



## **La comunicación oral en la asignatura de Inglés: narrativas sobre la trayectoria escolar de estudiantes de una escuela normal rural**

### **Oral communication in the English subject: school trajectory narratives of students at a rural normal school**

<sup>a,\*</sup> Ana Arán Sánchez, <sup>b</sup> David Manuel Arzola Franco

<sup>a</sup> ana.aran@enrrfm.edu.mx. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” Saucillo, Chihuahua, México.  
<https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>.

<sup>b</sup> david.arzola@cid.edu.mx. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México.  
<https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>

---

#### **Resumen**

El aprendizaje del inglés implica el logro de cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, escucha y habla. Esta última es una de las motivaciones principales de los aprendices para adquirir el idioma, a pesar de que es una competencia difícil de dominar dentro de la escolarización formal. A continuación, se presenta una investigación cuyo propósito es describir y analizar las narrativas que estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” realizan sobre su trayectoria académica en la asignatura de inglés durante la educación superior, respecto a la competencia de la comunicación oral. El estudio se posiciona en el paradigma constructivista, emplea el enfoque interpretativo y utiliza el método biográfico-narrativo a través de entrevistas a profundidad con siete informantes clave. Las categorías de análisis se centran en las políticas que los docentes implementan en la clase de inglés respecto al uso de la lengua materna de las estudiantes, y las estrategias que las alumnas emplean en las actividades de comunicación oral. Los resultados muestran la importancia de que el profesorado considere la forma en la que trabaja esta habilidad lingüística debido al impacto emocional que ciertas estrategias de enseñanza generan en el alumnado. Como propuesta, se subraya la necesidad de implementar el enfoque de translenguaje.

*Palabras clave:* competencia comunicativa, educación superior, expresión oral, inglés, políticas de aula, translenguaje

---

\* Autor para correspondencia

<https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19489>

Recibido: 24 de julio de 2024 | Aceptado: 8 de noviembre de 2024

Disponible en línea: diciembre de 2024

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

## Abstract

English learning consists of achieving four linguistic skills: reading, writing, listening, and speaking. The latter is one of the main motivations for learners to acquire the language, even though mastering this skill within formal schooling can be difficult. This study aims to describe and analyze student's narratives at the Rural Normal School "Ricardo Flores Magón" regarding their academic trajectories in the English subject, specifically focusing on the oral communication skill. The research positions itself within the constructivist paradigm, utilizing an interpretative approach and a narrative-biographical methodology. It employs in-depth interviews with seven key informants. The analysis categories include the policies teachers implement in English classes regarding the use of students' first language and the strategies that learners employ in oral communication activities. The results emphasize that teachers should consider how they develop this linguistic skill, due to the emotional impact that certain teaching strategies have on students. As a proposal, the need to implement the translanguaging approach is highlighted.

*Keywords:* communicative competence, higher education, oral expression, English, classroom policies, translanguaging

## Introducción

El aprendizaje del inglés implica el logro de cuatro habilidades lingüísticas: la lectura, escritura, escucha y habla. Esta última suele ser una de las motivaciones más destacadas para los estudiantes, quienes buscan comunicarse oralmente con personas que hablen la lengua meta (Rivera y Garza Rodríguez, 2022). Sin embargo, es una competencia difícil de dominar dentro de la escolarización formal, por lo que resulta un reto importante tanto para alumnos como maestros (Márquez Flores, 2021).

De acuerdo con Chávez Zambrano et al. (2017), la importancia de la enseñanza de este idioma en el nivel superior se debe al uso de esta lengua como el modo principal para comunicarse a nivel global en el ámbito económico, académico y laboral, entre otros. En el caso específico de las escuelas normales de México, la asignatura de Lengua Extranjera ha estado presente en la malla curricular desde que se crearon este tipo de instituciones (Muñoz, 2015); para propósitos de este estudio, se hablará de su inclusión en los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria desde el 2012. Si bien se ha transitado por diferentes planes de estudio (2012, 2018, 2022), lo cual ha implicado cambios en la cantidad de horas que se dedica a la enseñanza de este idioma, créditos y enfoques para trabajarlo con los futuros maestros, es una disciplina que sigue presente en los trayectos formativos, cuyo propósito principal continúa siendo el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

La población estudiantil en las escuelas normales mexicanas es tan diversa como sus contextos educativos y socioculturales, hecho que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros docentes, preparándolos para los desafíos a enfrentar en su ejercicio profesional. Dentro de este contexto, se han identificado diversos retos en el trabajo de la asignatura de Inglés como la disparidad de

los estudiantes en cuanto al dominio del idioma y experiencias previas y formación, que hacen de la tarea del docente un reto. La necesidad de tomar en cuenta las diferentes circunstancias cognitivas, académicas y socioculturales de los estudiantes, hace decisivo considerar cómo son sus experiencias y percepciones directamente de la voz de los protagonistas, ya que conocer cómo viven el proceso puede proporcionar hallazgos valiosos para tomar en cuenta en la creación de políticas lingüísticas, el diseño curricular y el desarrollo de metodologías innovadoras.

