



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



“EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL A
TRAVÉS DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS
EN EL NIVEL BÁSICO DE INGLÉS EN LA FACULTAD
DE HUMANIDADES C IV EN LA UNACH”

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

Andrea Juárez Gómez, S081016

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Vivian Mazariegos Lima.

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE 2020.



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional de la C. Andrea Juárez Gómez, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "El desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas en el nivel básico de inglés en la Facultad de Humanidades C IV en la UNACH" elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 22 días del mes de octubre del año dos mil veinte en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima.
Presidenta del jurado

Dra. Guadalupe Cruz Coutiño

Secretaria del jurado

Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza.

Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Andrea Juárez Gómez
Autor (a) de la tesis bajo el título de "El desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas en el nivel básico de inglés en la facultad de humanidades C IV en la UNACH"

presentada y aprobada en el año 2020 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 25 días del mes de noviembre del año 2020.


Andrea Juárez Gómez
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becario CVU 936742.

RESUMEN

El presente estudio explora y analiza el desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas y de conversación de estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Facultad de Humanidades en el nivel básico (A2) de acuerdo al marco común europeo de las referencias. Asimismo, con base en la importancia que toman los factores socioafectivos implicados en el desarrollo de la habilidad oral, tales como la motivación, así como diversas situaciones y emociones que causan problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, explica los fines para los cuales se exploran las estrategias socioafectivas, es decir, la finalidad para la cual el aprendizaje de los estudiantes debe ser considerado un hecho relevante a través de la enseñanza.

Esta investigación se realizó en la Facultad de Humanidades, Campus IV en la Universidad Autónoma de Chiapas con estudiantes que cursan inglés como materia curricular. La recolección de los datos se llevó a cabo a lo largo de dos ciclos con diferentes herramientas de investigación tales como: planes de clases, diario de los estudiantes, diario del profesor, entrevistas semi estructuradas, grupos focales y videgrabaciones de clase para su observación. El análisis e interpretación de los resultados se desarrolló a través de la triangulación de datos obtenidos a través de los instrumentos. Se encontró que las emociones negativas que los estudiantes manifiestan en actividades de práctica de la habilidad oral, pueden ser redireccionados para obtener resultados positivos mediante las estrategias socioafectivas, lo cual hace el aprendizaje más sencillo y productivo. Finalmente, se formulan propuestas didácticas que incluyen el plan de clase para el profesor y materiales que fomenten el desarrollo de la habilidad oral.

Palabras claves: estrategias socioafectivas, habilidad oral, enseñanza de lengua extranjera, investigación acción, práctica docente.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme culminar con este trabajo.

A mis padres por brindarme apoyo en todo momento.

A mi directora de Tesis, Dra. Vivian Mazariegos Lima por su apoyo brindado a lo largo del desarrollo de esta tesis.

A mis lectoras, Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza y Dra. Gisela Cruz Coutiño por haber brindado su valioso tiempo en las correcciones de este proyecto de investigación.

A mis profesores que con su arduo trabajo me transmitieron conocimientos significativos en mi formación docente a través de las clases.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	V
Agradecimientos	VI
Lista de abreviaturas	X
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. La habilidad oral en el aprendizaje de lenguas	9
1.2. La enseñanza de lenguas extranjeras y sus implicaciones en México	18
1.2 La enseñanza del inglés en México a nivel licenciatura.	20
1.3. El enfoque comunicativo.	21
1.3.1 El enfoque comunicativo y sus aportaciones	24
1.4 La comunicación en el aula.	28
CAPÍTULO II. Factores emocionales que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera.	32
2.1 La motivación en el aprendizaje de lenguas	32
2.1.1 Jerarquías de objetivos en la motivación.	38
2.2 Jerarquías de necesidades de Maslow	40
2.3 La desesperanza aprendida	41
2.4. Ansiedad y afrontamiento en el desarrollo de la habilidad oral.	42
2.4.1. El rol de la ansiedad del lenguaje y otras emociones en el aprendizaje de lengua.	43
2.4.2 Medición de la ansiedad	47
CAPÍTULO III. Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas.	51
3.1 Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas.	51
3.2. Estrategias de lenguaje por función	55
3.3. Estrategias socioafectivas	57

3.4. Las estrategias socioafectivas en el aula de inglés como lengua extranjera.	59
Resumen	61
CAPÍTULO IV. Proceso metodológico	63
4.1. Diseño de la investigación:	63
4.2. La Investigación Acción	64
4.3 Preguntas de investigación	68
4.4. Contexto	68
4.5. Limitaciones	71
4.6 Participantes	72
4.7. Técnicas de recolección de datos	73
4.7.1 Diario del estudiante	73
4.7.2 Diario del profesor.	74
4.7.3. Cuestionarios.	75
4.7.4. Entrevistas	75
4.8. Proceso de Recolección de Datos	76
4.9 Proceso de análisis.	80
4.10 Problemas éticos.	81
4.11 Proceso de investigación	81
4.11.1 Aplicación de estrategias socioafectivas en clase.	82
CAPÍTULO V. Análisis e interpretación de datos	87
5.1 Las actividades comunicativas en el fomento de la habilidad oral.	88
5.2 Factores emocionales que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera.	94
5.3 El rol de la ansiedad del lenguaje y otras emociones en el aprendizaje de lenguas.	99
5.4 La socioafectividad en el aula	104

