

Desarrollo de la comunicación oral en inglés mediante actividades diferenciadas en la Educación Primaria

Development of oral communication in English through differentiated activities in Elementary Education

Glenis Rodríguez Mir¹

Maria de la Caridad Smith Batson²

Silvia Miriam Morgan Scott³

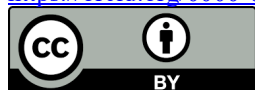
Resumen

El desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés constituye uno de los desafíos fundamentales en la Educación Primaria contemporánea. Esta investigación aborda el diseño, implementación y validación de un sistema de actividades suficientes, diferenciadas y variadas para desarrollar la comunicación oral en escolares de sexto grado. El estudio se fundamenta en el enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural, integrando las potencialidades de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se empleó una metodología mixta con diseño cuasi-experimental, trabajando con una muestra de 20 escolares del Seminternado Miguel Peña Utra, Las Tunas, Cuba. Los instrumentos aplicados incluyeron observación de clases, encuestas, entrevistas y pruebas pedagógicas. Los resultados evidenciaron transformaciones significativas en cuatro indicadores fundamentales: motivación (de 15% a 90% en nivel alto), uso del vocabulario (de 20% a 75%), pronunciación y articulación (de 25% a 75%), y coherencia

¹ Licenciada en Educación, especialidad Inglés, Centro Escolar: Miguel Peña Utra, Las Tunas, Cuba, E-mail: glenisrodriguezmir@gmail.com, ORCID: (<https://orcid.org/0009-0009-9533-6087>)

² Licenciada en Educación, especialidad Inglés. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora e Investigadora Titular del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: cariemay@ult.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3704-9927>

³ Licenciada en Educación, especialidad Inglés. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular y Consultante del Centro de Idiomas de la Universidad de Guantánamo, Cuba. E-mail: mmorganscott@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2776-9587>



Fecha de recepción: 16-10-2025

Fecha de aceptación: 25-01-2026

Creative Commons Atribución 4.0

en la conexión de ideas (de 25% a 80%). La propuesta metodológica integra situaciones comunicativas auténticas, trabajo colaborativo y uso estratégico de recursos tecnológicos, demostrando su efectividad para el desarrollo de habilidades orales en contextos donde el inglés no es lengua materna.

Palabras clave: comunicación oral, enseñanza del inglés, Educación Primaria, actividades diferenciadas, competencia comunicativa

Abstract

The development of oral communicative competence in English constitutes one of the fundamental challenges in contemporary Primary Education. This research addresses the design, implementation, and validation of a system of sufficient, differentiated, and varied activities to develop oral communication in sixth-grade students. The study is based on the communicative, cognitive, and sociocultural approach, integrating the potential of audiovisual media in the teaching-learning process. A mixed methodology with quasi-experimental design was employed, working with a sample of 20 students from Miguel Peña Utrá Semi-boarding School, Las Tunas, Cuba. Applied instruments included classroom observation, surveys, interviews, and pedagogical tests. Results showed significant transformations in four fundamental indicators: motivation (from 15% to 90% at high level), vocabulary use (from 20% to 75%), pronunciation and articulation (from 25% to 75%), and coherence in connecting ideas (from 25% to 80%). The methodological proposal integrates authentic communicative situations, collaborative work, and strategic use of technological resources, demonstrating its effectiveness for developing oral skills in contexts where English is not the native language.

Keywords: oral communication, English teaching, Primary Education, differentiated activities, communicative competence

Introducción

El dominio del inglés como lengua extranjera se ha convertido en una competencia esencial en el siglo XXI, dada su condición de lengua franca en la comunicación internacional, la ciencia, la tecnología y el comercio (Byram & Wagner, 2018; Crystal, 2019). En el contexto educativo latinoamericano, y particularmente en Cuba, la enseñanza del inglés desde edades tempranas constituye una prioridad estratégica para la formación integral de las nuevas generaciones.

La comunicación oral representa el componente fundamental del aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permite la interacción significativa y el desarrollo de habilidades receptivas y productivas de manera integrada (Nation & Newton, 2021). Sin embargo, numerosos estudios revelan que los escolares de contextos donde el inglés no es lengua materna enfrentan dificultades persistentes en el desarrollo de la competencia comunicativa oral (Richards & Renandya, 2021; Goh & Burns, 2022).

Investigaciones recientes en didáctica de lenguas extranjeras destacan la importancia de implementar enfoques centrados en el escolar, que promuevan la comunicación auténtica, el aprendizaje colaborativo y el uso estratégico de tecnologías educativas (Ellis et al., 2019). El enfoque por actividades comunicativas y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL) han demostrado particular efectividad en contextos de lengua extranjera (Coyle et al., 2020).

A pesar de estos avances teóricos, existe una brecha entre los planteamientos didácticos contemporáneos y su implementación efectiva en contextos educativos con recursos limitados y elevada ratio escolar-docente (Borg & Alshumaimeri, 2019). Esta situación se agudiza en la

Educación Primaria, donde los docentes generalistas frecuentemente carecen de formación especializada en didáctica de lenguas extranjeras (Garton & Copland, 2019).