Conforme a la formación académica que los estudiantes reciben en inglés durante secundaria y educación media superior en México, se esperaría que tuvieran un nivel B2, o alto-intermedio, de acuerdo con el plan de estudios de Educación Básica 2017 que se rige bajo el Marco Común de Referencia Europeo (MCER). Sin embargo, la realidad es que las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso en la educación superior resultan deficientes en la mayor parte de los aspirantes (Davies, 2009), por lo que el formador de docentes se enfrenta a grupos con grados de destreza heterogéneos.

El rol que ejerce el profesor ante esta problemática es crucial, y más cuando se sabe que en el aprendizaje de una lengua extranjera intervienen no solo aspectos cognitivos, sino también elementos afectivos, motivacionales y actitudinales (Gómez Burgos y Sandoval Molina, 2019). Frecuentemente, en lugar de hacer la transición más sencilla partiendo del nivel de desempeño con el que realmente cuentan los alumnos, se asume el que deberían tener según lo estipulado en los programas. En palabras de Mora (2016):

Lamentablemente, un significativo número de académicos asumen que, al incorporarse a la educación superior, los jóvenes ya tienen las bases necesarias en el idioma, por lo que obvian las dificultades que muchos de ellos enfrentan retornando a percepciones tradicionalistas que soslayan el campo emocional. (p. 65)

Por tal razón, la asignatura de Inglés se convierte en una fuente de ansiedad que provoca desagrado y rechazo en los alumnos. Este aspecto actitudinal, el cual puede darse desde un inicio, es complejo de modificar y se vuelve un obstáculo para los maestros que trabajarán con esos alumnos en la educación superior.

Por todo esto, el estudio de las percepciones, representaciones sociales y narraciones de las vivencias del alumnado ha cobrado relevancia en los últimos años. En los estudiantes universitarios y futuros maestros, sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera impactan en su práctica docente y las decisiones que toman en torno a ella (Valsecchi y Ponce, 2015). Consecuentemente, el propósito de esta investigación consiste en describir y analizar las narraciones de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” respecto a la competencia de comunicación oral en la asignatura de Inglés a lo largo de su trayectoria académica en la educación superior. Este centro educativo es una institución formadora de docentes que funciona como internado exclusivo para mujeres ubicada en el norte de la República Mexicana.

## Discusión teórica

La expresión oral es una “habilidad rectora por excelencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La eficiencia de su desarrollo depende de la integración con el resto de las habilidades verbales y de un fuerte vínculo entre elementos cognitivos y afectivo-motivacionales” (Aguilera et al., 2022, p. 332). A su vez, Pérez et al. (2020) la describen como una macro-habilidad que está formada por diversas micro-habilidades relacionadas entre sí; entre ellas destacan la pronunciación, el vocabulario, la gramática y las habilidades comunicativas. Sobre esta competencia, Mendieta (2021) considera que es la más difícil de adquirir al aprender un idioma, ya que se logra a través de un contacto constante y prologado con la lengua meta, cuando la realidad es que los aprendices no tienen la oportunidad de practicarla fuera del aula.

Dentro de esta temática, resulta relevante el concepto de Disposición Para Comunicarse en una segunda lengua, o DPC, el cual fue acuñado por primera vez por McCroskey y Baer (1928), como se citó en Katsaris (2019). Gómez et al. (2021) lo describen como la intención de una persona para participar de manera verbal en una conversación utilizando la lengua extranjera; es un factor individual determinado por experiencias previas y características sociopsicológicas que a su vez inciden en el desempeño verbal del aprendiz. Por su parte, Lee y Lee (2020) señalan que los rasgos individuales o los atributos personales, y las variables contextuales, trabajan en conjunto para determinar la decisión del aprendiz en cuanto a expresarse o no en la segunda lengua.