CAPÍTULO VI. Conclusiones e implicaciones a futuro	109
CAPÍTULO VII: Propuesta pedagógica para mejorar la expresión oral en Inglés de Alumnos de Nivel A2	116
REFERENCIAS	123
ANEXOS	131
ANEXO 1 ENTREVISTA	132
ANEXO 2. ENTREVISTA ESTUDIANTE	135
ANEXO 3. FORMATO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.	137
ANEXO 4. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.	138
ANEXO 5. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.	139
ANEXO 6. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.	140
ANEXO 7. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.	141
ANEXO 8: DIARIO DEL PROFESOR	142
ANEXO 9. DIARIO DEL PROFESOR	143
ANEXO 10: CUESTIONARIO	145
ANEXO 11. PLANEACIÓN DE CLASE	146
ANEXO 12. PLANEACIÓN DE CLASE	148

LISTA DE ABREVIATURAS

LE: Lengua Extranjera

LM: Lengua meta

L1: Lengua materna

L2: segunda lengua

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PRONI: Programa nacional de inglés

SEP: Secretaría de educación pública.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos primordiales del ser humano es comunicarse con sus semejantes, y para ello, es importante encontrar los medios adecuados y así lograr obtener un resultado positivo de socialización, de tal manera que no existan obstáculos que interfieran en el mensaje que se pretende dar a conocer. En el ramo de la Enseñanza del Inglés he experimentado la frecuente problemática en la producción oral del inglés, ya que los estudiantes pueden llegar a sentirse cohibidos o bien, desanimados al pretender abordar una conversación en la lengua inglesa y no lograr el objetivo de comunicarse cabalmente. En este sentido, puedo afirmar que he observado esta problemática con mayor énfasis en los niveles básicos de inglés en estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), los cuales comprenden principalmente los semestres de 1º, 2º, 3º, y 4º de la mayoría de los programas de estudio a nivel licenciatura. Es por eso que, tal situación repercute en el desarrollo posterior del aprendizaje de la lengua inglesa, ya que desmotiva a los estudiantes a no seguir aprendiendo consecutivamente en los siguientes niveles. De esta manera me surge el interés de explorar y analizar diversas estrategias afectivas que, al ponerse en práctica dentro del aula, los cuales permiten a los estudiantes obtener las herramientas adecuadas para comunicarse efectivamente en inglés y de esta manera logren sentirse motivados para continuar con el aprendizaje de la lengua meta.

El interés por explorar el uso de diversas estrategias que fomenten la motivación por la producción oral del inglés surge a través de mis conversaciones con los alumnos, quienes muestran preocupación por expresarse de manera efectiva en inglés, al mismo tiempo que he observado cierta frustración al no ser capaces de desarrollar su habilidad oral sin sentir ansiedad o estrés. Una cierta cantidad de ansiedad a veces ayuda a los aprendientes a alcanzar la cúspide en los niveles de aprendizaje, pero mucha ansiedad bloquea el aprendizaje de la lengua (Littlewood,

2007). En cualquiera de las cuatro habilidades, las cuales incluyen la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión de lectura y la redacción escrita en la lengua meta, la ansiedad puede jugar un rol muy fuerte y causar un corto circuito en el potencial de aprendizaje. Hablar la nueva lengua, a menudo causa la mayor de las ansiedades (Oxford, 1990).

Al estar en contacto con estudiantes de diferentes carreras universitarias de la Universidad Autónoma de Chiapas, pude constatar que el uso del inglés es imprescindible, primeramente, y para fines aprobatorios del inglés como lengua extranjera, pues él no cumplir con este requisito causa problemas a futuro en la obtención del título académico; Así pues, en ocasiones los alumnos pueden tener la posibilidad de hacer intercambios estudiantiles hacia países extranjeros de habla inglesa. De acuerdo a experiencias previas en mi trayectoria como docente de inglés, algunos estudiantes comentan de manera frecuente en mis clases que la habilidad oral es una de las primeras en ser usadas al estar en un contexto real, asimismo afirman que, al no contar con la preparación adecuada para llevar a cabo esta tarea, les genera frustración y desacierto. Rodríguez (2010) argumenta que el desarrollo de la habilidad de expresión oral tiene una gran prioridad dentro de los objetivos principales de la práctica integral del inglés; ya que, a través de ella, las personas pueden establecer relaciones personales, encontrar información y comparar sus puntos de vista con otros.