El presente estudio se enmarca en esta problemática, planteando como objetivo: validar la efectividad de un sistema de actividades suficientes, diferenciadas y variadas para el desarrollo de la comunicación oral en inglés en escolares de sexto grado de Educación Primaria. La investigación se fundamenta en la hipótesis de que la aplicación sistemática de actividades que promuevan el protagonismo estudiantil, la colaboración y el uso contextualizado del idioma constituye una vía eficaz para superar las insuficiencias identificadas.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución práctica al diseño de estrategias didácticas contextualizadas, replicables y de bajo costo, que pueden implementarse en contextos educativos similares de América Latina y otras regiones con limitaciones de recursos. Asimismo, aporta evidencia empírica sobre la efectividad de intervenciones pedagógicas específicas para el desarrollo de la comunicación oral en lenguas extranjeras en la Educación Primaria.

Desarrollo

Fundamentos teóricos

El enfoque comunicativo y el desarrollo de la oralidad

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras surgió como respuesta a las limitaciones de los métodos estructuralistas, desplazando el foco desde el conocimiento formal del sistema lingüístico hacia la capacidad de usar la lengua efectivamente en contextos reales de comunicación (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980). Este paradigma ha evolucionado incorporando aportes de la pragmática, el análisis del discurso y los estudios socioculturales del lenguaje (Celce-Murcia et al., 2020).

La competencia comunicativa, concepto central de este enfoque, comprende cuatro dimensiones interrelacionadas según el modelo de Celce-Murcia et al. (2020): competencia lingüística (dominio del código), competencia sociolingüística (adecuación al contexto), competencia discursiva (cohesión y coherencia textual) y competencia estratégica (recursos para solucionar problemas comunicativos). En el contexto de la Educación Primaria, el desarrollo equilibrado de estas dimensiones requiere metodologías que integren la práctica comunicativa auténtica con la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje (Cameron, 2021).

La comunicación oral en lengua extranjera presenta características específicas que la distinguen de otras habilidades lingüísticas (Goh & Burns, 2022). Su carácter espontáneo, efímero e interactivo demanda procesamiento en tiempo real, coordinación de habilidades receptivas y productivas, y manejo de elementos paralingüísticos y contextuales. Nation y Newton (2021) identifican cuatro componentes esenciales de la competencia oral: fluidez (velocidad y facilidad de producción), precisión (corrección lingüística), complejidad (sofisticación de estructuras) y pronunciación inteligible.

Teorías del aprendizaje y enseñanza de lenguas en la infancia

La teoría sociocultural de Vigotsky (1978) proporciona un marco fundamental para comprender el aprendizaje de lenguas en contextos educativos. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) explica cómo la interacción con pares más competentes o adultos permite al escolar realizar actividades que exceden sus capacidades actuales, internalizando gradualmente las habilidades necesarias (Lantolf & Poehner, 2021). En el aprendizaje de lenguas extranjeras, esto implica crear oportunidades para la práctica comunicativa con apoyo gradualmente decreciente (scaffolding).

La hipótesis del input comprensible de Krashen (1985), aunque controversial, sigue influyendo en la práctica pedagógica al enfatizar la importancia de exponer a los escolares a lengua ligeramente superior a su nivel actual ($i+1$). Investigaciones recientes matizan esta perspectiva, destacando que el input debe ser no solo comprensible sino también contextualizado, relevante y susceptible de promover negociación de significado (Long, 2021).

La hipótesis de la interacción (Long, 1996, 2021) postula que el desarrollo lingüístico se produce fundamentalmente a través de la participación en interacciones comunicativas donde los hablantes negocian significado, solicitan clarificaciones y reestructuran su producción. En contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, esto requiere diseñar actividades que generen vacíos de información, promoviendo la comunicación genuina entre escolares (Ellis et al., 2019).

La adquisición de lenguas en la infancia presenta características específicas relacionadas con la plasticidad neurológica, la capacidad imitativa y los procesos de desarrollo cognitivo (Paradis, 2020). Aunque el debate sobre el "período crítico" continúa, existe consenso en que la exposición temprana a lenguas extranjeras facilita el desarrollo de pronunciación auténtica y patrones de entonación naturales (DeKeyser & Larson-Hall, 2021). No obstante, esto no implica que los niños "absorban" la lengua automáticamente; requieren instrucción sistemática e interacción significativa (Cameron, 2021).

La hipótesis del input comprensible de Krashen (1985), aunque controversial, sigue influyendo en la práctica pedagógica al enfatizar la importancia de exponer a los escolares a lengua ligeramente superior a su nivel actual ($i+1$). Investigaciones recientes matizan esta perspectiva, destacando que el input debe ser no solo comprensible sino también contextualizado, relevante y susceptible de promover negociación de significado (Long, 2021).

Sin embargo, la hipótesis de la interacción (Long, 1996, 2021) postula que el desarrollo lingüístico se produce fundamentalmente a través de la participación en interacciones comunicativas donde los hablantes negocian significado, solicitan clarificaciones y reestructuran su producción. En contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, esto requiere diseñar actividades que generen vacíos de información, promoviendo la comunicación genuina entre escolares (Ellis et al., 2019).

La adquisición de lenguas en la infancia presenta características específicas relacionadas con la plasticidad neurológica, la capacidad imitativa y los procesos de desarrollo cognitivo (Paradis, 2020). Aunque el debate sobre el "período crítico" continúa, existe consenso en que la exposición temprana a lenguas extranjeras facilita el desarrollo de pronunciación auténtica y patrones de entonación naturales (DeKeyser & Larson-Hall, 2021). No obstante, esto no implica que los niños "absorban" la lengua automáticamente; requieren instrucción sistemática e interacción significativa (Cameron, 2021).