En este sentido, MacIntyre y Wang (2021), recomiendan tomar en cuenta el impacto que las estrategias que emplean los docentes de lengua extranjera para desarrollar la comunicación oral generan en las emociones y creencias de los estudiantes; estas pueden afectar de manera positiva o negativa al DPC. Lo anterior, dado que es común que existan alumnos que muestran resistencia a realizar tareas comunicativas en la clase de inglés, quienes experimenten temor ante la evaluación del docente sobre su desempeño o a los posibles juicios negativos de sus compañeros (Gómez et al., 2021).

Ante esta problemática, una opción viable es el uso razonado de la lengua materna en la enseñanza del idioma extranjero, lo cual se considera un tema polémico entre docentes y alumnos; usualmente, los profesores utilizan técnicas monolingües, es decir, se dirigen a los estudiantes exclusivamente en la lengua meta, e, incluso, exigen lo mismo al estudiante (Texidor et al., 2007). Al respecto, Arauz (2017) señala que en los últimos años este método comienza a recibir críticas por parte de los docentes de idiomas, ya que estos manifiestan que el uso de la primera lengua en las clases de inglés resulta beneficioso en diferentes aspectos. Lo anterior porque, comúnmente, los aprendices no comprenden las explicaciones del profesor, lo cual genera frustración, desmotivación y que no se desarrolle la competencia oral en el alumno (Rivera y Garza Rodríguez, 2022). Esto ocurre especialmente con aprendices principiantes para quienes el uso de la lengua materna es esencial hasta que logren progresar en la adquisición del segundo idioma (Arauz, 2017).

En este sentido, cobra relevancia el concepto de translenguaje, el cual consiste en el uso del primer idioma para adquirir el significado del segundo, especialmente para los estudiantes que tienen un bajo nivel de competencia en la lengua meta; considera las lenguas como un todo y no como algo separado (Pánchez Jiménez, 2021).

La idea es valorar los conocimientos del aprendiz y comprender que el idioma que está en proceso de adquirir contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa (Di Virgilio, 2020). De esta forma, el docente crea un ambiente seguro en clase al centrarse en los estudiantes y sus habilidades para expresarse; los desafía y contribuye a que logren su potencial (Rivera y Garza Rodríguez, 2022). Consecuentemente, esto ayuda a disminuir la ansiedad en los alumnos, fomenta su regulación y los anima a tomar riesgos, lo cual los lleva a tener iniciativa para probar sus hipótesis sobre la lengua meta (Di Virgilio, 2020).

### Métodos y materiales

La presente investigación se ubica en el paradigma constructivista, el cual tiene una naturaleza “dinámica, múltiple, holística, construida; su finalidad es comprender e interpretar la realidad” (Contreras, 2011, p. 190), cuyo propósito es entender cierto fenómeno desde el punto de vista de sus protagonistas. Parte de un enfoque interpretativo, siendo que su interés está en comprender el carácter de los seres humanos y la diversidad cultural (Della Porta y Keating, 2013), por lo que no hay una sola realidad sino muchas que se producen a través de la interacción entre las personas de acuerdo con sus marcos de referencia (Martínez, 2011).

En este trabajo se utiliza el método biográfico-narrativo, el cual busca analizar las vivencias humanas, incluyendo de esta forma el ámbito subjetivo y las experiencias personales para hacer sentido de ellas (Blanco, 2011) a través de las narraciones, las cuales convencen no por su verdad objetiva si no por el impacto emocional que tienen en la audiencia (Greenhalgh et al., 2005). Este método permite al sujeto expresar “la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 4).

### Instrumento

El instrumento empleado fue la entrevista a profundidad, la cual es una oportunidad para reflexionar sobre determinados episodios de la vida del sujeto (Barón y Cancino, 2014) a través de una conversación abierta y flexible. Se parte de la premisa de que “la perspectiva del entrevistador se revela mejor en historias donde el participante utiliza su propio lenguaje espontáneo en la narración de eventos” (Hedge y Tungesh, 2016, p. 151). En esta técnica, el investigador-entrevistador le proporciona al informante clave una serie de temáticas que den pie a una conversación (Aguirre y Porta, 2019).

En el caso de este estudio, la entrevista comenzó preguntando a las estudiantes de manera general acerca de sus experiencias respecto a las actividades de expresión oral durante los cursos de inglés que han llevado a lo largo de su trayectoria en la escuela normal. Posteriormente se indagaron aspectos particulares, tales como la política de uso de la lengua materna por parte del docente, las estrategias que ellas emplean para realizar las actividades de comunicación oral, y sus percepciones acerca de estas dos cuestiones.

