción en el aula de la segunda lengua

En otro sentido, la parte substancial de esta investigación es la observación de las interacciones que existen dentro del aula de la L2. Cada interacción puede afectar de manera, tanto positiva, como negativamente, esto es algo que señala Alcón (2001), diciendo que “el aula de segundas lenguas como contexto en el que se produce la interacción tiene unas características que sin duda influirán en la naturaleza de la interacción oral” (p. 7).

La interacción oral juega un papel importante dentro del aula de clase, especialmente en las clases donde se enseña una L2, ya que, en este contexto las interacciones orales juegan

un papel determinante para que los estudiantes puedan practicar, mejorar y desarrollar sus habilidades de una L2.

Tomando en cuenta lo anterior, debemos comprender que existen diferentes tipos de interacción dentro del aula. Primeramente, tenemos la interacción “maestro-alumno”, este tipo de interacción es la que es iniciada por el enseñante y en la que el alumno emite una respuesta directa. El autor Sun et al. (2022) nos da una definición concreta de este tipo de interacción, en un estudio citando a Van de Pol, refiere a la interacción maestro alumno, y nos dice de esta que “which refer to the process of interaction between teachers and students during classroom teaching through az variety of situations, forms, and contents” (p. 2). Este tipo de interacción es esencial, ya que en esta el profesor puede proporcionar al alumno el *input* comprensible y, de igual manera, proporcionar el *feedback* correctivo a los alumnos. Long (1996) hace hincapié en esto, quien nos dice que las interacciones maestro-alumno permiten la negociación del significado, lo cual ayuda a los estudiantes a comprender lenguaje que, de otra manera, estaría fuera de sus competencias actuales. También tenemos a Mayorca et al. (2009), quienes apoyan estas ideas en uno de sus artículos. Este autor nos dice que “La comunicación entre el maestro y el alumno es esencial cuando surge algún problema o cuando se requiere intercambiar información o concepciones de la realidad” (p. 81), dichas ideas nos ayudan a comprender como la interacción iniciada por el maestro es un fuerte escalón para que el alumno pueda obtener un aprendizaje significativo dentro del aula. Por otra parte, tenemos a Johnston (2023), quien nos dice que “Student-teacher interaction refers to the way in which students and teachers communicate in the learning environment. Formal education often highly emphasizes the importance of student-teacher interaction.” (párr. 2) Otro tipo de interacción importante que se enmarca dentro de la interacción maestro-alumno es el *feedback* correctivo, mencionado por Lightbown y Spada(2021), este tipo de interacciones ayudan a los alumnos a darse cuenta de sus errores y a mejorar sus expresiones.

Sin embargo, las interacciones entre maestro-alumno pueden ser muy limitadas y no necesariamente aportan un aprendizaje significativo para el alumno. Según Seedhouse (2004), "teacher-led interactions often follow a strict Initiation-Response-Feedback (IRF) pattern, which, while useful for managing classroom discourse, can stifle student initiative and reduce opportunities for extended language production" (p. 102). Esta estructura puede limitar la espontaneidad del alumno, así como también limita la participación activa entre alumnos e influye en la inhibición del desarrollo comunicativo de la lengua.

Esto último nos lleva a otra de las interacciones que tenemos dentro del aula: alumno-alumno. Este tipo de interacción es menos restrictiva y permite a los alumnos una participación y aprendizaje mutuo, en un entorno más relajado en el cual se mejoran las habilidades lingüísticas de manera colaborativa. Por una parte, tenemos a Swain (2000), quien nos dice que "peer interaction encourages students to engage in collaborative dialogue, where they co-construct linguistic knowledge through conversation" (p. 112), esto refuerza la importancia del diálogo entre compañeros y cómo impacta en el desarrollo del lenguaje mutuo. Además, los autores Sato y Ballinger (2016), sugieren que interaction among peers, when structured effectively, facilitates meaningful negotiation of meaning and scaffolding, enhancing both comprehension and production of the target language" (p. 132). Con estas definiciones, podemos ver la importancia que tienen las interacciones alumno-alumno, ya que, con ellas, los alumnos pueden reforzar su propio vocabulario sin necesidad de ser "expuestos" frente al grupo o sin la necesidad de un maestro que esté corrigiendo a los alumnos. Esto es algo que Mackey (2007) señala, nos dice que la interacción entre alumnos ofrece un contexto ideal para el intercambio de significados (negotiation of meaning), lo que permite que los estudiantes modifiquen y desarrollen su discurso, así como una mayor comprensión de los aspectos gramaticales y léxicos.

A pesar de esto, también hay que tener cuidado al momento de realizar actividades con estructura entre alumnos, ya que en algunos casos puede ser no beneficiosa. Según Storch (2002), "not all peer interactions are beneficial for language learning; some pairings may exhibit dominant-passive patterns, where one learner takes control of the task while the other becomes a passive participant, reducing opportunities for both to practice the target language" (p. 130). Por esto, es importante asegurar que, aunque muchos de los casos existen alumnos que monopolizan la participación de la clase, exista una interacción equitativa entre alumnos para garantizar el desarrollo de las diferentes competencias dentro del aula. Aunado a esto, también pueden existir problemas al momento de adquirir lenguaje de un compañero, cuando este mismo compañero tiene errores tanto gramaticales, así como de significado. Esto es algo que de Jong y Kuiken (2019) señalan, ellos indican que "the effectiveness of peer interaction can be compromised when learners with similar proficiency levels fail to provide corrective feedback, resulting in persistent language inaccuracies" (p. 211). Por lo tanto, también es de suma importancia tener en cuenta los niveles de diferentes alumnos y poder tener bien distribuidos los alumnos de acuerdo a sus aptitudes sociales y lingüísticas, y que de esa manera el aprendizaje mutuo fluya de una mejor manera.

2.3 Investigaciones previas sobre la producción oral en diferentes contextos

En el plano internacional, en Colombia, Vaca y Gómez (2017) realizaron utilizaron en su grupo el enfoque *Project Based Learning*, con el cual identificaron una mejora significativa en la producción oral de sus estudiantes en contraste a otros grupos. A pesar de que en un comienzo los estudiantes tuvieron dificultades o falta de confianza para participar en clase, se demostró que al encontrar la necesidad de utilizar la expresión oral dentro y fuera del aula, comenzaron a mejorar su producción oral y autoconfianza de utilizar el idioma inglés.

Dentro del marco nacional, una investigación realizada por González y Caldera (2018) aborda la problemática de la enseñanza del inglés en instituciones públicas de educación superior en México. El estudio se enfoca en el desarrollo de habilidades de producción oral (speaking) a través del aprendizaje cooperativo. Se identificaron deficiencias en la práctica del habla, comúnmente rezagada en comparación con otras habilidades como la comprensión lectora, debido al menor tiempo dedicado al desarrollo de competencias de dicha habilidad. Durante el trabajo se analizó el impacto de diferentes modalidades de aprendizaje cooperativo, como rompecabezas, torneos de juego por equipo, Co-op Co-op y TELI, en un entorno de educación superior. Los resultados del estudio indican que los estudiantes expuestos a estas estrategias mostraron una mejora significativa en sus habilidades de producción oral en comparación con aquellos que no participaron en estas actividades cooperativas, así como ayudar a superar las dificultades tradicionales que el profesorado enfrenta.

Otro estudio realizado por Munguía (2019) en México, analizó la importancia de la motivación y la autoconfianza en el aprendizaje de la producción oral del inglés. Se encontró que la falta de motivación y autoconfianza son factores importantes que afectan la producción oral en los estudiantes. Este estudio es particularmente importante porque, además de todos los factores investigados en la mayoría de las investigaciones, siempre se concluye que la falta de motivación por parte de los estudiantes y, en ocasiones, por parte del profesorado, afecta negativamente el efectivo aprendizaje y desarrollo de la competencia del habla del segundo idioma.

También encontramos que González (2015), en sus tesis de maestría, explora las estrategias de enseñanza del idioma inglés, específicamente enfocadas en la producción oral. La investigación se centró en analizar las metodologías y técnicas utilizadas por docentes en una institución educativa bilingüe y privada para fomentar la habilidad de hablar en inglés entre estudiantes de primaria. Los hallazgos revelaron que la mayoría de los docentes priorizan el

desarrollo de habilidades auditivas sobre las de producción oral. Sin embargo, se identificó que actividades diversas como juegos y actividades divertidas, ayudó a los estudiantes a ganar confianza y mejorar su expresión oral. El estudio subraya la importancia de la motivación y el uso de ejemplos por parte del docente para fomentar la comunicación efectiva en inglés, destacando la necesidad de que los maestros implementen estrategias que promuevan el habla sobre otras habilidades lingüísticas.

Estos estudios complementan lo mencionado sobre cómo las habilidades se pueden mejorar paso a paso y además nos ayudan en nuestro desarrollo cognitivo y social.

Capítulo III Metodología

Con lo expuesto, esta investigación tiene como objetivo observar e identificar los tipos de interacción que se utilizan dentro del aula para practicar y/o mejorar la producción oral del idioma inglés en la preparatoria COBACH plantel Ensenada. A partir de estas evidencias recopiladas mediante observación de campo, se analizará con qué frecuencia los alumnos tienen estas oportunidades de interacción.

Dentro del estudio, también se examinarán las áreas de oportunidad detectadas en las interacciones orales, con el fin de comprender los factores que influyen de manera positiva o negativa en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes. Con la información recopilada se podrán detectar patrones, fortalezas dentro del aula y aspectos que pueden ser reforzados para los contextos educativos observados.