Metodologías contemporáneas para el desarrollo de la oralidad

Según Smith & Linch, (2025), aseguran que los retos de la enseñanza-aprendizaje del inglés en Cuba han propuesto, entre otras, la metodología 5E como solución para mejorar las habilidades comunicativas. Las prácticas actuales, a menudo con métodos ineficaces, sustentadas en una formación inadecuada, obstaculizan el desarrollo de los educandos. El modelo de las 5E, hace hincapié en el compromiso, la exploración, la explicación, la elaboración y la evaluación, promueve el aprendizaje activo y se ajusta a principios de la enseñanza comunicativa. Al incorporar este enfoque, los profesores pueden fomentar un entorno de aprendizaje más dinámico y atractivo, mejorar la motivación y las destrezas comunicativas orales de los escolares.

Estrategias didácticas y recomendaciones metodológicas basadas en fundamentos teóricos de esta metodología, basadas en el microcurrículo organizado para desarrollar la práctica mecánica, significativa y comunicativa en el aula, para el aprendizaje de la comunicación oral, refuerzan la enseñanza de las microhabilidades comunicativas orales de forma cíclica en correspondencia con niveles de ayuda pedagógico-didáctico-metodológicas ofrecidos para la planificación, ejecución y control de la clase, y conducen, a la vez a lograr una coherencia didáctica favorecida por la integración de contenidos de otras asignaturas del currículo del grado, lo que acerca la comunicación en la lengua extranjera a la vida real.

Una actividad comunicativa se define como una actividad donde la atención se centra primariamente en el significado, existe un vacío de información que resolver, los escolares utilizan recursos lingüísticos propios, y hay un resultado comunicativo claramente identificable (Ellis et al., 2019). Este enfoque promueve la fluidez oral al crear contextos donde el uso del idioma es necesario para alcanzar objetivos comunicativos reales.

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL - Content and Language Integrated Learning) constituye otro enfoque con creciente evidencia de efectividad (Coyle et al., 2020). Al utilizar la lengua extranjera como medio de instrucción para contenidos curriculares, se incrementa la exposición significativa al idioma y se contextualizan naturalmente las funciones comunicativas (Pérez-Cañado, 2022). Aunque su implementación en Educación Primaria presenta desafíos, versiones adaptadas han mostrado resultados positivos (Graham et al., 2021).

La enseñanza basada en la interacción oral destaca la importancia del trabajo en parejas y grupos pequeños para maximizar el tiempo de práctica oral de cada escolar (Cohen, 2021). Estructuras de aprendizaje cooperativo como Think-Pair-Share, Information Gap o Jigsaw

promueven la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades sociales (Johnson & Johnson, 2019). En contextos con elevada matrícula escolar-pocos docente, estas metodologías resultan particularmente pertinentes.

Un ejemplo de cómo se pueden implementar actividades en dichas condiciones, dan cuenta de la importancia de los tres momentos de la practica en clase (mecánica, significativa y significativa) y su consecución en la actividad o estudio independiente después de la clase. Por ejemplo:

Unidad 3: Going to School

Objetivos de la unidad

Hablar de actividades diarias, en la escuela y en su tiempo libre

Hablar sobre gustos y preferencias

Clase 2

Objetivo de la clase: Hablar sobre las actividades en la escuela y después de la escuela

Acciones para la práctica guiada (mechanical practice)

Se presenta el tema: My Week, con un calendario donde se trabaja el vocabulario clave y estructuras modelos.

Ejemplo:

On Monday I... (study, play, write down notes)

Orientaciones metodológicas para la práctica mecánica:

Los alumnos trabajan en grupos pequeños (3-4), se sientan en círculos para repetir y completar frases modelos que el maestro provee.

Acciones para la práctica significativa (meaningful practice)

Los alumnos trabajan en pareja, el maestro provee un tablero con días de la semana, para dibujar o escribir acciones que desarrollan como parte de sus actividades. Las parejas interactúan uno con el otro presentando las acciones que hace cada quien en la semana, mientras el maestro monitorea lo que sucede, atiende diferencias individuales, anota y corrige errores comunes, provee feedback negociado para verificar lo dicho (sorry, on Tuesday you ...) algunas parejas que tienen las habilidades desarrolladas (alumnos aventajados) pueden a partir de la guía del maestro, según el diagnóstico que tiene del grupo, presentar acciones de toda la clase.

Acciones para la práctica comunicativa (communicative practice)

A partir de los errores detectados (ejemplos: días que se confundan, la falta de la S en el verbo de oraciones con la tercera persona del presente simple del indicativo, errores de pronunciación), tanto por el maestro como por los alumnos, el maestro desarrolla actividades de atención y concienciación sobre el uso del vocabulario apropiado y la estructura estudiada (ejemplo: what does she do everyday?, what do you do in the mornings?) para una comunicación efectiva (accuracy and fluency). El uso de medios visuales de enseñanza (láminas, un juego de mesa, drills) es importante en este tipo de práctica, para lograr mayor independencia y automatización en la producción del lenguaje oral en inglés en los alumnos.