### Participantes y contexto

Para el trabajo de campo, se realizaron siete entrevistas a profundidad a estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal rural exclusiva para mujeres ubicada en el norte de México. Las informantes clave se seleccionaron a través de una muestra intencionada bajo el criterio de contacto con la lengua extranjera; estos datos se describen a detalle en la Tabla 1. Así mismo, a cada participante se

le asignó un número al azar para preservar su privacidad en la reproducción de los testimonios textuales. De manera similar, se utiliza una nomenclatura para los docentes de inglés a los que refieren en sus relatos. Aunque algunas de las narraciones de las estudiantes contienen errores de sintaxis, se consideró pertinente respetar la manera en la que construyen sus vivencias, mostrándolas de manera integral.

**Tabla 1**

*Informantes clave*

<i>Participante</i>	<i>Semestre que cursa</i>	<i>Estado</i>	<i>Contacto con el Inglés</i>
P1	7°	Durango	Medio
P2	7°	Baja California	Mucho
P3	3°	Durango	Medio
P4	7°	Chihuahua	Mucho
P5	5°	Chihuahua (indígena)	Poco
P6	5°	Durango (indígena)	Poco
P7	7°	Durango (indígena)	Poco

*Nota.* Elaboración propia, 2024.

Las participantes de esta investigación son estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, localizada en el municipio de Saucillo, estado de Chihuahua, al norte de la República Mexicana. Es una institución formadora de docentes para mujeres de bajos recursos, funciona como internado y ofrece la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria. Desde el ciclo escolar 2017-2018 implementa una política de acción afirmativa a través de la cual 20 espacios son reservados para aspirantes pertenecientes a un pueblo originario, es por ello que actualmente hay alumnas de los grupos indígenas Tarahumara y Tepehuan del Norte, provenientes de Chihuahua, así como Tepehuanas de Sur, originarias del estado de Durango.

### **Procesamiento de la información**

Para analizar la información obtenida, se siguieron las fases propuestas por [Strauss y Corbin \(2002\)](#): descripción, ordenamiento conceptual y teoría. En primer lugar, las entrevistas con las informantes clave fueron grabadas y transcritas para procesarlas a través del programa de ATLAS.ti. Posteriormente, las narraciones compartidas por las estudiantes se clasificaron en dos categorías de análisis, las cuales se detallarán en el siguiente apartado. Como paso final, los hallazgos se vincularon con los postulados teóricos previamente expuestos.



## Resultados

Una vez que se revisaron las transcripciones de las entrevistas y se analizó la información que estas contenían, se encontraron dos temáticas dominantes dentro del área de la comunicación oral en la clase de inglés: las políticas de clase respecto al uso del español (tanto por parte del docente como de las alumnas) y las estrategias que las estudiantes utilizan para realizar este tipo de ejercicios. Ambas se describirán a continuación.

### Política de clase sobre el uso del español

A la hora de trabajar la habilidad de comunicación oral en el aula de inglés, son pocos los docentes que se apoyan del español en sus explicaciones. Las estudiantes, incluso las que han tenido un mayor contacto de tipo académico con el idioma, no tienen desarrollada la capacidad de pensar en la lengua extranjera, por lo que recurren a la estrategia de traducir en el momento lo que están escuchando: “Con la D1 era más fácil porque decía unas frases en inglés, luego en español, y luego inglés. Mientras traducías el inglés, se pasaba al español, entonces no había que traducirlo. Eso te juega a favor, ya que podías escucharla y entenderla” (P2;47, 161:161). Por lo tanto, las alumnas consideran que el uso del inglés y el español en clase por parte del docente favorece su proceso de comprensión auditiva. El testimonio que se presenta a continuación señala el uso del translenguaje como una metodología que fortalece el desarrollo de la competencia comunicativa en las estudiantes (Di Virgilio, 2020; Pánchez Jiménez, 2021; Rivera Hernández y Garza Rodríguez, 2022).