3.1 Enfoque y alcance de investigación.

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa para abordar de manera integral la adquisición de competencias comunicativas en el aula de inglés como lengua extranjera, así como entrevistas con los docentes que nos permitirán conocer un contexto general del aula. Creswell y Poth (2013) dan una definición clara de lo que es una investigación cualitativa. Los autores nos dicen que:

Qualitative research is a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures. Data typically collected in the participant's setting. data analysis inductively building from particulars to general themes. (p. 6)

Se eligió el enfoque cualitativo, ya que este nos permitirá observar, describir e interpretar las cualidades dentro del aula de clase, en un contexto donde los estudiantes desarrollan sus competencias orales del idioma inglés, con el propósito de proponer una

recomendación para la mejora de estas prácticas. Hernández Sampieri et. al, (2014) indican que:

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. (p. 8)

Con lo anterior dicho se refuerza el hecho de haber elegido un enfoque cualitativo, que, aunque se recolectan datos de cierto modo de manera cuantitativa, lo que nos interesa es el análisis a profundidad de dichos datos, lo cual se puede lograr mediante este enfoque.

Para entender mejor el alcance de esta investigación, de nuevo Hernández Sampieri (2014), dice que el alcance de una investigación no se debe considerar como un tipo o clasificación, el autor indica que es “un continuo de “causalidad” que puede tener un estudio” (p. 90).

El alcance de esta investigación se centra en el análisis de las oportunidades de interacción oral en el aula que se presentan a los alumnos de bachillerato, realizaremos dos estudios de caso. Ambos casos de esta investigación se realizarán en la preparatoria COBACH plantel Ensenada, en las asignaturas de Inglés I (Grupo 104) e Inglés empresarial I (Grupo 301).

El alcance de esta investigación se limita a realizar entrevistas semiestructuradas a docentes para conocer el contexto y trasfondo escolar y sociológico de los casos elegidos, así como observaciones de campo no participativas, donde no se pretende evaluar el dominio del idioma de los alumnos, si no las oportunidades de interacción que se les presenta.

La observación será realizada utilizando la rúbrica COLT (Colt Observation Scheme: Communicative Orientation of Language Teaching Coding Conventions and Applications) de Allen y Spada (1995), la cual nos servirá para contabilizar la cantidad de interacciones que

tienen los alumnos y que estén relacionadas con la producción oral de la L2. También se tomará en cuenta si el profesor(a) les da retroalimentación a los alumnos, ya sea positiva o negativa.

3.2 Diseño

El diseño de este proyecto se basa en una serie de observaciones de clase y entrevistas a docentes, enfocadas en analizar las oportunidades de producción oral dentro del aula de inglés. Dicho diseño será implementado en un contexto de una preparatoria pública, con el fin de contabilizar e identificar las prácticas utilizadas para desarrollar las competencias orales de los alumnos y tratar de comprender si estas prácticas y las oportunidades brindadas a los alumnos, son suficientes para un correcto desarrollo de sus competencias.

Se realizarán diez observaciones de clase, cinco para cada uno de los casos seleccionados, en donde se contabilizarán las interacciones entre el maestro y alumno, alumno y alumno, e interacciones individuales que puedan suceder dentro del aula. Utilizando una rúbrica, se contabilizarán las actividades y se pretende identificar los tipos de interacción que tienen los alumnos y cómo estos influyen en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Además, se tomará en cuenta en cuantas ocasiones el docente les brinda retroalimentación a los alumnos (en caso de ser necesario), para asegurar el correcto desarrollo de dichas habilidades.

Asimismo, se realizarán entrevistas semiestructuradas a los docentes para conocer un contexto general sobre los dos casos seleccionados para este estudio. Con estas entrevistas se podrán recolectar datos detallados que contribuyen al análisis de los datos y a reconocer las áreas de oportunidad dentro de la práctica de la enseñanza de la producción oral del idioma inglés.

3.3 Población y muestra/ Participantes del estudio y muestra

Esta investigación se llevará a cabo en la preparatoria Colegio de Bachilleres de Baja California, Plantel Ensenada (COBACH) ubicada en Av. Adolfo López Mateos 1838, Zona Centro, Ensenada, B.C.

Para este estudio se han seleccionado dos casos, el primer grupo es el 104 de primer semestre en la asignatura Inglés I y está conformado por 50 alumnos, 23 masculinos y 27 femeninos que rondan entre los 15 y 16 años. Estos alumnos cuentan con diferentes contextos tanto culturales como sociales, lo que hace que la variedad en la competencia lingüística de la segunda lengua sea muy amplia.

El segundo caso seleccionado es el grupo 301, de tercer semestre en la asignatura de Inglés Empresarial. Esta materia es adicional a la asignatura de Inglés III que también cursan durante este semestre. En esta materia se busca el desarrollo de la segunda lengua en un entorno laboral y aplican los conocimientos adquiridos durante la clase de inglés base (Inglés III) en un entorno práctico que busca mejorar la competencia lingüística en los alumnos y ayudarles a desarrollarse en un ambiente competitivo. Este segundo grupo está conformado por 50 alumnos, 24 masculinos y 26 femeninos que rondan entre los 16 y 18 años. Los alumnos que cursan este semestre ya llevan al menos un año cursando la asignatura de inglés, por lo que se espera que tengan una competencia más desarrollada que el primer grupo.

Se ha seleccionado este grupo tomando en cuenta diferentes factores, por ejemplo, que ellos ya llevan varios semestres cursando el idioma inglés dentro, y probablemente fuera, de la institución, por lo que ya deberían de contar con las competencias suficientes para participar activamente durante las sesiones dentro del aula. Esto último, también nos puede ayudar a identificar si existe un rezago educativo en cuanto a las competencias orales observadas, que si bien, no es el objetivo principal de esta investigación, también nos puede ayudar a concluir

que, desde semestres anteriores, no se ha garantizado que los alumnos cuenten con las suficientes oportunidades para practicar y reforzar sus habilidades orales.

En ambos casos se realizaron entrevistas previas a los profesores de cada asignatura para conocer el contexto educativo, social, y otros factores que pueden afectar las interacciones en clases.

3.4 Técnica e instrumentos para la recolección de datos

3.4.1 Observaciones de campo y estudios de caso

Desde otro enfoque, parte esencial de esta investigación será la recolección de datos, con esta información podremos corroborar lo que se ha establecido previamente durante la introducción de esta tesis. Para esto, será necesario realizar estudios de caso, ya que este tipo de estudios nos permite hacer un análisis profundo de situaciones específicas dentro del aula. A través de las observaciones y los estudios de caso podremos identificar los factores que influyen en la producción oral dentro del aula, así como las dinámicas de interacción en clase.

Por una parte, tenemos a Hymes (1974) que nos dice en su libro *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. que las observaciones de campo permiten al investigador descubrir las complejas dinámicas sociales, debido a que el lenguaje se sitúa dentro de su marco cultural.

Asimismo, la observación no participativa constituye un método apropiado para la recolección de datos cuando es necesario que el observador se mantenga al margen durante su trabajo. Nuevamente, Saville-Troike (2003) señala que:

Observation without participation is seldom adequate, but there are times when it is appropriate data collection procedure. Some sites are explicitly constructed to allow unobtrusive observation, such as laboratory classrooms with one-way mirrors, or others which allow the researcher to be visible but observe quite passively without being disruptive to the situation. (p. 98)

De acuerdo con Dörnyei (2007), el Estudio de Caso, como sugiere el término, es el estudio de la particularidad y complejidad de un caso único. Es importante aclarar que se refiere como caso ya sea una persona, grupo, organización, evento o situación. Se eligieron los estudios de caso para esta investigación, ya que nos permite enfocarnos en un caso específico

y va muy de la mano con el enfoque cualitativo que se utiliza durante las observaciones de campo.

El autor Yin (2018), ofrece una explicación concreta de como y cuando utilizarlos estudios de caso. Yin nos plantea como un estudio de caso se puede utilizar cuando la forma de investigación se centra en el cómo y porqué, también se utiliza cuando no se necesita un entorno controlado al momento de realizar las observaciones, y por último, nos dice que se enfoca en eventos contemporáneos. Su definición es consistente y se alinea de manera sólida con las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el estudio.

Esta investigación se llevará a cabo utilizando un enfoque cualitativo. Se desarrollará en estudios de campo para explorar, identificar, caracterizar y explicar las causas de las deficiencias en el uso de habilidades orales, basándose en la información obtenida directamente del lugar donde surgió el problema y de las personas involucradas.

3.4.1.1 Rúbrica COLT

Como se indicó, durante esta investigación se empleará el esquema de observación COLT (*Colt Observation Scheme: Communicative Orientation of Language Teaching Coding Conventions and Applications*) desarrollado por Spada y Allen (1995). La rúbrica COLT es un instrumento diseñado para evaluar las diferentes interacciones que ocurren dentro del aula en un contexto de enseñanza de lenguas. Dicho instrumento ha sido modificado específicamente para contabilizar las oportunidades de interacción oral de los alumnos en el área y el tipo de retroalimentación que el alumno recibe.

Este instrumento ha sido seleccionado porque facilita la observación sistemática en un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas. Además, esta rúbrica se pretende utilizar como herramienta de evaluación para medir y cuantificar las habilidades de producción oral de

los estudiantes de manera objetiva y estandarizada. Se realizará una revisión exhaustiva de la rúbrica COLT para garantizar su validez y fiabilidad, asegurando que capture adecuadamente los aspectos relevantes de la comunicación oral en inglés. Por consiguiente, dicha rúbrica ha sido modificada específicamente para contabilizar las oportunidades de interacción oral de los alumnos en el aula.

La tabla utilizada para la recolección de datos se divide en diferentes secciones que nos permiten analizar la naturaleza del discurso en clase, así como las interacciones docente-alumno y alumno-alumno. A su vez, la versatilidad de esta tabla nos permite añadir o eliminar elementos diferentes a los originalmente diseñados para que la rúbrica sea la adecuada para diferentes propósitos dentro del contexto comunicativo.