EXPLICA AQUÍ LA IMPORTANCIA Y LA UTILIDAD DE DESARROLLAR LOS TRES TIPOS DE PRÁCTICA EN TODA CLASE Y LA NECESIDAD DE DARLE CONTINUIDAD CON LA ACTIVIDAD

Tarea o estudio independiente

Se orienta a los alumnos con el objetivo de continuar trabajando para perfeccionar la comunicación en inglés fuera de clase. Se prepararán para exponer de forma individual a sus

compañeros en el grupo, las actividades que desarrollaría su personaje de ficción en una semana ideal.

Integración de tecnologías en la enseñanza del inglés oral

Las tecnologías digitales han transformado profundamente la enseñanza de lenguas extranjeras, ampliando las posibilidades de exposición auténtica al idioma y práctica comunicativa (Chapelle & Sauro, 2021; Reinders & Stockwell, 2020). Los recursos audiovisuales digitales permiten presentar modelos lingüísticos variados, contextualizados y culturalmente relevantes, superando las limitaciones del libro de texto tradicional (Tomlinson & Masuhara, 2021).

Las aplicaciones de comunicación sincrónica y asincrónica (videoconferencia, mensajería, redes sociales educativas) crean oportunidades para la interacción con hablantes nativos o escolares de otros contextos, incrementando la motivación y autenticidad comunicativa (Fuchs & Snyder, 2020). Aunque el acceso a estas tecnologías puede ser limitado en algunos contextos, su potencial pedagógico es considerable.

Factores afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Los factores afectivos ejercen influencia determinante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en el desarrollo de la comunicación oral (Dewaele et al., 2019). La ansiedad lingüística, especialmente la ansiedad de producción oral, constituye un obstáculo significativo que inhibe la participación y limita la práctica comunicativa (Gregersen et al., 2021). En escolares de Educación Primaria, esta ansiedad frecuentemente se relaciona con temor al error, evaluación negativa de pares o inseguridad sobre la propia competencia.

La motivación representa otro factor crítico, distinguiéndose entre motivación integradora (deseo de conectar con hablantes de la lengua meta) e instrumental (objetivos prácticos)

(Dörnyei & Ryan, 2021). En contextos donde el inglés no es lengua materna y la exposición extraescolar es limitada, resulta esencial diseñar experiencias de aprendizaje que generen motivación intrínseca, conectando el contenido con intereses y experiencias vitales de los escolares (Lamb, 2021).

Evaluación de la comunicación oral

La evaluación de la competencia comunicativa oral presenta desafíos metodológicos considerables, dada su naturaleza dinámica, multidimensional y contextualmente situada (Fulcher, 2020). Las rúbricas analíticas, que descomponen la competencia oral en dimensiones evaluables separadamente (fluidez, precisión gramatical, vocabulario, pronunciación, interacción), proporcionan información diagnóstica útil pero pueden atomizar artificialmente la comunicación (Luoma, 2021).

Las actividades de evaluación oral efectivas deben presentar validez de contenido (representar situaciones comunicativas auténticas), confiabilidad (producir resultados consistentes) y practicidad (ser implementables en contextos educativos reales) (Bachman & Palmer, 2021). En Educación Primaria, formatos como entrevistas orales, diálogos en parejas, presentaciones individuales y actividades grupales permiten evaluar diferentes dimensiones de la competencia oral (Rea-Dickins, 2020).

La evaluación formativa, centrada en proporcionar retroalimentación que oriente el aprendizaje futuro, resulta particularmente apropiada para el desarrollo de la comunicación oral (Black & Wiliam, 2019). Estrategias como la autoevaluación mediante criterios explícitos, la evaluación entre pares con guías estructuradas, y la retroalimentación correctiva implícita durante las interacciones comunicativas favorecen tanto el desarrollo lingüístico como la autonomía del escolar (Lee, 2021).

Metodología

Diseño de la investigación

Se empleó un diseño mixto de tipo explicativo secuencial (Creswell & Plano, 2018), integrando componentes cuantitativos y cualitativos para obtener comprensión profunda del fenómeno estudiado. El componente cuantitativo utilizó diseño cuasi-experimental con medición pre-test y post-test en un solo grupo, mientras el componente cualitativo empleó análisis temático de observaciones, entrevistas y productos estudiantiles.

La investigación se desarrolló en tres fases:

1. Fase diagnóstica (2 meses): caracterización del estado inicial de la comunicación oral mediante instrumentos múltiples
2. Fase de intervención (6 meses): implementación sistemática del sistema de actividades
3. Fase de evaluación (2 meses): valoración de transformaciones y sistematización de experiencias

Contexto y participantes

El estudio se realizó en el Seminternado Miguel Peña Utra, institución de Educación Primaria ubicada en Las Tunas, Cuba, durante el curso escolar 2009-2010. La muestra intencional estuvo constituida por 20 escolares de sexto grado (11 niñas y 9 niños), con edades entre 10 y 12 años. Los criterios de selección incluyeron: asistencia regular, autorización parental y representatividad de diferentes niveles de desempeño académico.