Las explicaciones de la D1 eran inglés-español. Eso a mí siempre me ha gustado mucho, aunque a lo mejor y no esté bien o no sé, verdad, pero yo siento que para las personas que somos de nivel principiante está súper bien. Porque si yo, que supuestamente tuve inglés en la prepa y poquitito en la secundaria, a veces me siento con nervios, me ponía a pensar ¿Y las compañeras indígenas? Se han de sentir el doble de confundidas que yo. Creo que eso está bien por esa cuestión (P1; 7:27,71:71)

Por otro lado, hay docentes que inician comunicándose únicamente en inglés con las estudiantes, pero al darse cuenta de que la mayoría no cuenta con la habilidad de seguir una clase de manera íntegra en la lengua extranjera, modifican sus estrategias pedagógicas en beneficio del alumnado: “Pues cuando recién entramos sí nos empezó a hablar todo en inglés, y se dio cuenta que no entendíamos, me incluyo. Entonces, ya fue cuando primero decía las cosas en inglés y luego ya en español” (P3; 3:29,21:21). En el lado opuesto, el hecho de que varios de los docentes utilicen únicamente el inglés durante la clase genera dificultades en las estudiantes entrevistadas, quienes caracterizan el uso de esa estrategia pedagógica como confusa. La participante 3 describe la práctica monolingüe (Texidor et al., 2007) de uno de los maestros de la siguiente manera:

El D2 hace un poquito tediosa la clase en cuanto el idioma, porque explica algo y luego hace un espacio para dudas, pero siempre lo pregunta en inglés y tu duda la tienes que expresar en inglés. Cuando trato de decir mi duda en inglés no puedo, se vuelve spanglish y pues suele ser complicado porque después él traduce mi duda completamente a inglés, y luego la contesta totalmente en inglés, entonces no es como que yo alcance a obtener una gran retroalimentación, sino que causa una confusión, causa una diferencia y una barrera en el idioma muy grande. Y esto impide que su

clase sea amena. Provoca, me consta, que muchas veces estemos en clase, pero haciendo otra cosa al mismo tiempo (P2; 1:46, 146:146).

En cambio, las que han estado en un ambiente angloparlante desde la infancia consideran que la manera adecuada de aprender la lengua es estar expuestas constantemente a ella. Lo anterior debido a que, al escucharla y practicarla de manera repetida, adquieren un nivel de comprensión mayor. Una de ellas relata lo siguiente:

*¿Por qué estás hablando de mí?* y ella contestaba *¿Cómo supiste?* Entonces ahí fue cuando lo comprobé: uno aprende escuchando las cosas. Yo la escuchaba todas las noches, fue como yo aprendí a identificar, no al 100% pero sí entendía cosas que ella decía. Yo creo que eso pasa con el inglés, o sea, hasta que una persona lo está hable y hable, escuche y escuche, es que lo aprende (P4; 4:38, 64:64)

El hecho de que en el grupo existan diversos grados de dominio en el área de comprensión auditiva, implica que mientras algunas estudiantes pueden comprender las explicaciones en el idioma extranjero, las demás se sienten excluidas del proceso de enseñanza y aprendizaje porque no comprenden lo que se está trabajando ([en concordancia con el diagnóstico de Davies, 2009](#)). De acuerdo con una de las informantes clave: “La mayoría de las compañeras sí entiende qué significan todas las palabras, yo me supongo. La D3 hablaba inglés y nada más eso. A veces hablaba en español, pero era muy poquito, nos explicaba en inglés y nosotras acá decíamos *¿Cómo?*” (P5; 2:28, 71:71)

A su vez, esta situación genera que las estudiantes principiantes en la adquisición de la lengua no sientan la seguridad necesaria para comunicarse y avanzar en el proceso de aprendizaje, al compararse con sus compañeras: “También me daba, así como miedo y vergüenza participar, porque las demás tenían un poquito de nivel de inglés más alto que yo” (P1;7:9, 31:31). Este testimonio, resalta la incidencia significativa de los aspectos afectivos, motivacionales y actitudinales en el aprendizaje de una lengua extranjera ([Gómez Burgos y Sandoval Molina, 2019](#)).

### **Estrategias de las estudiantes en actividades de comunicación oral**

Cuando las estudiantes trabajan con un docente que utiliza exclusivamente la lengua extranjera para dar las indicaciones, las alumnas principiantes recurren al apoyo de las compañeras que tienen un mayor dominio del idioma. Así lo explica una de las entrevistadas: “Pues lo más básico es que preguntaba a mi compañera de al lado, o la que me quedaba más cercana. Le preguntaba qué teníamos que hacer o qué actividad, y así realizaba las clases (P6; 5:28, 43:43)”. La ayuda que reciben de sus pares les proporciona la seguridad suficiente para participar activamente e involucrarse en la dinámica de la clase: “le preguntaba *¿qué dijo?* y ya me traducía: *vamos a hacer esto. Ah ok, pues está bien, yo lo hago*, y participaba” (P1;7:21, 57:57).