Para simplificar la recolección de datos, esta tabla se utiliza como un *checklist*, donde se marca una X dependiendo de las diferentes características de cada interacción. Cada actividad puede poseer más de una X en diferentes secciones, dependiendo de la naturaleza de la interacción. Para facilitar el conteo de datos, se reemplaza la X por un 1, ya que esto permite automatizar las tablas dentro de la hoja de cálculo.

Existen algunas casillas de la rúbrica donde se tiene que escribir para poder identificar algunos aspectos de las diferentes interacciones ocurridas dentro del aula.

A continuación, se presenta la tabla ya modificada para la recolección de datos durante las observaciones de campo.

Figura 1

Tabla COLT Observation Scheme

- Mínima (min): Esta casilla se marca cuando la actividad es de menos de 3 interacciones.
- Extendida (ext): Esta casilla se marca cuando la actividad tiene 3 o más interacciones.
- **Interacción:** Aquí se define si la actividad tuvo interacciones entre el profesor y alumno(s) o si la interacción fue entre alumnos.
 - P-A: Evento donde la interacción fue entre profesor y alumno, por ejemplo: Maestro pregunta, alumno responde. Alumno lee un párrafo, profesor da retroalimentación sobre pronunciación. En esta sección se incluyen interacciones tanto “profesor-alumno”, así como “alumno-profesor”.
 - A-A: En este tipo de actividad la interacción fue entre alumnos. Ejemplos: Roleplay de llamada telefónica. Un alumno pregunta, otro responde. Este apartado también se marca cuando fue una interacción individual. Ejemplo: Un alumno lee un extracto de un texto.
- **Producción:** Este último apartado fue adecuado para esta investigación. Originalmente se planeaba contabilizar sólo las actividades productivas y no las pasivas como leer, sin embargo, se tomaron en cuenta todas las actividades donde los estudiantes utilizaron el habla, ya que también forman parte del desarrollo de la producción oral y pueden recibir retroalimentación por parte del docente que ayuda a mejorar su vocabulario.
 - Productiva (P): Actividades donde hubo una producción oral por parte del alumno.
 - No productiva (NP): Actividades donde los estudiantes hablaban, pero no hubo una producción oral activa.

Igualmente, se propondrán posibles soluciones para mejorar estas habilidades comunicativas. Además de lo anteriormente mencionado, también se aplicará una entrevista de exploración al maestro de inglés encargado de impartir el curso, para conocer el contexto del grupo y del material proporcionado por la institución, así como para explorar si el docente está consciente de los enfoques pedagógicos que usará durante el curso.

3.4.2 Entrevista semiestructurada

Otra parte importante para la recolección de datos es conocer el contexto escolar de cada caso que se estará observando. Para esto, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con los profesores de las diferentes asignaturas de la preparatoria para obtener una comprensión más profunda y detallada de las técnicas y enfoques pedagógicos utilizados en la enseñanza de la lengua.

Comencemos por definir que es una entrevista semiestructurada. Según DiCicco-Bloom (2006) refiere a las entrevistas semiestructuradas de la siguiente manera: “They are generally organised around a set of predetermined open-ended questions, with other questions emerging from the dialogue between interviewer and interviewee/s” (p. 315).

Así mismo Tonon (2009), citando a Corbetta (2023, pp. 72-73) dice que:

La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro. (p. 76)

Esto nos indica cómo las entrevistas semiestructuradas son una excelente ayuda para poder recolectar este tipo de información, que, de otra manera, sería difícil de conseguir.

Otro motivo por el cual se eligieron las entrevistas semiestructuradas para esta investigación, es por la naturaleza de la misma. Stuckey (2013), plantea que:

In a semi-structured interview, the researcher sets the outline for the topics covered, but the interviewee’s responses determine the way, in which the interview is directed. This is the most commonly used type of interview used in qualitative research and many studies illustrate its use in the context of diabetes and diabetes self-management. (p. 57)

El formato presentado de estas entrevistas, nos permitirán conocer los contextos y los trasfondos educacionales y sociales de los diferentes casos que se pretenden investigar y con esto, recolectar los datos preliminares para preparar las observaciones de campo.

Por consiguiente, estas entrevistas buscarán explorar aspectos clave como la planificación de clases, los objetivos de aprendizaje, las estrategias de evaluación, y la manera en que se promueve la interacción oral en el aula, así como el contexto sociocultural de los grupos a observar. Igualmente, se indagará sobre las adaptaciones que los docentes realizan en función de las características de sus grupos y el contexto escolar, así como sobre su percepción del impacto de estos enfoques en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

3.4.2.2 Categorías de análisis

En consecuencia, estas entrevistas servirán para analizar datos y poder triangular la información recopilada junto con los datos obtenidos en las observaciones de campo. Para poder organizar la información de las entrevistas, se recurrirá a la categorización de los distintos temas, esto facilita la clasificación de la información relevante para este estudio. Echeverría (2005) nos dice que “se utiliza un análisis por categorías cuando no se busca reconstituir el discurso social en su conjunto y globalidad, sino más bien rescatar temáticas, ideas y sentires que se encuentran presentes en las narrativas recogidas” (p. 9). Los datos analizados deben estar seleccionados de manera lógica y coherente para que el análisis arroje información significativa con el contexto analizado y los objetivos de investigación. Esto es algo mencionado por Shiro (2014), quien nos dice que:

Se requiere agrupar las unidades, siguiendo ciertos criterios según los cuales, tendrían algunas propiedades en común. Este paso es crucial, ya que el criterio que sirve para

agrupar los elementos debe vincularse directamente con algún aspecto del fenómeno estudiado. (p. 4)

Con base en lo anteriormente mencionado, las categorías de análisis seleccionadas en esta investigación se determinaron considerando los objetivos de la investigación, así como los aspectos principales de la entrevista semiestructurada realizada a los docentes. Las categorías de análisis son las siguientes:

- **Cantidad de alumnos:** Conocer la cantidad de alumnos dentro del aula nos permite identificar el impacto que tiene dentro de las dinámicas de la clase.
- **Recursos didácticos:** Nos ayuda a identificar los diferentes tipos de materiales que el docente(s) utiliza para apoyar la producción oral dentro y fuera del aula.
- **Metodologías:** Con esta categoría podemos examinar los enfoques pedagógicos que el docente(s) practica dentro del aula. Se consideran los métodos formales como el enfoque comunicativo, así como los informales que los profesores han ido adquiriendo durante la práctica. Al analizar esta categoría podemos comprender la estructura de la clase y como la producción oral se desenvuelve.
- **Estrategias y adecuaciones:** Nos permite identificar las acciones que llevan los docentes para poder adaptar la enseñanza del inglés dependiendo del contexto escolar, así como la situación de la clase. Con esta categoría podemos identificar como se adaptan diferentes aspectos tanto personales, como metodológicos, de igual manera ver como adapta diferente tipo de actividades en acorde a los alumnos.

Capítulo IV Análisis y resultados

Durante este capítulo, se presenta un análisis de los datos obtenidos en la observación de campo mediante los diferentes instrumentos de recopilación de datos. El primer instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada que fue realizada a dos profesores de diferentes asignaturas, Inglés I e Inglés Empresarial I. Con estas entrevistas pudimos comprender el contexto dentro del aula para cada uno de los casos, así como comprender un poco algunas de las metodologías, estrategias y adecuaciones que hacen los enseñantes durante sus clases.

El segundo instrumento fue la rúbrica COLT, desarrollado por Allen y Spada (1995) con la que pudimos contabilizar las diferentes interacciones orales dentro del aula. Esta rúbrica estandarizada es frecuentemente utilizada en observaciones en cuanto a la investigación de lenguas se refiere, y su diseño nos facilitó la recopilación de los datos de interés para esta investigación. La rúbrica fue modificada para contabilizar sólo los datos específicos requeridos, y se añadió una sección extra, tomando ventaja de la flexibilidad de la tabla para poder modificar los elementos a evaluar.

4.1 Entrevista

Para comprender mejor el contexto en el que se desarrolla la observación de campo, se realizaron dos (2) entrevistas semiestructuradas a los docentes de los casos seleccionados, en este caso, los docentes de la materia Inglés I e Inglés Empresarial I.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de definir de manera breve y concisa la entrevista semiestructurada. La autora Tonon (2006) nos dice que las entrevistas semiestructuradas son generalmente organizadas a un conjunto de preguntas abiertas, con otras preguntas que pueden ir surgiendo con el entrevistador.

Las entrevistas fueron realizadas individualmente a cada docente, en las que pudieron explicar en palabras propias y de manera abierta diferentes datos relevantes para esta investigación, tales como composición del grupo, materia impartida, estrategias utilizadas en el aula, materiales didácticos, adecuaciones, entre otras. Los maestros pudieron explicar libremente como es su experiencia en el aula con ambos grupos.

A continuación, se presenta la información más relevante para esta investigación:

- ¿Cuántos alumnos conforman el grupo y cuál es la proporción entre géneros?

PI: 50 alumnos

P2: 50 alumnos

Lo primero que podemos notar es que la cantidad de alumnos es excesiva, así como dice un estudio de la Backhoff (2018), donde identifica que los grupos de alumnos en EMS en México tienen en promedio la cantidad de 34 alumnos. Podemos notar que esta cantidad es ampliamente excedida en ambos casos. Asimismo, la OCDE (2016) tiene un promedio de 34 alumnos por maestro como una cifra alta, ya que la mayoría de los países dentro de la OCDE tiene en promedio 15 alumnos por maestro, una vez más, podemos notar que esta cifra es superada. El hecho de tener esta cantidad de alumnos, puede limitar mucho las interacciones

dentro del aula, así como dice Álava (2015), quien sustenta que los alumnos sienten que tienen menos oportunidades de interacción en el aula.

- **¿Qué tipo de recursos y materiales didácticos brinda la institución para el desarrollo de las clases?**

PI: Mas que nada el laboratorio de inglés, está equipado con un proyector, una televisión inteligente, está un poco más aislado de los ruidos, pero no está como adaptado para los ruidos.