Cabe considerar, por otra parte, los estudiantes están determinados a instruirse en el aprendizaje del inglés debido a la motivación extrínseca existente en el nivel universitario, ya que se les requiere obtener al menos un nivel básico en todas las licenciaturas, lo cual establece la necesidad de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes primeramente se ven obligados a cumplir con la materia de inglés como lengua extranjera y posteriormente tienen las posibilidades de realizar intercambios escolares a otro país, para lo cual se les exige haber obtenido inglés de nivel B1 de acuerdo al marco común europeo de referencias para las lenguas (MCER).

Da Silva y Signoret (2005) afirman que “la motivación extrínseca incluye la motivación de mejoramiento del yo, es decir, la motivación que conduce al individuo a lograr el aprovechamiento académico con el fin de obtener estatus, prestigio y autoestima” (p. 221). Sin embargo, la motivación extrínseca no ha sido suficiente para cumplir con las expectativas deseadas de los estudiantes, ya que después de cumplir con sus clases de inglés y aprobar la materia, la gran mayoría de los alumnos mexicanos no se ven motivados a continuar reforzando sus conocimientos. Esto es, probablemente debido a la falta de énfasis en una de las habilidades que demuestra en mayor medida su aprendizaje de un idioma extranjero, como lo es la habilidad oral.

De manera similar, la motivación instrumental difiere en el aprendizaje de los estudiantes, ya que en muchas ocasiones los he escuchado decir que están interesados en aprender inglés, bien sea porque desean obtener un empleo mejor pagado o bien, por obtener reconocimiento social. El estudiante con motivación instrumental se interesa en desarrollar L2 o LE con fines prácticos, por ejemplo, para lograr el reconocimiento social, obtener ventajas económicas, etc. (Da Silva y Signoret, 2005). Teniendo en cuenta que ya se cuenta con la motivación extrínseca, integrativa e instrumental, puedo afirmar que ya existe un nivel aceptable de motivación en los estudiantes, sin embargo, existen deficiencias en la motivación intrínseca, la cual es necesario impulsar en los aprendientes de inglés de tal manera que exista una conexión relativa en los diferentes tipos de motivación, para tal conexión, me será de gran ayuda examinar acerca de las estrategias que se puedan implementar en el salón de clases.

Dentro de este marco, Ur (2012) afirma que, “es muy difícil diseñar y administrar procesos que envuelvan en realidad a los estudiantes a conversar: más aun, en muchos casos, es más difícil que hacerlos escuchar, hablar, leer o escribir” (p. 117). Oxford (1990) asegura que la motivación está relacionada al propósito del aprendizaje de la lengua, lo cual es otra clave para el uso de estrategias. Por lo tanto, los individuos que quieren aprender un nuevo idioma, principalmente para comunicación interpersonal, usarán estrategias diferentes a las que los

aprendientes emplean al cursar una lengua para completar simplemente un requisito de graduación.

En función de lo planteado, en el presente trabajo pretendo explorar o examinar la manera en que los factores tales como la ansiedad y el estrés afectan y repercuten en la producción de la habilidad oral en la L2. De este modo, tengo la intención de explorar y analizar las estrategias socio afectivas que fomenten la producción oral en mis estudiantes y al mismo tiempo los motive a seguir aprendiendo, puesto que es importante estimular positivamente el aprendizaje de inglés en el nivel básico universitario, de tal manera, promover el desarrollo de la habilidad y como consecuencia produzcan la lengua meta de manera efectiva, por lo consiguiente, los estudiantes pueden verse beneficiados en la obtención gradual de seguridad y confianza.

A través de mi experiencia como docente desde hace 7 años, he observado que los principales factores que afectan a la producción oral pueden llegar a ser resultado de la ansiedad que los estudiantes experimentan al cometer un error. En ocasiones es producto de la falta de seguridad más que de conocimiento, pues en su mayoría, los estudiantes no quieren ser objeto de burla por su pronunciación o por la falta de destreza al hablar en otra lengua que no es su lengua materna. De hecho, tal como afirma Ur (2002), "la habilidad oral requiere de grados de exposición en tiempo real a una audiencia y los estudiantes se sienten a menudo inhibidos al intentar decir algo en una lengua extranjera" (p.118). Es importante agregar que la ansiedad del lenguaje es un término que abarca los sentimientos de preocupación y negatividad, las emociones relacionadas con el miedo en el aprendizaje o el uso de una lengua que no es la lengua materna del individuo (McIntyre y Gregersen, 2012).

Al conocer o desarrollar diversas estrategias tales como las estrategias socio afectivas y de conversación, se haría menos cotidiana la implementación de las prácticas tradicionales que incluyen el aprendizaje mayormente por medio de la gramática, pues los estudiantes pueden ser buenos en diferentes habilidades, pero tener problemas al comunicarse de manera oral. Chacón, (2003) asegura

que es importante señalar que la actualización continua es una alternativa para ayudar a los docentes en servicio a mejorar sus carencias tanto a nivel de competencia lingüística como de metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Es por esto que pretendo diseñar una sugerencia pedagógica que pueda compartir con otros docentes, con el propósito de que ellos también puedan ayudar a sus alumnos en el desarrollo de la habilidad oral.