En ocasiones emplean esta estrategia en lugar de pedir apoyo al profesor, debido a experiencias negativas que han tenido previamente cuando han manifestado dudas sobre tareas relacionadas con la comunicación oral respecto a la pronunciación de ciertas palabras o acerca de una actividad en particular que deben de llevar a cabo: “La teacher se desesperaba porque a cada rato le preguntábamos *Teacher*



¿Aquí cómo le íbamos a hacer? o ¿Cómo era la pronunciación? Y decía *no, ya les dije*. A mí ya me daba miedo preguntar otra cosa, por miedo y vergüenza” (P7; 6:67, 144:144). La descripción de esta informante clave subraya la necesidad de que los docentes tomen en cuenta el impacto emocional que genera en el alumnado el uso de ciertas estrategias para desarrollar la competencia oral (MacIntyre y Wang, 2021).

En ocasiones las alumnas no se sienten apoyadas por sus profesores, e incluso detectan cierto rechazo al pedir que les expliquen un tema que no les quedó claro. Esto genera una conducta negativa que perdura en su transitar por cada semestre: “Yo ya no pregunto. Hay compañeras que: *profe¿Podría traducirnos al español?* y yo pienso *¡Qué bueno que preguntaron!* Yo quedé con miedo de eso. Si no entiendo al profe, pregunto a una compañera que sabe mucho inglés, ella me explica” (P7; 6:68, 153:153). Lo expresado por esta informante clave, concuerda con lo señalado por Aguilera et al. (2022) respecto al vínculo entre elementos cognitivos y afectivo-motivacionales para lograr la expresión oral en una segunda lengua

A su vez, las estudiantes solicitan el apoyo de sus compañeras debido a que el docente les exige que expresen sus dudas en la lengua extranjera. Una de ellas menciona “A la D3 nunca le pregunté porque hablaba siempre inglés, y yo le tenía que preguntar también en inglés. Entonces nunca le pregunté, siendo sincera, pues no sabía qué decirle, cómo preguntarle algo” (P6; 5:28, 43:43). Esta situación genera que las estudiantes se nieguen a participar y a involucrarse activamente en la clase, eviten llamar la atención y adopten un rol pasivo. En palabras textuales de una de las entrevistadas: “Siempre era todo en inglés, por eso me sentía incómoda, porque no entendía bien qué decían. Por eso trataba de ser como el ratón en la esquina y no hablar, solo decir *sí teacher, sí teacher* para todo” (P1; 7:23, 59:59). Con su testimonio, la aprendiz muestra que el aula de inglés no es un espacio seguro para tomar riesgos y probar hipótesis en cuanto a la producción oral de la lengua extranjera (Di Virgilio, 2020).

Evidentemente, este tipo de situaciones afectan de manera negativa la motivación y deseo de aprender de las estudiantes: “Cuando empezamos a decir *no, ya no nos gusta aprender*, fue porque no hacíamos nada. Fue con la D3. Ella hablaba en inglés y nosotras ya ni poníamos atención, ella hablaba y nosotras sin saber qué decía” (P5; 2:34, 64:64). La narrativa de esta informante clave subraya la frustración y desmotivación que experimentan las aprendices de inglés principiantes cuando el maestro utiliza únicamente la lengua meta en clase (Rivera Hernández y Garza Rodríguez, 2022). Este fenómeno se da incluso en las estudiantes con un mayor dominio del idioma, lo cual repercute en su deseo de continuar consolidando la lengua extranjera. Una de las entrevistadas estaba interesada en formar parte de un grupo de inglés avanzado, por lo que se comunicó con la docente encargada y sucedió lo siguiente:

Me mandó un audio en inglés, y pensé: *está muy bien que uno hable más o menos y que sepa lo básico, pero ya que nos mande decir la información importante sobre los pasos que íbamos a seguir en inglés...* Me frustré mucho y dije *no, voy a tener dudas, mejor no*. Y lo dejé de lado (P3; 3:32, 21:21).

El testimonio anterior se vincula con el concepto de DPC (Gómez et al., 2021), e ilustra la manera en la que tanto los rasgos individuales del aprendiz (Lee y Lee, 2020) como las estrategias que emplean los docentes, inciden en el deseo de comunicarse (MacIntyre y Wang, 2021). A su vez, notar cómo la diversidad de la población estudiantil se evidencia en el aula de inglés al trabajar la comunicación oral, y

el sentir de una estudiante que cuenta con un mayor nivel de dominio de la lengua extranjera: “A veces la docente habla mucho inglés en todas las clases, hasta que ya todas están con cara de *¿Qué?* Cuando nos pregunta, yo siempre soy la que contesta, porque si no, no avanza la clase” (P4;4:25, 116:116). Es decir, esta informante cuenta con las micro-habilidades necesarias para la expresión oral (Pérez et al, 2020), así como un nivel óptimo de disposición para comunicarse en una segunda lengua (Katsaris, 2019).