P2: Ok, material didáctico y recursos básicamente es el libro, es el libro de la asignatura que nos proporciona la Secretaría de Educación Pública y el sistema COBACH. De ahí yo mismo procuro, y por la experiencia, procuro obtener material extra para enriquecer un poquito más a los estudiantes ya que se ve muy poquito por ejemplo vocabulario.

- **¿Estos materiales son suficientes y adecuados para cubrir las necesidades de los alumnos o necesita elaborar material adicional?**

PI: A los muchachos se les brinda un libro de texto y nosotros lo usamos como guía, mientras cubramos los temas, tenemos libertad de poder utilizar diferentes recursos.

P2: (Se contestó en la pregunta anterior)

En cuestión a lo que materiales se refiere, podemos ver que los docentes pueden tener libertad en cuanto a escoger estos. La escuela no les brinda mucho, además de las instalaciones y los libros de texto, los docentes pueden utilizar la cantidad y los tipos de recursos que ellos crean pertinentes.

- **¿El docente realiza alguna adecuación en las clases para atender a estudiantes con diferentes niveles de habilidad o necesidades especiales?**

PI: Sí, sobre todo por el nivel de inglés que manejan, primero hago un diagnóstico, con un tema super sencillo, hago que se presenten ellos mismos, entonces ese es el primer contacto que tienen con la capacitación. Después, ellos se desconectan mucho con el estar escribiendo, para poder leerlo y hablarlo.

P2: Mira, la verdad, la disparidad no es tan marcada. Entonces, si procuro hacer adecuaciones, pero como tampoco es obligatorio hacer las adecuaciones, no de mi parte, si no por parte del alumno, yo no puedo obligar al alumno a que me haga trabajo extra o a que lleve un programa diferente al programa que se nos asigna por la institución.

Podemos notar también que los maestros hablan de hacer adecuaciones, aunque el profesor 2 no siente la necesidad de hacerlo, nos dice que si procura hacerlas, a diferencia del profesor 1, quien nos dice que atiende más las oportunidades y busca formar grupos que puedan apoyarse entre sí mismos para crear una mejor dinámica de clase, tal y como nos dicen Aguaiza y Vásquez (2016), que concluyen que en grupos grandes el docente debe conocer que estrategias y actividades debe aplicar dependiendo de su contexto sociocultural y escolar.

- **¿Qué estrategias usa el docente para involucrar a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades?**

PI: Pongo a personas que manejan un nivel un poquito más alto de inglés con un equipo en el que no manejan tanto el inglés. Trato de hacer equipos que tengan uno de cada uno con diferentes habilidades.

P2: Aquí es bien difícil porque son grupos muy grandes, lo que si procuro es: la participación en clase no es optativa, no es opcional. Procuro, de hecho, a los callados o a los que no quieren participar, forzarlos a participar de alguna manera, sin importar que se equivoquen, esos es lo que les digo, es una de las reglas que tengo yo, en mi clase se pueden equivocar todo lo que quieran, este es el momento para equivocarse y para corregir, ya una vez en el examen no puedo hacer nada por ellos.

En este apartado, podemos notar la distinta visión que tienen los maestros en acorde a cada grupo, y como es que hacen para poder tener una mejor dinámica de clase, esta pregunta es importante, ya que nos ayuda a ir poniendo en contexto a los profesores sobre sus grupos, y nos ayuda a conectar con la siguiente pregunta que habla de las metodologías utilizadas por los docentes.

- ¿Qué metodologías o enfoques pedagógicos utiliza el docente para promover la participación y el aprendizaje activo?

PI: Es puro enfoque comunicativo, escritura casi nada.

P2: No soy tan enfocado, por ejemplo, a metodologías reconocidas. Es básicamente el “feeling” que te da la experiencia de saber que alumnos son los que necesitan un poquito más de carrilla o atención.

Aquí podemos notar que el profesor 1, nos indica que solo utiliza el Enfoque Comunicativo, uno de los enfoques que mencionamos que se procura y suele ser eficiente para poder practicar el lenguaje en un entorno donde el alumno puede tener oportunidades más “realistas” con los que pueda practicar la L2 en un entorno significativo para él, así como Brown (2007) también nos indica que puede ayudar a mejorar la fluidez del habla del alumno. Sin embargo, el profesor 2 nos indica que él no tiende a utilizar métodos tradicionales y va realizando la clase de acuerdo a cómo él va sintiendo que va fluyendo. Esto podría ser perjudicial, ya que si una metodología que sustente lo que está enseñando no nos garantiza una evaluación uniforme hacia los estudiantes, sin embargo, puede que la experiencia con la cuenta del docente lo ayude a poder realizar sus clases sin ningún problema y sin la necesidad de utilizar estas metodologías reconocidas.

Estas entrevistas nos permitieron conocer el contexto escolar en el que se encuentran los estudiantes. Las voces de estos docentes nos proporcionaron información valiosa para comprender dicho contexto y cómo se desarrollan las clases de la enseñanza del inglés. A través de las respuestas obtenidas, es posible conocer y comprender cómo se conforman los grupos, algunas de las dinámicas y las principales metodologías utilizadas por los maestros para el desarrollo de la L2 en el aula.

Por otra parte, a pesar de que los docentes presentan una intención de poder promover el desarrollo de la producción oral durante la clase, se puede notar que existen diversos factores que obstaculizan la efectiva implementación de estas estrategias, que en ocasiones son

afectadas por el mismo diseño estructural que provee el sistema educativo. Parece que se prioriza la cobertura de contenido y aspectos gramaticales en lugar de priorizar el desarrollo de las competencias, además que la falta de tiempo y los grupos conformados por demasiados alumnos no permiten que existan oportunidades reales para la práctica de la producción oral dentro del salón.

4.2 Rúbrica de observación COLT

El segundo instrumento utilizado durante esta investigación fue la rúbrica COLT (Communicative Orientation Language of Teaching), desarrollada por Spada y Allen (1995). La rúbrica COLT es un instrumento diseñado para evaluar las diferentes interacciones que ocurren dentro del aula en un contexto de enseñanza de lenguas. Dicho instrumento ha sido modificado específicamente para contabilizar las oportunidades de interacción oral de los alumnos en el área y el tipo de retroalimentación que el alumno recibe.

Con el uso de esta herramienta se permitió observar y cuantificar los diferentes tipos de interacción dentro del aula, así como identificar si hubo algún tipo de retroalimentación por parte del docente y si esta fue significativa para el desarrollo de las competencias orales del alumno. La tabla original utilizada para la rúbrica fue modificada y adaptada para los propósitos específicos de esta investigación, incorporando aspectos que ayudan a identificar si las actividades orales fueron productivas o no productivas dentro del contexto educativo.

Mediante el uso de la rúbrica COLT, se facilitó el conteo sistemático de los diferentes tipos de interacción: maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno, permitiendo un análisis detallado de lo observado durante las diferentes sesiones.

Con esta metodología pudimos complementar la información obtenida de las entrevistas y nos pudo proporcionar un panorama más amplio y objetivo sobre las oportunidades de interacción oral que disponen los estudiantes durante sus clases.

La rúbrica COLT cuenta con diferentes secciones (ver **Figura 1**), en las cuales se evaluaron distintos aspectos, por ejemplo, si hubo interacción grupal o individual. Sin embargo, en una misma actividad se pueden observar marcadas ambas opciones, Esto se debe a que, a pesar de que fue una actividad grupal, en algunas ocasiones hubo interacciones individuales durante la actividad. Los datos recopilados con la rúbrica de COLT son los siguientes:

- **Hora:** En esta sección se indica la hora en la que comenzó la actividad. Para el tipo de recolección de información que se hizo, no es necesario indicar la duración de la actividad, solo en ocasiones muy específicas.
- **Tipo de actividad:** Aquí se indica el tipo de actividad sin entrar en tanto detalle. Por ejemplo: Dictado, *Role-play*, Lectura grupal, etc.
- **Grupal:** Esta se divide en “misma tarea” y “diferente tarea”, aquí se elige la casilla cuando es una actividad grupal y para indicar si todos los participantes tienen la misma o diferente tarea,
- **Individual:** Es similar a la opción anterior, pero para actividades individuales. En ocasiones, en esta actividad participa más de un participante, pero siguen siendo interacciones individuales y no grupales, y se describen en la siguiente sección.
- **Actividad/Descripción:** En este apartado se describe con más detalle la actividad que se realizó durante ese periodo. Ejemplo: “La maestra pregunta sobre *modal verbs*. Estudiante responde dando ejemplos de *modal verbs*.”
- **Duración:** Más que enfocarse en el tiempo que dura la actividad, esta sección se enfoca en la cantidad de las interacciones que se realizan.
 - Mínima (min): Esta casilla se marca cuando la actividad es de menos de 3 interacciones.
 - Extendida (ext): Esta casilla se marca cuando la actividad tiene 3 o más interacciones.
- **Interacción:** Aquí se define si la actividad tuvo interacciones entre el profesor y alumno (s) o si la interacción fue entre alumnos.
 - P-A: Evento donde la interacción fue entre profesor y alumno, por ejemplo: Maestro pregunta, alumno responde. El alumno lee un párrafo; el profesor da

retroalimentación sobre la pronunciación. En esta sección se incluyen interacciones tanto “profesor-alumno”, así como “alumno-profesor”.

- A-A: En este tipo de actividad, la interacción fue entre alumnos. Ejemplos: Roleplay de llamada telefónica. Un alumno pregunta, otro responde. Este apartado también se marca cuando fue una interacción individual. Ejemplo: Un alumno lee un extracto de un texto.
- **Producción:** Este último apartado fue adecuado para esta investigación. Originalmente se planeaba contabilizar sólo las actividades productivas y no las pasivas como leer, sin embargo, se tomaron en cuenta todas las actividades donde los estudiantes utilizaron el habla, ya que también forman parte del desarrollo de la producción oral y pueden recibir retroalimentación por parte del docente que ayuda a mejorar su vocabulario.
 - Productiva (P): Actividades donde hubo una producción oral por parte del alumno.
 - No productiva (NP): Actividades donde los estudiantes hablaban, pero no hubo una producción oral activa.