Objetivos y preguntas de investigación.

Objetivo general:

1. Explorar y analizar el desarrollo de la habilidad oral de estudiantes de inglés en el nivel básico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas a través del desarrollo de estrategias socioafectivas que motiven el aprendizaje de la lengua meta.

A continuación, se presentan los objetivos específicos:

Objetivos específicos:

1. Reconocer el factor o los factores que inhiben el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje del inglés e impactan en el aprendizaje de los alumnos de inglés de nivel básico en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.
2. Identificar estrategias que fomenten la producción oral en inglés en estudiantes en la Facultad de Humanidades.
3. Evaluar los resultados de la implementación de distintas estrategias socioafectivas en conjunto con las estrategias de conversación efectuadas en clase.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los factores que repercuten en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de la lengua inglesa en el nivel básico de la Facultad de Humanidades?
2. ¿Cuál es la importancia de la implementación de las estrategias que ayudan a los estudiantes a enfrentar la ansiedad y el estrés al participar en la producción de la habilidad oral?
3. ¿Cómo pueden las estrategias socioafectivas ayudar a los estudiantes a obtener un acercamiento más real a la lengua meta?

Esta tesis está dividida en 7 capítulos. Los capítulos I, II, III y IV comprenden los referentes teóricos, mismos que servirán como base en esta investigación y finalmente entrelazar lo investigado con los hallazgos obtenidos a través de los diferentes instrumentos aplicados. Dentro de este marco se desglosa el primer subcapítulo que enfatiza los hallazgos en investigaciones anteriores acerca de la habilidad oral y su importancia en el aprendizaje de segundas lenguas desde una perspectiva general. En función de lo planteado, el siguiente capítulo dentro del marco teórico se refiere a los factores emocionales que involucran el aprendizaje de una segunda lengua, para ello, se recurre al desglose de información que algunos autores han aportado. Es pertinente agregar que parte fundamental en esta investigación se concentra en información concerniente a las emociones evocadas al momento de aprender una segunda lengua, ya que el docente debe conocer una de las partes medulares en el aprendizaje de lenguas, refiriéndome con ello a las emociones en los estudiantes.

Por consiguiente, el capítulo número III, en el marco teórico se refiere a las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, para lo cual se desprende primeramente la explicación de estrategia, posteriormente se concentra la información referente a la enseñanza de lenguas, de esta manera la docente investigadora reconoce el uso de algunas estrategias de aprendizaje que aportan a esta investigación.

Posteriormente en el capítulo número IV se describe y explica la metodología utilizada en esta investigación. Asimismo, se describen los participantes (alumnos) y el contexto donde se desarrolla la investigación. Se describe el uso de la investigación–acción, ya que supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, una herramienta para la reflexión del docente investigador lo cual propone la mejora en la enseñanza a futuro a través de su propia experiencia reflexiva. En este capítulo también se presentan las técnicas de recolección de datos empleadas en esta investigación, así como también el proceso de recolección y el proceso de análisis de los hallazgos. Finalmente se concluye con los problemas éticos considerados mismos que explican las posibles problemáticas que pudieran suscitarse a lo largo de la investigación.

Dentro de este orden de ideas, el capítulo número V de esta investigación se concentra en el análisis e interpretación de la información recolectada; se responden las preguntas de investigación, posteriormente se analizan los resultados, se describen y comentan las diversas situaciones observadas por mí durante el desarrollo de la investigación. Lo anterior, con el fin de hacer consideraciones generales sobre el uso de las estrategias para hacer un cambio de mejora y reflexión, con la intención de obtener una mejor práctica y desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes.

En esta perspectiva, se ordena el capítulo VI, el cual considera las conclusiones obtenidas después del análisis de la información, triangulación y debida reflexión de la docente investigadora, de esta manera también se agregan las implicaciones a futuro, en tal sentido, serán de soporte a los próximos docentes que tengan la intención de seguir investigando y agregando nuevos aportes a lo analizado y reflexionado en esta investigación.

En virtud de los resultados, se desglosa el capítulo final en el que se dan a conocer las sugerencias pedagógicas de acuerdo con los resultados obtenidos y al

mismo tiempo se sugieren diversas actividades que implican las estrategias socioafectivas y para obtener mejores resultados en el aprendizaje de la habilidad oral de los estudiantes de inglés de nivel básico.

A continuación, se presenta el marco teórico de esta investigación en el capítulo I.

CAPÍTULO I. La habilidad oral en el aprendizaje de lenguas

Introducción

El presente capítulo está diseñado para fundamentar los conceptos teóricos principales de esta investigación, primordialmente la importancia de la implementación de estrategias didácticas que fomentan el desarrollo efectivo de la habilidad oral, posteriormente se presentan los factores que pudieran afectar la práctica de la habilidad oral de inglés en estudiantes mexicanos, y finalmente, algunas estrategias para fomentar el desarrollo y el análisis de la habilidad oral.