Se finaliza esta sección con el testimonio siguiente: “La maestra nos explica en inglés siempre, aunque no entendamos. Nos dice que nos habla en inglés porque se supone que ya tenemos un nivel alto pues ya no somos de primer semestre” (P6; 5:16, 37:37). Es decir, algunos docentes parten del nivel que lo estudiantes deberían tener de acuerdo con lo estipulado en los programas, aunque ello no corresponda con la realidad del alumnado (Mora, 2016).

### Conclusiones

De la descripción y análisis de las narraciones de las informantes clave de este estudio, se derivan dos implicaciones pedagógicas significativas. En primer lugar, la incidencia de los factores afectivos en la disposición para comunicarse en una segunda lengua, los cuales se relacionan con rasgos individuales del aprendiz y las estrategias que emplean los docentes para fortalecer las habilidades lingüísticas. En segundo término, las políticas de clase en cuanto a permitir o no el uso de la lengua materna en la asignatura de Inglés.

Sobre el primer aspecto, los testimonios muestran que las técnicas y estrategias que utilizan los profesores de inglés tienen un impacto en la dimensión afectiva de las estudiantes, lo cual incide directamente en la disposición individual para comunicarse (MacIntyre y Wang, 2021). A su vez, esta se relaciona con sus experiencias previas de aprendizaje, características sociopsicológicas (Gómez et al., 2021), atributos personales y variables contextuales (Lee y Lee, 2020). Debido a ello, es necesario crear un clima áulico de respeto, seguridad y confianza para que el alumnado se sienta motivado a participar en las tareas de comunicación oral (Gómez et al., 2021). De esta forma, también se contribuirá al logro del propósito principal del curso de inglés dentro de la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, el cual busca fortalecer la competencia comunicativa en los futuros maestros (SEP, 2018).

Con respecto al uso de la lengua materna en la clase de inglés, se señala que los formadores de docentes que imparten esta asignatura en la escuela normal se enfrentan a un dilema en su práctica educativa a la hora de trabajar la competencia comunicativa oral. Por un lado, pueden optar por dirigirse a los estudiantes exclusivamente en la lengua extranjera, con el objetivo de mejorar sus niveles de comprensión y dominio. La otra opción es utilizar el inglés y traducir palabras clave en español para evitar que el alumnado se frustre porque no comprende las explicaciones.

No existe una única respuesta que resuelva esta cuestión de manera tajante, ya que cada estudiante experimenta la situación de diferente manera y los profesores actúan de acuerdo con lo que consideran óptimo para el logro del aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa. Lo que resulta relevante,

dado el análisis expuesto respecto a cómo las estudiantes perciben el trabajo con la comunicación oral en la asignatura de Inglés, es la necesidad de generar espacios en los que el alumnado narre las vivencias en torno a esta temática, así como prestar atención a la manera en que construyen su experiencia sobre el aprendizaje de una segunda lengua.

Adicionalmente, es deseable continuar explorando la implementación del translenguaje en las aulas para documentar los beneficios de este enfoque. A pesar del reciente interés que ha suscitado en estudios a nivel internacional, aún no se incluye en los diseños curriculares y programas de formación docente del contexto latinoamericano (Di Virgilio, 2020). Además, las informantes clave lo señalan como un método beneficioso para el desarrollo de sus habilidades de expresión oral en la lengua meta, especialmente para las que tienen un nivel de dominio bajo.

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, G., Cuenca, F. y Olivero, M.** (2022). El desarrollo de la habilidad de expresión oral del idioma inglés desde la perspectiva del enfoque basado en tareas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 13(2), 329-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8456718>
- Aguirre, J. y Porta, L.** (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, 1(29), 161-181. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/259>
- Arauz, L. A.** (2017). Uso del lenguaje nativo en la enseñanza del idioma Inglés en la FAREM Estelí-UNAN Managua. *Revista Multi-Ensayos*, 3(6), 3-8. <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Multiensayo/article/view/1452>
- Barón, B. y Cancino, J. S.** (2014). La investigación biográfico-narrativa en educación: un enfoque de investigación co-construido desde las subjetividades, desde el tejido de la multiplicidad de realidades. *Práxis Pedagógica*, 15, 89-102. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.89-102>
- Blanco, M.** (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, 67, 135-156. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&nrm=iso)
- Bolívar, A. y Domingo, J.** (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica, campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18921>
- Chávez Zambrano, M. X., Saltos Vivas, M. A. y Saltos Dueñas, C. M.** (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3%20mon.707>