En algunas ocasiones, algunas interacciones tendrán marcadas más de 1 opción de la misma categoría, por ejemplo, si hubo una interacción grupal, pero que contó con diferentes participaciones individuales dentro de esta misma, se pueden marcar ambas, y a pesar de ser la misma actividad, se toman en cuenta ambas interacciones. Para poder resaltar cuál de las 2 opciones marcadas fue la que sobresalió durante dicha actividad, la opción que lleva prioridad irá marcada con letras **negritas**. Esto nos indica que a pesar de que hubo diferentes tipos de interacción, la que tuvo más impacto dentro de la interacción fue la marcada con negritas.

De primera instancia, se iban a registrar solamente las actividades que registraran una producción oral como tal, excluyendo interacciones como lectura o actividades de

memorización de palabras que, a pesar de ser actividades en la que los alumnos hablan, no necesariamente se lleva a cabo una producción oral por parte del alumno, sin embargo, se recolectaron todas las interacciones donde el alumno hablara, incluso algunas en L1 pero que llevaban al alumno a poder aprender o corregir algunos aspectos del vocabulario meta que están aprendiendo.

En las tablas que presentan a continuación, se muestra un total de interacciones que no cuadra con la suma de todos los números presentados, esto se debe a que algunos de los datos presentados, pertenecen a la misma actividad. (ver **Figura 1**)

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de este instrumento. Se muestra también los diferentes aspectos de interacción oral evaluados en el aula.

4.2.1 Grupo 104, Inglés I

Este grupo de primer semestre está conformado por 50 alumnos, su distribución de género es 23 masculinos y 27 femeninos. Dicha cantidad de alumnos parece exceder el tamaño del aula, ya que los mesabancos están muy cerca uno del otro, y en ocasiones no cuentan con la cantidad de mesabancos necesarios para todos los alumnos y tienen que ir a buscar a otro salón. La asignatura que cursan es Inglés I y es un nivel básico para ir introduciendo la L2 a los estudiantes.

A lo largo de las observaciones pudimos observar que el uso de L2 es casi nulo, a excepción de tres (3) alumnos que parecen dominar un poco más el lenguaje, uno de ellos particularmente a nivel nativo o con un nivel muy avanzado. Durante la clase, se pudieron identificar algunos de los patrones de conducta e interacción que tienen los estudiantes de este grupo tanto en el contenido como con el maestro. Se pudo identificar que el maestro explica la clase utilizando la L2, sin embargo, necesita hacer uso de la L1 para explicar muchas partes del contenido de la clase, ya que muchos alumnos no cuentan con el nivel suficiente de comprensión auditiva para poder entender toda la clase. Sin embargo, y a pesar de esta limitante, muchos alumnos se inclinan a participar y hacen muchas preguntas sobre los temas y la pronunciación utilizando la L1, incluso muchos participan en ejercicios de repetición coral al momento en que el maestro da retroalimentación en la pronunciación de las palabras.

A continuación, se presentan algunos de los datos más relevantes recabados a lo largo de la investigación:

Clase I:

Esta clase comenzó con el profesor utilizando la L1, pero utilizó la L2 la mayoría de la clase. Durante esta clase se mostró un nuevo tema a los estudiantes y estos tuvieron la oportunidad de practicarlo de manera oral y escrita.

Tabla 1

Grupo 104 - Clase 1

Tipo de actividad	Número de interacciones
Grupal misma tarea	3
Grupal diferente tarea	2
Individual misma tarea	3
Individual diferente tarea	1
Duración mínima	7
Duración extendida	1
Interacción P-A	7
Interacción A-A	1
Actividad productiva	4
Actividad no productiva	4
Total de interacciones	9

En la **Tabla 1** podemos ver la cantidad total de interacciones orales que tuvieron los alumnos durante la Clase 1. Tenemos un total de nueve (9) interacciones, donde en su totalidad, la duración de interacción es mínima y de igual manera solo se registraron interacciones Profesor-Alumno.

En la hora 9:25 se registró la única interacción extendida, sin embargo, esta fue una actividad grupal de larga duración, donde participaron de manera individual diferentes alumnos y solo 2 de ellos tuvieron interacción extendida en la actividad, los demás alumnos tuvieron interacciones mínimas, únicamente respondiendo lo requerido por el maestro y sin necesidad de alargar la conversación.

Clase 3:

Durante la 3er clase observada, fue una clase peculiar, ya que hubo una cantidad muy limitada de interacciones orales, ya que la dinámica de la clase estuvo centrada en la práctica de lectoescritura.

La clase comenzó con el maestro aclarando un error que había cometido la clase anterior con ejemplo en el pizarrón, aclarando que les había escrito “apostrophy” y que la manera correcta de escribir es “apostrophe”. Después, continuó con un dictado a la inversa, donde los alumnos leían frases del libro, y el maestro las iba escribiendo en el pizarrón. Esto lo hizo para ejemplificar el uso del apóstrofe para posesivos (’s) y poder continuar con el ejercicio del libro.

Tabla 2

Grupo 104 - Clase 3

Tipo de actividad	Número de interacciones
Grupal misma tarea	3
Grupal diferente tarea	0
Individual misma tarea	5
Individual diferente tarea	1

Duración mínima	7
Duración extendida	0
Interacción P-A	6
Interacción A-A	2
Actividad productiva	2
Actividad no productiva	6
Total de interacciones	9

Una vez más, podemos ver que hubo en total 9 interacciones orales, una vez más, todas fueron de duración mínima. Sin embargo, como se mencionó en el breve resumen de la clase, esta clase fue enfocada en ejercicios escritos del libro.

El pase de lista fue realizado por un alumno, lo que hizo que algunos no contestaran. El resto de las interacciones orales fueron en su mayoría en L1, ya fuera entre alumnos o profesor-alumno.

Clase 4:

Un día antes, el profesor me comentó que esta clase estaría enfocada en la habilidad de habla (producción oral), sin embargo, la clase comenzó con un dictado de términos en inglés y español. Ejemplos: Mother – Madre, Father – Padre, Siblings – Hermanos, etc.

Esta es de las clases que más interacciones de producción oral tuvo.

Tabla 3

Grupo 104 – Clase 4

Tipo de actividad	Número de interacciones
Grupal misma tarea	2
Grupal diferente tarea	0
Individual misma tarea	9
Individual diferente tarea	0
Duración mínima	6
Duración extendida	4
Interacción P-A	8
Interacción A-A	3
Actividad productiva	8
Actividad no productiva	3
Total de interacciones	11

En la **Tabla 3**, podemos ver que el número de interacciones incrementó un poco, de nueve (9) que había sido el total de clases anteriores, a once (11), solo dos interacciones más, pero podemos ver cuatro (4) interacciones de duración extendida.

En esta clase, la primera interacción extendida fue la fecha a las 8:12, donde el maestro preguntó la fecha y un alumno se la fue dando parte por parte.

P: Alumno, ¿Qué día de la semana es hoy?

A1: Friday.

P: Friday

A1: October

P: Very Good

A2: ¿Y esa pronunciación?

A1: Twentyfive, twenty twentytwo.

P: Very Good.

A pesar de que las interacciones fueron muy cortas, fue una de las primeras interacciones donde se registran más de 3 intercambios entre maestro y alumno. Podemos ver también que hubo otro alumno que intervino, preguntando de manera sarcástica sobre como el alumno no pronunciaba algunas palabras correctamente, sin embargo, el maestro no detuvo ni corrigió al alumno, lo cual permito que hubiera fluidez durante las interacciones.

A la hora 8:37, hubo otra pequeña interacción entre alumno maestro, aunque fue una interacción de duración extendida, el que tuvo la iniciativa de hablar en inglés y tuvo más tiempo de producción oral fue el maestro, aunque el alumno, solo utilizaba palabras cortas como “yes”, “ok”, o asentía con la cabeza, parecía estar comprendiendo los ejemplos que le daba el maestro y terminaron la interacción con un “got it” por parte del alumno.

El resto de la clase, fueron solamente interacciones en L1, por parte de los alumnos, aunque en algunas ocasiones, el maestro les hablaba en inglés, los alumnos contestaban en español solamente.

Clase 5:

Esta última clase fue de las que menos registro tuvo en cuanto a producción oral, pero por primera vez se pudo recolectar una interacción extendida donde se intercambiaba información significativa por parte de ambos locutores. La alumna con la que interactuaba el maestro tenía un nivel conversacional muy bueno, aunque en clases anteriores no participaba, se puede ver que es por propia decisión, ya que parecía dominar el inglés a un nivel casi Nativo.

Como resumen entre los datos recolectados pudimos identificar que en promedio hay 9 interacciones, aunque la mayoría de estas siempre son de duración mínima, y también iniciadas, generalmente, por el profesor. Las pocas interacciones de duración extendida, a pesar de que hay más de 3 intercambios por parte de ambos locutores, suelen ser muy cortas por parte de los alumnos, usualmente de una o pocas palabras, y no se sienten como una conversación natural.

En cuanto a retroalimentación por parte del docente se refiere, no se pudo observar que les diera retroalimentación al momento de pronunciar o decir mal algunas palabras, a diferencia de los ejercicios del libro o tareas que tenían que entregar los alumnos, donde en estas sí les daba retroalimentación de manera individual y siempre alentándolos a practicar lo aprendido. Aunque no dar retroalimentación a los alumnos durante las prácticas orales no parezca ser lo ideal, el no detenerlos a corregirlos puede ser beneficioso, ya que los alumnos no se sienten apenados o con el temor de ser corregidos frente a todos.