El grupo presentaba características sociodemográficas diversas: 60% vivían con ambos padres, 25 % con uno de los progenitores y 15% con abuelos u otros familiares. El nivel socioeconómico era mayoritariamente medio-bajo, con padres de nivel educativo medio

(técnicos y obreros calificados). Todos los escolares habían recibido enseñanza de inglés mediante videoclases desde tercer grado, con exposición limitada al idioma fuera del contexto escolar.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron múltiples instrumentos para garantizar la triangulación metodológica:

Observación sistemática de clases: Se observaron 10 sesiones de inglés (5 en fase diagnóstica, 5 en fase de evaluación) utilizando protocolo estructurado que registraba: nivel de participación oral, tipo de interacciones comunicativas, errores lingüísticos recurrentes, uso de estrategias comunicativas y manifestaciones de factores afectivos.

Encuesta a escolares: Cuestionario de 12 ítems con escala Likert que indagaba: motivación hacia el inglés, autopercepción de competencia oral, frecuencia de práctica oral, preferencias de actividades y percepción de dificultades. Se administró al inicio y final de la intervención.

Entrevista semi-estructurada a docentes: Se entrevistaron 3 docentes de inglés de la institución para identificar: dificultades más frecuentes en comunicación oral, estrategias didácticas empleadas, recursos disponibles y necesidades de formación profesional.

Prueba pedagógica oral: Evaluación individual y en parejas que incluía: presentación personal, descripción de láminas, diálogo simulado en situación cotidiana y narración breve. Se aplicó como pre-test y post-test, evaluándose mediante rúbrica analítica con cuatro dimensiones.

Variables e indicadores

Variable dependiente: Desarrollo de la comunicación oral en inglés, operacionalizada en cuatro indicadores:

1. Motivación: Disposición e interés hacia la práctica oral del inglés (alto: participación proactiva consistente; medio: participación con estímulo; bajo: evitación de participación oral)
2. Vocabulario: Amplitud y precisión léxica en producciones orales (alto: vocabulario variado y contextualizado; medio: vocabulario básico con algunas imprecisiones; bajo: vocabulario muy limitado)
3. Pronunciación y articulación: Inteligibilidad y aproximación al sistema fonológico del inglés (alto: pronunciación clara con entonación apropiada; medio: inteligible con interferencias ocasionales; bajo: dificultad comprensión)
4. Coherencia discursiva: Organización lógica y conexión de ideas (alto: discurso estructurado con conectores apropiados; medio: ideas secuenciadas con conectores básicos; bajo: ideas desarticuladas)

Variable independiente: Sistema de actividades diferenciadas para el desarrollo de la comunicación oral, caracterizado por suficiencia (repetición sistemática de tipos de interacción), diferenciación (atención a ritmos y estilos de aprendizaje) y variedad (diversidad de formatos, temas y niveles de complejidad).

Sistema de actividades implementado

Se diseñaron 25 actividades organizadas en tres módulos temáticos: identidad personal y familiar, vida cotidiana y entorno, y experiencias y preferencias. Cada actividad especificaba: objetivo comunicativo, función lingüística principal, estructuras gramaticales implicadas, vocabulario clave, procedimiento metodológico y criterios de evaluación.

Las actividades integraban tres momentos pedagógicos:

- Preparación: Activación de conocimientos previos, presentación de vocabulario clave mediante soportes visuales, modelaje de estructuras lingüísticas

- Ejecución: Práctica comunicativa en diferentes agrupamientos (individual, parejas, equipos pequeños, plenaria), con actividades que promovían negociación de significado
- Consolidación: Reflexión sobre aprendizajes, autoevaluación, retroalimentación entre pares y del docente

Las actividades emplearon recursos variados: tarjetas con imágenes, árbol genealógico personal, Atlas Grijalbo para identificación de banderas, software educativo, reloj emocional, tendedera de prendas de vestir, y situaciones comunicativas contextualizadas.

Procedimientos de análisis

Los datos cuantitativos (indicadores evaluados en escala ordinal de tres niveles) se analizaron mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes para cada nivel en las mediciones pre y post intervención. Se establecieron comparaciones mediante análisis de cambio individual, identificando trayectorias de mejora.

Los datos cualitativos (observaciones, entrevistas, reflexiones) se analizaron mediante codificación temática (Braun & Clarke, 2021), identificando patrones recurrentes, facilitadores y obstáculos del desarrollo de la comunicación oral. El análisis se realizó con apoyo de matrices de síntesis y memorandos analíticos.

La integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos permitió interpretar no solo los cambios observados sino también los mecanismos y condiciones que favorecieron dichas transformaciones.

Resultados

Diagnóstico inicial

La fase diagnóstica reveló insuficiencias significativas en el desarrollo de la comunicación oral. En el indicador motivación, solo 15% de escolares (n=3) mostraban interés

sostenido hacia la práctica oral del inglés, mientras 60% (n=12) manifestaban apatía o resistencia. Las observaciones evidenciaron participación oral mínima, con tendencia a responder mediante palabras aisladas o frases memorizadas, evitando producciones espontáneas.

Respecto al vocabulario, únicamente 20% (n=4) demostraban dominio activo del léxico trabajado en las videoclases. El 65% (n=13) presentaban vocabulario muy limitado, recurriendo frecuentemente a la lengua materna o silencios prolongados cuando desconocían términos específicos. Las observaciones revelaron que el vocabulario receptivo (comprensión) superaba significativamente al productivo (uso en comunicación).