En la actualidad, y a través de los tiempos, la comunicación ha sido parte fundamental para el desarrollo del ser humano, de tal manera que ha habido avances que brindan soporte a lo que hoy en día vemos a través de libros, métodos de enseñanza, medios de comunicación y principalmente la comunicación verbal de un individuo a otro. Sin embargo, comunicar con personas de diferentes naciones e idiomas, genera un nivel diferente de comunicación, ya que no solo comunicamos en un idioma todos los conocimientos e ideas adquiridas, pues la globalización exige comunicar a las diferentes naciones y hacerlo a través de diferentes idiomas; por ello, es importante que los docentes de idiomas sepan como transmitir los conocimientos adecuados para el aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación, se presentan los principales temas referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras, así como también una visión general de la enseñanza del inglés en México en los diferentes niveles educativos y en el nivel superior. Por otra parte, también se presentan los referentes teóricos acerca del enfoque comunicativo y sus aportaciones a la enseñanza de idiomas.

1.1 La Comunicación como fenómeno social en la Lengua Meta

La comunicación como fenómeno social siempre ha tenido una importancia clave en la sociedad humana. La comunicación verbal y no verbal nos sirven para comunicarnos y entendernos incluso con gentes de otras culturas o idiomas (Kremmers, 2000). Algunos investigadores afirman que el desarrollo de la globalización está cercanamente relacionado a la fortaleza y dominancia del inglés Kirkgoz, (2009). En relación con este tema, he de afirmar que la debida preparación que puedan tener los estudiantes permitirá atender demandas de globalización, más aún si estos son encaminados en el desarrollo de habilidades que les permita comunicarse en el mundo global.

En primera instancia es importante recalcar que una de las primeras habilidades que se utilizan en el contacto directo entre dos individuos o más, es la habilidad oral, pues es a través del dialogo y la conversación que se darán a conocer las ideas e intercambiar conocimientos de los hablantes. A continuación, usaré algunas citas directas en inglés, ya que es pertinente agregar que debido a que esta investigación es redactada en español, usar citas directamente de los autores, hará que este trabajo se dé a conocer a través de todos los recursos disponibles encontrados y así suministrar información integral.

*“Speaking in an L2 has occupied a peculiar position throughout much of the history of language teaching, and only in the last two decades has it begun to emerge as a branch of teaching, learning and testing in its own right”*¹(Carter y Nunan, 2001).

Como sabiamente afirman Carter y Nunan, la expresión oral en el aprendizaje de una lengua extranjera es de suma importancia. Cuando nos referimos a si un

¹ Hablar en una segunda lengua ha ocupado una posición peculiar a través de la historia de la enseñanza de lenguas, y solo en las últimas dos décadas ha empezado a emerger como una rama de la enseñanza-aprendizaje y evaluación por sí mismo.

individuo domina un idioma siempre preguntamos ¿hablas otro idioma? No decimos ¿hablas otro idioma o escribes inglés?²

Celce-Murcia y Olshtain (2000) aseguran que, de alguna manera, la habilidad oral puede ser considerada la habilidad más difícil de adquirir ya que requiere comandos de la comprensión de audio y habilidades concernientes al discurso tales como recuperación de vocabulario, pronunciación, y gramática, entre otras. En este sentido, para los estudiantes puede resultar complicado coordinar todas estas habilidades de la lengua pues cada una de ellas conlleva diferentes maneras de uso, por lo tanto, no podemos afirmar que el aprendizaje de cada una de las habilidades será coordinado de la misma manera y al mismo tiempo en cada estudiante, VanPatten (2017) afirma lo siguiente:

“Language is too abstract and complex to teach and learn explicitly. That is, language must be handled in the classroom differently from other subject matter (e.g. history, science, sociology) if the goal is to communicate ability”³.

Así, cada estudiante tiene una habilidad que se le facilita en su aprendizaje y también puede tener alguna otra habilidad que se le complique. Por otra parte, no podemos asumir que el aprendizaje será de la misma manera que cuando se aprende la lengua materna, pues el aprender la lengua materna implica el desarrollo de la lengua en la niñez y con la ayuda de los padres, familiares y personas muy cercanas al niño, que brindan soporte a su aprendizaje; si bien, un niño pequeño aun no experimenta timidez o vergüenza al equivocarse, pues no se

² En una conversación en la vida cotidiana, bien sea en la interacción de dos personas o más que son de diferente nacionalidad, la negociación para comunicarse específicamente en una lengua en la que ambos puedan entenderse, por lo general comienza con las primeras preguntas para asegurarse de que se podrán comunicar y esta es referente a las habilidades comunicativas orales. Si bien, la primera interacción es mayormente oral, pues hay que hablar para obtener el beneficio deseado, por ejemplo: conocer personas, hablar con un colega, un compañero de escuela de otra nacionalidad, ordenar un platillo en un restaurante extranjero, obtener un empleo.