En las otras 2 clases que fueron observadas, hubo menos interacciones orales, ya que fueron clases enfocadas en habilidades escritas, y aunque sí hubo registro de actividades orales, pudimos registrar menos actividad oral que en las clases aquí presentadas. En una de estas clases, pudimos identificar que el docente llevó material adicional a la clase, pero solamente lo utilizó él para poder escribir vocabulario adicional en el pizarrón.

4.2.2 Grupo 301. Inglés empresarial I

Al igual que el grupo anterior, este grupo de tercer semestre también está conformado por 50 alumnos, mas su distribución por género cambia ligeramente, contando con 24 alumnos masculinos y 26 femeninos. Esta asignatura es considerada parte de la especialidad que cursan los alumnos, siendo esta Gestión Empresarial. Al concluir todas las asignaturas de Inglés Empresarial, a los alumnos se les otorga una constancia con valor curricular que sirve para agregar a su currículo y les facilita conseguir puestos en donde la vacante requiera empleados bilingües.

A diferencia del grupo anterior, en esta asignatura los alumnos utilizan más la L2, y aunque aún predomina el uso de la L1 en clase, al momento de realizar actividades hay más disposición de los alumnos de practicar la lengua objetivo. Otro aspecto importante a resaltar es que en este grupo la maestra busca una participación más uniforme de los estudiantes; a pesar de eso, hay un pequeño grupo que predomina durante la clase y suele facilitar el trabajo a los demás compañeros de clase.

Ahora se presentan las clases que tuvieron las interacciones más relevantes para el estudio:

Clase 1:

Desde el momento en el que llega la profesora al aula, comienza hablando en L2, saludando y preguntándoles a los alumnos cómo están. La clase comienza con una recapitulación grupal sobre *modal verbs*. Durante la clase, los alumnos participan utilizando la L1 y L2, y a pesar de que muchas veces la conversación es iniciada en L1 por la maestra, los alumnos contestan voluntariamente en L2. De igual manera, hay ocasiones donde los alumnos comienzan en L1 y la maestra los anima a repetir utilizando la L2 y los alumnos participan de buena manera.

Tabla 4

Grupo 301 - Clase 1

Tipo de actividad	Número de interacciones
Grupal misma tarea	6
Grupal diferente tarea	0
Individual misma tarea	5
Individual diferente tarea	0
Duración mínima	4
Duración extendida	4
Interacción P-A	5
Interacción A-A	3
Actividad productiva	5
Actividad no productiva	2
Total de interacciones	11

Podemos observar en la **Tabla 4**, que hay un total de 11 interacciones orales durante la clase las cuales, la mayoría son interacciones grupales y se dividen equitativamente entre interacciones mínimas y extendidas. También podemos ver que la mayoría de interacciones son entre el maestro y alumnos, además, predominan las interacciones donde se puede identificar que hay una producción oral por parte del alumno.

Durante la actividad de la hora 12:25, hubo varios alumnos interactuando tanto en L1 y L2, una de las interacciones donde pudimos observar que hubo retroalimentación por parte el docente fue la siguiente:

P: ¿Para qué nos sirven los modal verbs?

A: Nos sirven para ser más amables... para ser más "polit".

P: Polite.

A: Ah si, polite.

Después de la actividad de lectura, la dinámica de la clase cambio y la maestra empezó a utilizar la L1 más frecuente para explicar el tema, pero al momento de ejemplificar, utilizaba la L2 y preguntaba a los alumnos por ejemplos de lo explicado.

Durante la actividad de la hora 12:48, la maestra preguntó por traducciones del vocabulario aprendido; en ocasiones, ella daba la frase en L2 y le contestaban en L1; en ocasiones, empezaba la maestra en L1 y el alumno en L2.

Con esta información recabada, aunque solo son 11 interacciones durante la clase, el hecho de que sean interacciones grupales hace que se presente un poco más la cantidad de oportunidades de producción oral con las que cuentan los alumnos; sin embargo, la mayoría de las actividades está predominada por el mismo grupo.

Clase 3:

En la clase 3, podemos notar desde el principio que hay alumnos con más competencias lingüísticas y disposición de hablar en L2. Pudimos observar a un alumno hablar con la maestra antes de comenzar la clase de temas fuera de la clase.

Esta clase en particular no tuvo muchas actividades, y se registraron relativamente menos interacciones durante la clase, sin embargo, podemos notar que una de las actividades duró alrededor de 35 minutos, donde los alumnos realizaron un mapa mental y tuvieron la oportunidad compartir ideas en binas y trinas. A pesar de que muy pocos equipos formados usaron la L2 durante la actividad, sí se notaron varias interacciones en inglés en diferentes binas y trinas. Además, durante la actividad, la maestra estuvo monitoreando a los equipos, aclarando dudas y preguntando a los alumnos. Al igual que en el registro anterior, podemos notar una parte de los alumnos participan en L1 y otros en L2.

Tabla 5

Grupo 301 - Clase 3

Tipo de actividad	Número de interacciones
Grupal misma tarea	3
Grupal diferente tarea	1
Individual misma tarea	4
Individual diferente tarea	0
Duración mínima	5
Duración extendida	3
Interacción P-A	5
Interacción A-A	2
Actividad productiva	6

Actividad no productiva	3
--------------------------------	---

Total de interacciones	8
-------------------------------	---

La actividad registrada a la hora 11:19, fue una actividad donde todo el grupo participó, sin embargo, debido al ruido que había porque todos estaban hablando, fue difícil registrar por escrito algunas de las interacciones orales que tuvieron en L2, aunque la mayoría del grupo verbalizaba las ideas en L1 y solo utilizaban la palabra que iban a escribir o dibujar en el mapa mental en L2.

La actividad registrada a las 11:21 fue una actividad que se realizó en conjunto con el mapa mental, donde la maestra estuvo revisando un trabajo anterior. Durante esta interacción, la maestra hacía preguntas básicas y los alumnos contestaban, algunos en L1 y otros en L2. Esta clase fue interrumpida por la entrega de boletas para los estudiantes, pero siguieron en su actividad normal mientras las entregaban.

Uno de los últimos grupos en entregar su actividad de mapa mental, estaba conformado por 3 alumnos que generalmente interrumpen mucho en la clase o platican mucho entre ellos, a pesar de esto y después de tres clases, se pudo identificar que estos estudiantes, a pesar de lo antes mencionado, son los que más participan durante la clase, y también los que mejor desarrolladas tienen sus competencias, además que se nota la confianza que tienen al momento de expresarse tanto en L1 como en L2.

Clase 4:

Esta fue la penúltima clase observada de este grupo; esta fue la clase en la que pudimos observar más interacciones orales entre alumnos y también entre alumnos y profesor.

La actividad principal de esta clase fue realizar un *roleplay* donde los alumnos simulaban una llamada telefónica, uno funcionaba como cliente, y el otro como operador de

una compañía. Los alumnos tuvieron la libertad de elegir el tema mientras estuvieran dentro del parámetro. Durante las acciones registradas en esta clase, pudimos identificar que los alumnos tienen más disposición de participar a pesar de no tener las competencias requeridas, y también pudimos observar que también tienen la disposición de ayudarse entre ellos cuando las interacciones no fluyen correctamente

Tabla 6

Grupo 301 - Clase 4

Tipo de actividad	Número de interacciones
Grupal misma tarea	5
Grupal diferente tarea	0
Individual misma tarea	7
Individual diferente tarea	2
Duración mínima	4
Duración extendida	6
Interacción P-A	7
Interacción A-A	4
Actividad productiva	8
Actividad no productiva	5
Total de interacciones	14

La primera actividad registrada se decidió marcar como actividad extensiva, porque a pesar de que los alumnos tenían interacciones mínimas (de una o dos interacciones por alumno), la recapitulación de la clase fue una actividad grupal y entre varios alumnos lograron que esta actividad fuera de más de tres interacciones.

La actividad principal de la clase fue realizar un *roleplay* en pares. Durante la actividad de preparación, la mayoría de los alumnos escribieron primero el diálogo y después lo practicaron, pero pude identificar un grupo que lo fue practicando de manera oral hasta tener la conversación completa y después procedieron a escribirlo. Al momento de realizar la actividad, los alumnos tenían que explicar de qué trataba su actividad y después actuarla. De las seis binas que pasaron a presentar, solo una omitió la explicación y procedieron a actuar su diálogo. Otro interesante de esta actividad, es que al momento de pasar al frente, las binas no utilizaron apoyos escritos ni visuales de otro tipo, todos fueron de memoria y algunos se miraban que estaban pensando que seguía, a diferencia de tenerlo memorizado, se pudo registrar que fue una actividad de producción oral extendida, y con aprendizaje significativo para los alumnos.

En total, podemos ver un total de 14 interacciones, pero podemos notar que solo 4 de esas interacciones son contadas como interacción mínima, lo que nos indica que hubo una mayor cantidad de frases por interacción.

El resto de clases registradas fueron muy diferentes, una contó con una cantidad similar de interacciones orales que las aquí presentadas, y la otra clase, a pesar de que por indicación de la maestra se hizo la observación saltando algunas clases ya que dicha sesión sería enfocada en actividades de producción oral, se registraron muy pocas interacciones (solo cuatro) y se enfocaron en la habilidad de escucha.

Como podemos observar, el promedio de interacciones por clase es de 8 interacciones por hora de clase, y a pesar de que en algunas ocasiones hay más interacciones, podemos ver que dichas interacciones generalmente son de duración mínima y pocas veces pudimos observar interacciones de más de 3 interacciones. Esto sugiere que, a pesar de que ambos profesados intentan generar espacios para la producción oral, estos no sostienen el espacio y tiempo suficientes para que puedan desarrollarlo de manera satisfactoria. Las interacciones

suelen ser preguntas breves y/o comentarios de los alumnos al profesor que no permiten que las oportunidades de interacción fluyan dentro del aula. De igual manera, podemos resaltar que la mayoría de las interacciones son iniciadas por el docente, lo cual sugiere una monopolización por parte del docente, y cuando los alumnos tienden a iniciar las interacciones, solo son para aclarar dudas o comentarios breves. Esto último podría ser un indicativo de que las metodologías utilizadas en el aula no fomentan que el alumno pueda usar su vocabulario de forma espontánea, de manera natural y libre, y suele utilizar un vocabulario centrado en el uso de la gramática y vocabularios aprendidos durante las diferentes sesiones.