La pronunciación y articulación presentaban dificultades generalizadas. Solo 25% (n=5) alcanzaban inteligibilidad aceptable. Los errores más frecuentes incluían: omisión de /t/ final (cat → /ka/), adición de vocal protética antes de /s/ inicial (school → /eskul/), sustitución de /θ/ por /s/ o /t/ (think → /sink/), y entonación plana que transfería patrones del español. El 60% (n=12) presentaban pronunciación que dificultaba seriamente la comprensión.

La coherencia discursiva mostraba las mayores deficiencias. Solo 25% (n=5) lograban conectar dos o más ideas con conectores básicos (and, but). El 50% (n=10) producían enunciados aislados sin relación lógica entre ellos, con ausencia de conectores y marcadores discursivos. Las estructuras sintácticas eran predominantemente simples, con frecuentes omisiones del sujeto por transferencia del español.

El análisis cualitativo de entrevistas y observaciones identificó factores causales:

- Metodología centrada en recepción: Las videoclases promovían comprensión auditiva pero proporcionaban escasas oportunidades de producción oral interactiva
- Ansiedad lingüística elevada: Temor al error y evaluación negativa de pares inhibían la participación oral

- Actividades poco contextualizadas: Las situaciones comunicativas trabajadas resultaban distantes de experiencias vitales de los escolares
- Retroalimentación centrada en forma: La corrección inmediata de errores durante la producción interrumpía la fluidez comunicativa
- Tiempo de habla desequilibrado: El docente monopolizaba el tiempo de habla, limitando la práctica estudiantil

Implementación de la intervención

- La implementación del sistema de actividades se desarrolló durante 6 meses, con frecuencia de 2-3 actividades semanales integradas en las clases regulares de inglés. Se documentaron adaptaciones emergentes y respuestas estudiantiles a través de diario de campo docente y registro fotográfico/audio.
- Las primeras actividades (Árbol genealógico, ¿De dónde soy?, Soy...) generaron entusiasmo inicial al conectar con identidad personal y contexto familiar. Los escolares valoraron positivamente la posibilidad de hablar sobre sí mismos, sus familias y su contexto. Se observó incremento gradual del tiempo de habla estudiantil y reducción de silencios incómodos.
- Las actividades basadas en juegos y competencias (La tendedera, La pasarela) promovieron participación masiva incluso de escolares inicialmente retraídos. El trabajo en equipos generó dinámica de apoyo mutuo, con escolares más competentes asistiendo a pares con dificultades. La dimensión lúdica redujo visiblemente la ansiedad lingüística.
- Las actividades de simulación (La entrevista, La invitación) presentaron mayor complejidad pero produjeron interacciones comunicativas más auténticas. Se observó uso emergente de estrategias comunicativas: paráfrasis cuando faltaba vocabulario específico, solicitud de clarificación, y reparaciones conversacionales.

- La integración de recursos tecnológicos (software educativo, Atlas digital) incrementó la motivación y proporcionó modelos lingüísticos variados. El reloj emocional utilizado en la actividad "¿Cómo te sientes?" facilitó la expresión de emociones, temática altamente relevante para preadolescentes.

- Los mecanismos de evaluación formativa (autoevaluación con criterios visuales, coevaluación guiada) promovieron reflexión metacognitiva sobre el propio desempeño. Progresivamente, los escolares internalizaron criterios de calidad de la comunicación oral.

- En motivación, se produjo la transformación más dramática: de 60% en nivel bajo inicialmente, a 0% al final, con 90% alcanzando nivel alto. Los escolares manifestaron en encuestas finales mayor confianza para comunicarse oralmente ("Ya no me da miedo hablar en inglés"), disfrute de actividades comunicativas ("Las clases son más divertidas cuando hablamos") y percepción de relevancia ("Ahora sé para qué sirve el inglés"). Las observaciones documentaron participación proactiva, con escolares solicitando turnos de habla y proponiendo temas de conversación.

- El vocabulario experimentó mejora sustancial: 75% alcanzaron nivel alto post-intervención. El análisis de transcripciones reveló incremento significativo en la diversidad léxica (Type-Token Ratio) y reducción de pausas por búsqueda léxica. Los escolares demostraron apropiación de vocabulario trabajado en actividades, utilizándolo espontáneamente en nuevos contextos. Un solo escolar permaneció en nivel bajo, requiriendo apoyo individualizado adicional.

- La pronunciación y articulación mejoraron notablemente: de 60% en nivel bajo a solo 5%. Se evidenció particular progreso en: articulación de /t/ final, diferenciación /s/ inicial sin vocal protética, aproximación aceptable a /θ/ y /ð/, y entonación con patrones ascendentes-

descendientes apropiados. Aunque la pronunciación no alcanzó estándares nativos (objetivo no realista a esta edad y contexto), logró inteligibilidad comunicativa efectiva.

- La coherencia discursiva mostró avances significativos: 80% en nivel alto. Los escolares produjeron secuencias de 3-5 enunciados relacionados lógicamente, empleando conectores básicos (and, but, because, so) y marcadores temporales (first, then, after). Aunque persistieron errores gramaticales (omisión de 3ª persona singular -s, confusión de tiempos verbales), estos no impidieron la comprensión del mensaje global.

Análisis de trayectorias individuales

- El seguimiento individual reveló patrones diferenciados de progreso. Cinco escolares (25 %) mostraron mejora lineal sostenida en todos los indicadores desde las primeras actividades. Estos escolares compartían características: elevada motivación inicial, apoyo familiar para práctica extraescolar y participación en actividades extracurriculares en inglés.