³ El lenguaje es muy abstracto y complejo para enseñar y aprender explícitamente. Esta es la razón por la cual el lenguaje debe ser manejado en el salón de clases de manera diferente a las otras materias (por ejemplo: historia, ciencias, sociología) si el objetivo es la habilidad comunicativa.

preocupa por que sus familiares o personas cercanas a él se burlen o rían de lo que expresa.

En este sentido, hay que tener en cuenta que los estudiantes enfrentarán dificultades debido a la falta de preparación, experiencia, e incluso la edad, pues aprender una segunda lengua conlleva situaciones que no se enfrentan cuando un individuo aprende su lengua materna, como por ejemplo el temor a ser juzgado al hablar en otro idioma o la falta de práctica en un contexto real entre otros. Bialystok (1990) asegura que:

“Al experimentar fluidez en la lengua materna, no se sigue el mismo patrón en la L2, una brecha es creada en su conocimiento de la L2. Para superar esa brecha, los aprendientes tienen dos opciones: dejar atrás el objetivo original de comunicación o intentar alcanzar otro plan alternativo y usar otros significados lingüísticos a su disposición” (p.20).

En cambio, el aprendizaje en adolescentes y adultos cambia de acuerdo a la edad, pues las percepciones no son las mismas que las que un individuo experimenta en su niñez. Con base en Hoffman, Paris y Hall (1996) “las experiencias de la vida y un entorno cada vez más complicado, lleva a los adultos a integrar el pensamiento objetivo y analítico con el subjetivo y simbólico” (p. 123). En tal sentido, los adultos se preocupan, analizan y enlazan sus experiencias de vida con el aprendizaje llevado a cabo, pues cuando aprenden una segunda lengua, se preocupan de como pueda sonar su pronunciación, por no cometer errores y por mejorar. Por su parte, los niños no cuentan con un filtro afectivo que pueda causarles problemas al aprender su lengua materna, en cambio los adultos pueden llegar a sentirse ridiculizados frente a los demás y es probable que decidan no practicar más o tener más cuidado al articular, escribir o escuchar, de tal manera que el aprendizaje puede verse más lento, pausado y con poco avance dependiendo del objetivo del estudiante adulto.

Ahora bien, en el proceso comunicativo conlleva un proceso un tanto complejo, pues los componentes que lo rigen son varios, lo cual permite que se lleve a cabo el puntual proceso de la comunicación oral. Rodríguez (2010) afirma que la formación de la habilidad oral implica dos habilidades: una receptiva (la audición) y otra productiva (la expresión oral). Por lo tanto, es un proceso dual que incluye al hablante (el que codifica el mensaje) y al oyente (el que decodifica el mensaje). En este sentido, también se lleva a cabo la negociación del mensaje, es decir, las palabras no son simplemente dichas, pues en ocasiones, se precisa obtener acuerdos que generen el proceso comunicativo con éxito. De acuerdo con Gass (1997), la negociación del significado se refiere a la “comunicación en la cual la atención de los participantes es enfocada en resolver un problema de comunicación a diferencia de la comunicación en la cual hay intercambio libre de información.

El proceso de comunicación abarca seis componentes básicos: una fuente, un codificador, un mensaje, un canal, un decodificador, y un receptor. Este concepto se resume a mayor profundidad en la siguiente figura:

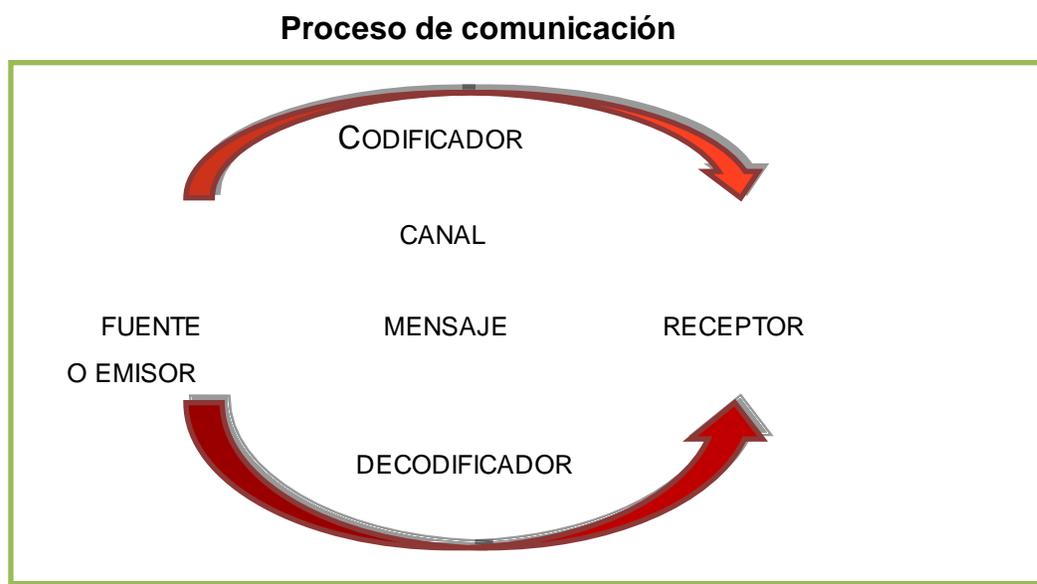


Figura 1. El proceso de comunicación representado de forma gráfica, el proceso de comunicación conlleva diversos componentes que hacen posible la comunicación entre personas (Basado en Rodríguez, 2010). Elaboración propia.