4.3 Reflexiones

Considerado los resultados obtenidos, tomando en cuenta las implicaciones pedagógicas, se recomiendan las siguientes estrategias para mejorar la producción oral dentro del aula.

- Se recomienda el uso de una evaluación formativa sobre la sumativa, utilizar rúbricas que favorezcan el seguimiento de los alumnos, donde podemos ir recolectando información y poder observar el progreso real de los alumnos dentro de la clase.
- Capacitación constante del cuerpo docente y directivos, donde se busque un trabajo organizado entre ambas partes, y todos los docentes de la institución una metodología similar al momento de enseñar, asegurándose de que se siga correctamente el plan de estudios. Asimismo, que se mantengan actualizados con nuevas estrategias pedagógicas y así determinar las adecuaciones y trabajos que se realizarán, de acuerdo con las necesidades de la institución.
- Como pudimos observar, el grupo 301, siendo una clase de inglés donde se simula la creación de una empresa, promueve más actividades estilo PBL. Se recomienda incorporar actividades en base a proyectos o a tareas a las clases de inglés “tradicional”, donde los alumnos tengan una meta real con objetivos en acorde a sus necesidades tanto lingüísticas como culturales, ya que esto puede favorecer el aprendizaje significativo del alumno y la adquisición de su L2.
- Otro tipo de actividades, utilizando metodologías como la gamificación, también puede ayudar a mejorar la interacción entre los alumnos en un ambiente más relajado, donde los alumnos pueden divertirse al momento e inconscientemente ir adquiriendo vocabulario. Esto es algo que busca la NEM, ya que considera a el

juego como parte importante en la educación de los alumnos, sobre todo en los niveles de educación básica.

- Hacer énfasis en la retroalimentación que el docente realiza a los estudiantes. Si bien puede ser difícil en grupos con una amplia cantidad de alumnos, es importante remarcar la importancia de que el docente haga retroalimentación, ya sea correctiva, formativa o positiva. Con esto, nos aseguramos de que el estudiante comprenda o mejore durante la adquisición de su L2.

Con estas sugerencias, intentamos mejorar la práctica pedagógica dentro del aula, y buscar nuevas estrategias en las que los alumnos puedan desarrollar su producción oral de una manera más natural, y en la que las oportunidades de interacción entre alumnos puedan aprovecharse al máximo.

Capítulo V Conclusiones

A partir de la bibliografía consultada y los datos recopilados durante esta investigación, se identificaron aspectos relevantes en cuanto a la cantidad de oportunidades de interacción que se les ofrece a los estudiantes de distintos contextos dentro de la escuela COBACH, plantel Ensenada. También tuvimos la oportunidad de hacer una triangulación de información y datos, utilizando la información recabada por las entrevistas semiestructuradas a los docentes y las observaciones de campo dentro del aula del grupo 104 de primer semestre en la clase de Inglés I y el grupo 301 de tercer semestre en la clase de Inglés Empresarial I.

Como se mencionó, el interés particular de esta investigación consistió en contabilizar la cantidad de interacciones orales dentro del aula y en cómo la retroalimentación del docente afecta al desarrollo de esta misma competencia.

En el grupo 104 durante cinco clases pudimos observar un aproximado de 8 a 10 interacciones orales por clase lo cual parecer ser un buen número de interacciones para el intervalo de una hora por sesión realizada, sin embargo, estas actividades eran de duración mínima, tal y como se explicó con anterioridad, de menos de 3 oportunidades de interacción por locutor, esto se debe a que los alumnos no contaban con las competencias lingüísticas suficientes y solo contestaban en L2 lo requerido por el profesor y en ocasiones, usando la L1, lo que no propicia a que la interacción continúe.

También, tal y como lo dijo el docente, el material que se utiliza en la clase es el libro, y en ocasiones los alumnos usan el cuaderno, a pesar de que el profesor refirió que utilizaba materiales adicionales por su propia cuenta, solo se pudo identificar en una clase que utilizó un libro de apoyo para tener vocabulario adicional al que viene en el libro. Asimismo, durante las entrevistas el docente refirió que él no utilizaba “metodologías reconocidas” y que él iba adaptándose dependiendo del flujo de la clase. Esto es algo que se pudo verificar durante las observaciones, ya que a pesar de que los alumnos de este salón tenían mucha disposición de

participar, la clase en ocasiones se sentía sin una estructura como tal, y el docente aplicó muchos enfoques pedagógicos diferentes durante las distintas clases observadas. Aunque esto último, puede llevarnos a reflexionar la frase del estudio de Mexicanos Primero (2015) “En México se enseña poco y se enseña mal.”, la interacción y el *rapport* que tenía el maestro con los alumnos era muy bueno, pero sin una estructura de clase bajo algún enfoque podemos concluir que algunos de los profesores, a pesar de tener experiencia dentro del aula, aún pueden mejorar su práctica docente.

En cuanto a la retroalimentación se refiere, el docente generalmente daba buena retroalimentación a los estudiantes cuando cometían errores, y los estudiantes la tomaban de buena manera y seguían participando sin sentirse cohibidos por recibir esta clase de correcciones.

Por su parte, el grupo 301, tuvo un registro aproximado de 10-14 interacciones por clase y más de la mitad de estas interacciones eran extendidas, lo que hacía que las oportunidades de interacción duraran más, ya sea tanto como Maestro-Alumno o las interacciones Alumno-Alumno. Aunque en esta clase había menos alumnos participando voluntariamente, cuando la profesora preguntaba o solicitaba información, los alumnos contestaban en la mayoría de las ocasiones utilizando la L2.

Otra parte importante de la información recabada durante la entrevista, fue que la maestra dijo que solo utilizaban enfoque comunicativo, y aunque hubo clases en las que no se identificó esto, generalmente era por adecuaciones realizadas por la docente para proporcionar vocabulario que los alumnos necesitan para realizar las actividades, por lo que, a pesar de que esas clases no eran enfocadas en comunicarse, tenían la finalidad de facilitar las próximas clases. Pudimos identificar también que utilizan mucho el aprendizaje basado en proyectos o por sus siglas en inglés PBL (*Project-based learning*), donde los alumnos tienen más

oportunidad de interacción entre ellos al momento de realizar tareas significativas que priorizan la negociación de significado sobre la gramática.

Como se expresó, y tomando en referencia una de las investigaciones previas, realizada por Vaca y Gómez (2017), podemos confirmar que el uso de este enfoque ayuda a que los alumnos desarrollen sus competencias lingüísticas orales y su autoconfianza, además de propiciar una mayor cantidad de interacciones orales en el aula.

Por parte de la docente, no siempre había retroalimentación para corregir aspectos de pronunciación o gramática, sin embargo, se mencionó que las actividades realizadas bajo el enfoque PBL, tienen como propósito que los alumnos desarrollen sus competencias sin la necesidad de que se enfoquen en estructuras del lenguaje.

Como conclusión, pudimos observar que la clase de Inglés I, siendo esta una clase de inglés más “tradicional”, a pesar de que hay varias oportunidades de interacción oral en cada clase, estas no suelen aprovecharse al máximo por la falta de competencias lingüísticas, por lo que podrían buscarse diferentes enfoques o estrategias que propicien un enfoque más comunicativo, a diferencia de utilizar cuadernos y libros, o enfoques como la gamificación, que propician un ambiente en donde los alumnos pueden participar de una manera más relajada, donde los resultados de la actividad suelen propiciar a que el alumno tenga una recompensa y aumente su motivación, a diferencia del estrés que puede suponer el tener que obtener una calificación al entregar un trabajo.

En contraste a lo visto en el grupo anterior, en el grupo de la asignatura de Inglés Empresarial I pudimos observar más oportunidades de interacción y aunado a esto, dichas interacciones solían ser de mayor duración, así como variaban mucho las interacciones entre los mismos alumnos o con la maestra. Esto, además del enfoque, se puede atribuir a que los alumnos tenían una mayor competencia lingüística, siendo este su tercer semestre cursando

asignaturas de inglés, además de que, en el semestre en curso, los alumnos llevaban adicionalmente la asignatura de Inglés III, por lo que su práctica del lenguaje era mayor.

Aunque las dinámicas en clase eran muy buenas, la falta de retroalimentación por parte del docente en muchas ocasiones, puede propiciar que el alumno desarrolle sus competencias lingüísticas de manera incorrecta. Puede que la docente no haga retroalimentación para no interrumpir el flujo de la actividad, pero podría tomar un tiempo al final de la clase para dar una retroalimentación grupal sobre los errores cometidos durante la clase.

En retrospectiva, ambas clases dieron resultados satisfactorios en cuanto a las oportunidades de producción oral, pero aún existen áreas de oportunidad para mejorar en ambas prácticas docentes, áreas de oportunidad que se tienen que tomar en cuenta para poder maximizar la adquisición del lenguaje sobre un aprendizaje tradicional de la L2.

5.1 Recomendaciones

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, se plantean algunas recomendaciones, reflexiones y sugerencias, dirigidas a los interesados en mejorar la práctica de la producción oral dentro del aula.

Primeramente, después de la revisión de bibliografía y los hallazgos recopilados de la clase de Inglés Empresarial I, se infiere que la implementación de métodos comunicativos y aprendizaje basado en proyectos o tareas puede ser un método eficiente, y con el cual a los alumnos se les presentan más oportunidades de interacción oral en el aula, así como oportunidades para desarrollar sus competencias en un contexto más auténtico y cercano a situaciones reales, que puedan tener un aprendizaje significativo en el alumno. Esta recomendación no busca descartar las clases tradicionales de L2, sino añadir esta clase de actividades, lo que favorece un aprendizaje significativo en el alumno.