- Doce escolares (60 %) exhibieron trayectoria de mejora escalonada, con avances más pronunciados tras el tercer mes de intervención. Este grupo requirió mayor tiempo para superar ansiedad lingüística y desarrollar confianza en sus capacidades. Las actividades lúdicas y el trabajo en parejas con compañeros de confianza resultaron facilitadores críticos.

- Tres escolares (15%) mantuvieron dificultades persistentes, particularmente en pronunciación y vocabulario, aunque evidenciaron mejora en motivación y participación. Análisis de casos individuales identificó factores asociados: insuficiente desarrollo fonológico en lengua materna, dificultades de memoria de trabajo y escaso apoyo familiar. Estos escolares se beneficiaron de adaptaciones específicas: mayor tiempo de preparación, uso de apoyos visuales permanentes y práctica adicional con escolares tutores.

- Las entrevistas finales a escolares revelaron alta valoración de la propuesta metodológica. Aspectos más destacados incluyeron: "Poder hablar de cosas que me interesan" (relevancia temática), "Trabajar con mis compañeros sin que el profesor esté mirando todo el tiempo" (autonomía), "No tener miedo a equivocarme porque todos nos ayudamos" (ambiente de apoyo) y "Aprender jugando" (dimensión lúdica).

- Los docentes reconocieron la efectividad de las actividades diferenciadas, señalando: "Los escolares están mucho más activos y participativos", "Se nota que disfrutaban hablando en inglés" y "Hasta los más tímidos se animan a participar". Como desafíos identificaron: tiempo de preparación de materiales, gestión de múltiples grupos simultáneamente y evaluación individualizada en aulas numerosas.

- ***Discusión***

- Los resultados de esta investigación confirman la efectividad de sistemas de actividades diferenciadas para el desarrollo de la comunicación oral en inglés en contextos de lengua extranjera con recursos limitados. Las transformaciones observadas son congruentes con evidencia internacional sobre mejores prácticas en enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria (Cameron, 2021; Garton & Copland, 2019; Nation & Newton, 2021).

Factores explicativos de las transformaciones observadas

- El incremento dramático en motivación puede explicarse mediante la teoría de autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), que postula tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Las actividades implementadas satisficieron estas necesidades al: (a) proporcionar opciones significativas sobre contenidos y formatos de comunicación, (b) estructurar experiencias de éxito mediante scaffolding apropiado, y (c) promover interacciones positivas con pares en contextos colaborativos.

- La mejora en vocabulario y estructuras lingüísticas se alinea con la hipótesis de la interacción (Long, 2021), que enfatiza el rol de la negociación de significado en la adquisición lingüística. Las actividades diseñadas crearon vacíos de información genuinos que requirieron comunicación para resolverse, promoviendo así el procesamiento profundo de input lingüístico y la práctica productiva contextualizada.

- Los avances en pronunciación reflejan la importancia de exposición a modelos variados y práctica repetida en contextos comunicativos auténticos (Derwing & Munro, 2021). La integración de recursos audiovisuales proporcionó input fonológico de calidad, mientras las actividades orales permitieron práctica sistemática sin foco excesivo en corrección formal que inhibiera la fluidez.

- La mejora en coherencia discursiva evidencia el valor de enseñanza explícita de conectores discursivos integrada en actividades comunicativas (Celce-Murcia et al., 2020). Las actividades de narración, descripción y argumentación simple proporcionaron contextos auténticos donde el uso de conectores resultaba funcionalmente necesario para la comprensibilidad del mensaje.

Comparación con estudios similares

- Los resultados son consistentes con investigaciones sobre enseñanza comunicativa del inglés en Latinoamérica. Pérez y González (2019) reportaron mejoras similares en fluidez y motivación al implementar actividades basadas en actividades en Colombia. García y Martínez (2020) documentaron efectividad de juegos comunicativos en Argentina. López et al. (2021) hallaron que actividades contextualizadas incrementaban participación oral en México.

- No obstante, esta investigación contribuye evidencia específica sobre contextos donde la enseñanza se apoya fuertemente en videoclases, situación característica de programas

educativos masivos con escasez de docentes especialistas. Los hallazgos sugieren que las videoclases, aunque valiosas para input comprensible, requieren complementación sistemática con actividades de producción oral interactiva para desarrollar competencia comunicativa efectiva.

- Comparado con estudios en contextos con mayor tiempo de instrucción y recursos (Graham et al., 2021), las ganancias observadas son notables dada la limitada exposición semanal al inglés (tres horas) y las restricciones de recursos. Esto sugiere que el factor crítico no es tanto la cantidad de recursos tecnológicos sino el diseño pedagógico que promueva participación activa y comunicación auténtica.

Conclusiones

Esta investigación ha demostrado que la implementación sistemática de actividades suficientes, diferenciadas y variadas constituye una estrategia efectiva para desarrollar la comunicación oral en inglés en escolares de sexto grado de Educación Primaria. Las transformaciones observadas en motivación, vocabulario, pronunciación y coherencia discursiva evidencian que, incluso en contextos con recursos limitados, es posible lograr avances significativos cuando se aplican principios pedagógicos fundamentados en evidencia sobre aprendizaje de lenguas.