- Contreras, L.M.** (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Posgrado*, 26(2), 179-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5330858>
- Davies, P.** (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. [La gestión estratégica de la enseñanza del inglés en los sistemas de educación pública: tratando de reducir el fracaso e incrementar el éxito]. *The electronic Journal for English as a Second Language*, 13(3), 1-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ898201>
- Della Porta, D. y Keating, M.** (2013). *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Akal.
- Di Virgilio, A.** (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (13), 06-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Greenhalgh, T., Russel, J. y Swinglehurst, D.** (2005). Narrative methods in quality improvement research [Métodos narrativos para la mejora de la calidad en la investigación] *Qual Saf Health Care*, 14, 443-449. <https://doi.org/10.1136/qshc.2005.014712>
- Gómez Burgos, E. y Sandoval Molina, S.** (2019). University Students' Attitudes Towards EFL: A Case From the South of Chile [Las actitudes de estudiantes universitarios ante la enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio de caso del sur de Chile] *Issues Teach. Prof. Dev*, 22(1), 43-56. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.75401>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Díaz Larenas, C.** (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411-425. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.426741>
- Hedge, R. y Tungesh, G.M.** (2016). Exploring Teachers' Perceptions with the Narrative Inquiry Approach [Explorando las percepciones de los docentes a través del enfoque narrativo] *Language in India*, 16(7), 150-158. <http://www.languageinindia.com/july2016/reshminarrativeinquiry.pdf>
- Katsaris, T.** (2019). The Willingness to Communicate (WTC): Origins, significance, and propositions for the L2/FL classroom. [Disposición para comunicarse (DPC): orígenes, significado y propuestas desde la clase de L2/LE]. *Journal of Applied Languages and Linguistics*, 3(2), 31-42. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Lee, J.S., Lee, K.** (2020). Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students. [El rol de El Sistema Autónomo de Motivación en L2 en la disposición para comunicarse de estudiantes de ELE coreanos] *J Psycholinguist Res*, 49, 147-161. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09675-6>

- Márquez Flores, D.** (2021). El acento en la producción oral de los alumnos de inglés del nivel medio superior, desde su interlenguaje. *Revista de Educación y desarrollo. Instituto Superior de Ciencias de la educación del estado de México*, 57, 89-100. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/57/57\\_MarquezFlores.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/57/57_MarquezFlores.pdf)
- Martínez, J.** (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de Investigación*, 1(8). [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187)
- MacIntyre, P. D. y Wang, L.** (2021). Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC. [Disposición para comunicarse en una segunda lengua acerca de fotografías significativas: la aplicación del modelo piramidal WTC]. *Language Teaching Research*, 25(6), 878-898. <https://doi.org/10.1177/13621688211004645>
- Mendieta, K. A.** (2021). Potenciando la producción oral en inglés: estrategias y herramientas en el aula. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29) <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.815>
- Mora, E.** (2016). Factores afectivos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del contexto universitario rural guanacasteco. *Wimb lu*, 11(1), 59-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5503869>
- Muñoz, M.** (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis investigativa ReDIE*, 7(12), 85-95. <https://biblat.unam.mx/es/revista/praxis-investigativa-redie/articulo/la-ensenanza-del-ingles-en-planes-y-programas-de-estudio-de-las-escuelas-normales-de-mexico>
- Pánchez Jiménez, T.** (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9101201>
- Pérez, R. L., Góngora, A. y Valdéz, I.** (2020). El desarrollo de la expresión oral en la formación de profesores de inglés mediante tareas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(8). <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/686>
- Rivera, A. F. y Garza Rodríguez, N.** (2022). El translenguaje como pedagogía para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. *Revista Lengua Y Cultura*, 4(7), 81-88. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7.9643>
- Secretaría de Educación Pública.** (2018). *Plan y programa de estudio para la licenciatura en educación primaria*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

**Texidor Pellón, R., Reyes Miranda, D. y Cisneros Reyna, H.** (2007). El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Educación Médica Superior*, 21(3). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-627940>

**Valsecchi, M. I. y Ponce, S.** (2015). Creencias de docentes de inglés de la escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente. En *Trabajo presentado en VIII jornadas nacionales y I° congreso internacional sobre la formación del profesorado, Mar de la plata, Argentina*. Universidad Nacional de Mar del Plata.