También se recomienda explorar metodologías como la gamificación, no limitándose a la implementación de juegos, sino mecánicas que cumplan con un objetivo o recompensa,

donde el alumno pueda trabajar en un entorno relajado y se sienta motivado con la dinámica de la clase.

Para las instituciones, se les recomienda hacer una revisión del material didáctico y de los planes de estudio que proporcionan tanto a docentes como a alumnos. Estas revisiones pueden hacerse en los cursos de mejora continua de las instituciones con la finalidad de seguir implementando mejoras, evaluar la efectividad de los materiales y planes de estudio.

Para concluir con estas recomendaciones, se propone también que las evaluaciones de las materias de L2 comiencen un cambio de evaluación sumativa a formativa. Este tipo de evaluación también puede ayudar a que el alumno se sienta más relajado, ya que no está en clase con el único propósito de obtener una calificación, sino que ahora puede llevar a dar seguimiento a su progreso en el desarrollo de una L2 con la retroalimentación proporcionada por el docente.

Referencias

Bibliografía

- Aguaiza Lazo, M. S. Pinza Tapia, E. I., y Vázquez Andrade, E. del R. (2016) *The influence of large classes in the English language teaching-learning process in Ecuadorian high schools* [Tesis de Grado, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio Institucional. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/14358>
- Al-Hassaani, A. M. A., y Qaid, A. F. M. (2021). *Challenges and Strategies in Teaching Speaking Skills to the Yemeni EFL Learners at Aden University: A Case Study*. Department of English, College of Education, University of Aden, Aden, Yemen, & Department of English, College of Arts, University of Bisha, Bisha, Saudi Arabia.
- Álava Castro, N. J. (2015). *The influence of large classes on the English language teaching-learning process in Ecuadorian high schools* (Bachelor's thesis).
- Alcón Soler, E. (2001). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula. *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1 (2001)*; pp. 271-287.
- Anderson, J. (2016, November 10). *What to consider when teaching English in large classes*. British Council Voices Magazine. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/what-consider-when-teaching-english-large-classes>
- Ávila, M. A. S., y Varas, C. G. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(8), 373-385.
- Backhoff Escudero, E. (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*.
- Bahanshal, D. A. (2013). The Effect of large classes on english teaching and learning in Saudi secondary schools. *English Language Teaching*, 6(11), 49-59.

- Bañuelos García, .C (s. f.). *Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés*. Facultad de Idiomas. UABC.
- Benini, S., & Thomas, M. (2021). A critical review of research on gamification and second language acquisition. *Digital games and language learning*, 9-46.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th ed.)*. Pearson Education.
- Bialystok, E., Majumder, S., y Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?. *Applied psycholinguistics*, 24(1), 27-44. doi:10.1017/S014271640300002X
- Calderón, D. (2015). Introducción: el derecho a aprender en inglés. *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*, 7-12.
- Cely, R., y Stanton, S. (2023). Inglés para el empleo en México: Realidades y Retos. *El Diálogo*.
- Clark, H. H., y Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Cook, V. (Ed.). (2002). *Portraits of the L2 user (Vol. 1)*. Multilingual Matters.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Davies, P. (2021). English language teaching in Latin America. *TESL-EJ Publications*.
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.
- DiCicco-Bloom, B., y Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Durán, M. (2017). *Estrategias de enseñanza de inglés enfocadas en la producción oral en estudiantes universitarios de Colombia*. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 3(1), 22-31.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language teaching*, 43(2), 182-201.
- Gass, S. M., Behney, J., y Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.)*. Routledge.
- González Hinojosa, A. R. (2015). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral*. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey.
- González Magallanes, I. A., y Caldera Montes, J. F. D. (2019). *Desarrollo de la producción oral del idioma inglés mediante la implementación del aprendizaje cooperativo en el nivel superior* (Doctoral dissertation, Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara).
- Granda Castillo, Z., y Merino Uquillas, Y. (2017). *Diagnosis of the causes of the deficiencies in listening and speaking skills in the English Teaching Learning process*. Carrera de Idiomas. Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Universidad Nacional de Chimborazo.

- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard university press.
- Guerrero, B. R. S., Fray, L. F. B., Fray, J. I. B., y Valle, V. V. Y. (2020). Task-Based Learning Approach to enhance oral production in university settings. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 554-586.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Hernández, L. (2015, 26 de noviembre). México, líder de OCDE en salones atiborrados. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/11/26/1059697>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jack, R., & Richards, M. (2008). Teaching listening and speaking from theory to practice. *Cambridge University. Printed in The United States of America*.
- Johnston, K. (2023). *Interactions: A key to quality classrooms*. Winston-Salem State University. Recuperado de: <https://www.wssu.edu/administration/faculty-and-staff/citi/resources/citi-blogs/interactions-a-key-to-quality-classrooms.html>
- de Jong, N., y Kuiken, F. (2019). *Interaction in second language classrooms: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, 12(3), 409-431.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Leong, L. M., y Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill. *International Journal of Research in English Education*.

- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. *Focus on form in classroom second language acquisition, 177196*.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2021). *How languages are learned (5th ed.)*. Oxford University Press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*. (pp. 413–468). Academic Press.
- López, L. E. F., Rodríguez, M. D. S. M., Gaona, M. D. R. D., y Flores, J. E. F. (2022). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Baja California (2012-2021). In *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México (2012-2021)* (pp. 55-86). Comunicación Científica.
- Mackey, A. (2007). Mackey, A. (2007). Interaction as practice. *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, 85-110. Oxford University Press.
- Mayorca, V. M., Camacho, M. C., RODR, E., y Artunduaga, L. C. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente, 12(21)*.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero. <https://www.mexicanosprimero.org/pdf/investigaciones/sorry.pdf>
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons.
- Munguía, E. (2019). *Motivación y autoconfianza en la producción oral de inglés como lengua extranjera*. *Revista de Investigación Académica*, 18, 1-14.

- Nakamura, J. (2019). Receptive bilingual children's use of language in interaction. *Studies in Language Sciences: Journal of Japanese Society for Language Sciences*, 18, 46-66.
- Nation, I. S. P., y Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge university press.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). Cambridge University Press.
- Paakki, H. (2020). Normativity in English oral production in Finland and Japan. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 14(2).
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. Harper Perennial Modern Classics.
- Quispe, N. E. N., Cruz, L. E. C., y Chusi, J. W. A. (2021). El bilingüismo: análisis y reflexiones para docentes y estudiantes. *Paidagogo*, 3(2), 41-54.
- Reyes Cruz, M. del R., & Rodríguez Reyes, J. M. (2007). El panorama nacional. En J. L. Ramírez Romero (Coord.), *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México*, 204-218. Plaza y Valdés.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge university press.
- Rodríguez, N. G., & Bulnes, M. G. R. (2024). Evaluation of an English as a Foreign Language (EFL) Teacher Preparation Program. *MEXTESOL Journal*, 48(3), n3.
- Roldán, G. A. (2013). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de la población bogotana*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/6611>

- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 32(1), 77-112.
- Sarathi, R. J. (2024). *Am I Bilingual?: Perceptions and Benefits of Receptive Bilingualism in Undergraduate Students and their Communities*.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Sato, M., y Ballinger, S. (2016). *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (Revista *Language Learning & Language Teaching*, Vol. 45). John Benjamins Publishing Company
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de:
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a182.pdf>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell Publishing.
- Sherkina-Lieber, M. (2020). A classification of receptive bilinguals: Why we need to distinguish them, and what they have in common. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10(3), 412-440.
- Shiro, M. (2014). Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 14(1), 3-6.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and learning-dayton*, 23(6), 20-20.

- Spada, N., y Fröhlich, M. (1995). *COLT: Communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Spratt, M., Pulverness, A., y Williams, M. (2011). *The TKT course modules 1, 2 and 3*. Cambridge university press.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Stuckey, Heather L. "Three types of interviews: Qualitative research methods in social health." *Journal of Social Health and Diabetes* 1.02 (2013): 056-059.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. Oxford University Press.
- Sun, H. L., Sun, T., Sha, F. Y., Gu, X. Y., Hou, X. R., Zhu, F. Y., y Fang, P. T. (2022). The influence of teacher–student interaction on the effects of online learning: Based on a serial mediating model. *Frontiers in psychology*, 13, 779217.
- Uriostegui, P. A. M., y Vázquez, E. M. (2022). Factores que afectan la producción oral del inglés en estudiantes de idiomas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 9(18), 136-156.
- Vaca Torres, A. M., y Gómez Rodríguez, L. F. (2017). Increasing EFL learners oral production at a public school through project-based learning. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 19(2), 57-71.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada

El presente apartado incluye el guion de entrevista semiestructurada utilizado para recabar información a los docentes del Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH), plantel Ensenada. A través de estas preguntas, se exploró el trasfondo sociocultural y educativo de los casos de estudio. Al tratarse de una entrevista semiestructurada, algunas preguntas dieron lugar preguntas adicionales o a que se omitieran algunas de las planificadas.

- ¿Cuántos alumnos conforman el grupo y cuál es la proporción entre géneros?
- ¿Qué tipo de recursos y materiales didácticos brinda la institución para el desarrollo de las clases?
- ¿Estos materiales son suficientes y adecuados para cubrir las necesidades de los alumnos?
- ¿El docente realiza alguna adecuación en las clases para atender a estudiantes con diferentes niveles de habilidad o necesidades especiales?
- ¿Qué estrategias usa el docente para involucrar a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades?
- ¿Qué metodologías o enfoques pedagógicos utiliza el docente para promover la participación y el aprendizaje activo?