Los componentes esenciales del sistema implementado incluyen: (a) temas conectados con experiencias vitales de escolares, (b) actividades comunicativas auténticas que generan necesidad genuina de usar la lengua meta, (c) trabajo colaborativo que maximiza oportunidades de práctica oral, (d) integración estratégica de recursos tecnológicos, (e) atención a factores afectivos mediante ambientes de apoyo, y (f) evaluación formativa que orienta aprendizaje futuro.

La investigación contribuye evidencia empírica sobre la efectividad de enfoques comunicativos en contextos latinoamericanos, complementando literatura predominantemente centrada en contextos anglófonos o europeos. Asimismo, proporciona sistema de actividades concreto, replicable y adaptable que puede beneficiar a docentes enfrentando desafíos similares.

Las limitaciones del estudio abren oportunidades para investigación futura. Estudios con diseños experimentales más robustos, muestras más amplias y seguimientos longitudinales permitirían confirmar y extender estos hallazgos. Investigación sobre implementación del sistema en otros grados, contextos regionales y modalidades educativas (presencial, híbrida, virtual) enriquecería la comprensión de su aplicabilidad.

Investigación futura debería también explorar: (a) efectos del sistema en otras habilidades lingüísticas (lectura, escritura), (b) procesos de apropiación docente de estos enfoques metodológicos, (c) costos y condiciones institucionales requeridas para implementación sostenible, y (d) perspectivas de escolares sobre factores que más contribuyeron a su desarrollo comunicativo.

En conclusión, el desarrollo de la comunicación oral en lenguas extranjeras en Educación Primaria es alcanzable cuando se implementan pedagogías que posicionen a los escolares como usuarios activos del idioma, promuevan interacción significativa, atiendan dimensiones afectivas del aprendizaje y proporcionen scaffolding diferenciado. Este estudio ofrece tanto evidencia de efectividad como orientaciones prácticas para docentes e investigadores comprometidos con la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2021). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world* (2nd ed.). Oxford University Press.

- Black, P., & Wiliam, D. (2019). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 23(1), 9-38. <https://doi.org/10.1177/1362168817725759>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Cameron, L. (2021). *Teaching languages to young learners* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869812>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2020). *Teaching English as a second or foreign language* (5th ed.). National Geographic Learning.
- Chapelle, C. A., & Sauro, S. (Eds.). (2021). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118914069>
- Cohen, E. G. (2021). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (4th ed.). Teachers College Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2020). *CLIL: Content and language integrated learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Crystal, D. (2019). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M., & Larson-Hall, J. (2021). What does the critical period really mean? In J. C. Mora & M. J. Gutiérrez-Mangado (Eds.), *Age effects in L2 learning* (pp. 11-42). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024518.002>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2021). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (2nd ed.). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2021). *The psychology of the language learner revisited* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367809119>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Fuchs, C., & Snyder, B. (2020). Collaborative learning with digital tools in language education. In M. Dressman & R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 239-254). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch16>
- Fulcher, G. (2020). *Testing second language speaking* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429264955>

- García, L., & Martínez, P. (2020). Juegos comunicativos para el desarrollo de la oralidad en inglés. *Revista de Educación y Lenguas*, 28(2), 145-168.
- Garton, S., & Copland, F. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (2nd ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623672>
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2022). *Teaching speaking: A holistic approach* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009232821>
- Graham, K. M., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, S., & Dixon, L. Q. (2021). Language and content outcomes of CLIL and EMI: A systematic review. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 19-37. <https://doi.org/10.5294/lacil.2018.11.1.2>
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2021). Positive psychology exercises build social capital for language learners: Preliminary evidence. In K. Budzińska & O. Majchrzak (Eds.), *Positive psychology in second and foreign language education* (pp. 289-309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_16
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lamb, M. (2021). Motivational teaching strategies in the language classroom: Insights from second language acquisition. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Eds.), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (pp. 286-308). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923194-016>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2021). *Sociocultural theory and second language development: State-of-the-art* (2nd ed.). Equinox.

- Lee, I. (2021). *Feedback in L2 writing: Alternative approaches and future directions*. In R. M. Manchón & C. Polio (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (pp. 387-398). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003174059-37>
- Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Long, M. H. (2021). *Interaction in L2 classrooms*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 3) (pp. 150-165). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716893-11>
- López, M., González, R., & Hernández, A. (2021). Contextualización y motivación en la enseñanza del inglés en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 543-568.
- Luoma, S. (2021). *Assessing speaking*. (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024556>
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2021). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429203114>
- Paradis, M. (2020). *Bilingualism in the light of neurology*. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. (pp. 1-6). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0105.pub2>
- Pérez, L., & González, M. (2019). Actividades comunicativas para fortalecer la expresión oral en inglés. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 583-599. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a07>

- Pérez-Cañado, M. L. (2022). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum*, 10, 57-72.
<https://doi.org/10.30827/portalin.v0i23.7143>
- Rea-Dickins, P. (2020). Classroom-based language assessment. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-8). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0144.pub2>
- Reinders, H., & Stockwell, G. (Eds.). (2020). *Essential competencies for language teachers*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2021). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (3rd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009024525>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Smith Batson, M. C., & Linch Aguilera, M. (2025). English oral and written communication essentials through the 5E methodology. *Didáctica y Educación*, 16(1), 21–44.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1511>
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2021). *Materials development in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108623056>
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.