Como se observa, el proceso de comunicación no es tan simple, si bien, las palabras parecen salir de manera sencilla del aparato fonador, este proceso conlleva múltiples pasos y componentes que permiten dar a conocer el mensaje de manera exitosa. En la enseñanza de una lengua, no se pretende que el estudiante repita las palabras aprendidas de manera simple, pues de ser así todo sería más sencillo. La enseñanza de una lengua extranjera pretende que el estudiante sea capaz de dar a conocer un mensaje y que este sea completamente comprendido pues la interacción incluye a un hablante y un oyente. Asimismo, el proceso comunicativo requiere de una fuente, la percepción de esta por el organismo, su interpretación, una respuesta de prueba y una consecuencia recompensatoria de la respuesta de prueba (Galera y Galera, 2000).

En el contexto de la enseñanza de lenguas, poco se profundiza en poner énfasis en la práctica de la expresión oral, ya que comúnmente, las clases son centradas en la enseñanza de estructuras y gramática, pues el tiempo en que las clases se llevan a cabo es escaso (aproximadamente 5 horas por semana a nivel licenciatura).

Aunque en otro sentido, es importante enseñar a los estudiantes a desarrollar su habilidad oral en el idioma que están aprendiendo, pues ayudará a ser comunicadores efectivos de sus ideas y procesar información en inglés, ya sea en una conversación cotidiana, al presentar una ponencia, al comunicarse con maestros o con compañeros estudiantes de otras universidades del mundo. Ser buenos comunicadores en expresión oral, desde la perspectiva de emisores o receptores, consiste en haber desarrollado una competencia que suponga un dominio de las habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral (Ramírez, 2002).

En tal sentido, Savignon (2007) afirma que los profesores de lengua no han recibido la capacitación adecuada para la formación de una enseñanza comunicativa. En este sentido, la mayoría de los docentes de inglés, y por lo

consiguiente, su formación en el ramo de la enseñanza de la lengua meta, se enfoca mayormente en las estructuras gramaticales, y la comprensión de lectura, debido a que en el ámbito académico y las corrientes de enseñanza tradicional, prevalecen en las mentes de la mayoría de los docentes formadores y con mayor experiencia ya que consideran que estas habilidades les serán más útiles.

Al respecto, VanPatten (2017) asegura que la adquisición es severamente forzada por factores internos y externos. Muchos maestros laboran bajo el viejo presente, aunado a la práctica que se ejerce en la vida cotidiana, seguido del modelo del examen, el cual debe ser aplicado de manera sistemática y rígida. En tal sentido, la adquisición del aprendizaje sucede, pero no siempre es sistematizado y es probable que la rigidez aplicada en los exámenes no acelere el proceso de aprendizaje de los aprendientes.

Dentro de este marco, Bygate (1987) asegura que la habilidad oral fue principalmente asociada con la pronunciación y con la obtención de un lenguaje nuevo constatado e integrado dentro de la competencia del aprendiente. Sin embargo, el desarrollo de la habilidad oral no tiene que ver solamente con la pronunciación, pues se encuentran inmersos diversos factores que cooperan con la interacción entre individuos al estar introducidos en la práctica de la habilidad oral. Ciertamente comunicarse con los demás, sobre todo de manera oral, no implica solamente aprender palabras y repetirlas cual robot lo hiciera, también depende de la cultura meta, la pragmática y las habilidades para llevar a cabo una conversación fluida y acertada en una lengua extranjera.

Savignon (citado en VanPatten, 2017) afirma que, la comunicación es la expresión, interpretación y a veces negociación de significado en un contexto dado, es decir, comunicar conlleva siempre un propósito. Si bien, el propósito de la comunicación puede darse de manera clara y amena, sin embargo, en ocasiones, es necesario negociar ciertas ideas o explicaciones que no se presentan con claridad desde el primer momento de la conversación. Ahora bien,

dependiendo de cada individuo, la intención de este, su manera de expresarse, sus gestos y las palabras que usa para comunicarse, se dará el éxito en la comunicación.

Cabe destacar que, para emplear otra lengua de manera oral, se requieren de diversos componentes que determinaran el nivel del hablante, ya que no se trata solamente de conocimiento de la lengua meta o de tener suficiente vocabulario, sumado a esto también se requiere que el estudiante este impregnado de seguridad en sí mismo, así como de la motivación por hablar en otra lengua ajena a la lengua materna. De acuerdo con Lambert y Gardner (citado en Da Silva y Signoret 2005), para desarrollar una segunda lengua o una lengua extranjeras necesita algo más que simplemente un buen oído, una buena experiencia, una inteligencia verbal y una aptitud favorable; se necesita tener además una actitud socio afectiva positiva.

El aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, en este caso del idioma inglés, puede ser frustrante para algunos estudiantes, ya que algunos de ellos se ven obligados a cursar una clase de inglés no por mero deseo propio, más bien por requisito académico o bien curricular y es una materia más que habrá que cubrir para no enfrentar problemas al finalizar el ciclo, es decir, para obtener la titulación de su carrera universitaria, lo cual, hace que el objetivo cambie para muchos de los estudiantes ya que desean concluir para ya jamás volverse a inscribir a un curso de inglés.

Wijirahayu y Dorand (2018) aseguran que los estudiantes quienes no tienen una perspectiva positiva a través del aprendizaje pueden no activar funciones de estrategias afectivas. Dichas funciones de estrategias afectivas, suelen ser de ayuda inigualable, ya que estas permean el aprendizaje de los estudiantes hacia una visión más realista para lo que servirá aprender una LE, por ejemplo, si el aprendiente no se permite practicar con su compañero de clase la nueva lengua,

difícilmente desarrollará estrategias afectivas que le permitan continuar con su aprendizaje.

Es evidente que, al no contar con una perspectiva positiva del aprendizaje de una segunda lengua, el estudiante rechazará en la medida de lo posible el aprendizaje de la lengua extranjera, lo cual perjudica su avance en el aula, primeramente, porque el estudiante al verse forzado completa las tareas, pero a medias, o bien, no las completa. Por lo tanto, debido a la idea que puede suscitarse en los estudiantes que aprender otra lengua no es considerado útil ni significativo, el aprendiente no se ve motivado a continuar con su aprendizaje ya que no hay una visión prometedora de ello.

Por otra parte, Cook (en Celce-Murcia y Olshtain, 2000), afirma que, el lenguaje hablado sucede en el momento de la conversación, por lo tanto debe ser procesado y producido 'en línea', es decir, no hay manera de ir atrás, mucho menos cambiar y reestructurar nuestras palabras tal y como sucede en la escritura, ya que en la escritura podemos leer y corregir palabras para mejorar nuestro escrito; en una conversación a menudo no hay tiempo para pausar y pensar. En este sentido, podemos afirmar que, para los aprendientes básicos del inglés, entablar una conversación se torna un problema que impide el avance de la producción oral, pues por lo general cometen errores y al no haber forma de borrar lo dicho, pueden verse cohibidos. Ciertamente, la precisión de las palabras en la escritura juega un papel fundamental para obtener un escrito redactado de manera correcta, algo semejante ocurre en una conversación, sin embargo, al ejercer la oralidad, es necesario contar con fluidez en la conversación para que esta sea entendible y clara. Mackey, (2007), afirma que, ser buenos comunicadores en expresión oral resulta algo complejo de valorar, debido a que es más que interpretar los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja.

Si apelamos a un ejemplo, podemos decir que para ser un buen comunicador no basta con solo expresar bien las palabras, sino más bien hay que ver la expresión corporal, los gestos de la cara y otros componentes que propician la comunicación exitosa. Como afirman García y Sánchez (2012), durante la interacción, el ser humano utiliza lenguaje verbal y lenguaje corporal. El verbal se maneja, por lo general, en los contenidos de los cursos de idiomas, no así el corporal que, a través de movimientos y gestos, transmite, de forma inconsciente, un gran número de señales durante la interacción.

Uno de los hallazgos más consistentes en el aprendizaje de segundas lenguas es que los altos niveles de la ansiedad del lenguaje están asociados con bajos niveles de aprovechamiento del lenguaje (McIntyre y Gregersen, 2012). Como consecuencia de los problemas de ansiedad, puede conllevar a problemas de frustración y por lo consiguiente al bajo desempeño académico y de aprendizaje, lo cual impide que el estudiante quiera seguir instruyéndose de manera positiva pues en ocasiones, deciden solo pasar la materia por mero requisito no por aprendizaje o bien, en el peor de los casos, terminan por abandonar el curso.

1.2. La enseñanza de lenguas extranjeras y sus implicaciones en México

El proceso enseñanza de lenguas extranjeras ha sido objeto de investigaciones a lo largo del tiempo. Los estudios acerca de cómo se enseñan y como se aprenden las lenguas han ido progresando, en función de los diferentes estadios del desarrollo físico e intelectual (Menéndez, 2007). Visto desde el contexto mundial, México, al igual que otros países, imparte inglés en sus aulas de clases. Suecia, por ejemplo, ha sido exitoso en la enseñanza del inglés, sin embargo, en contraste con México, cuenta con una población más pequeña, menos estudiantes por clase y mejor economía, así como profesores que dominan el inglés en un alto porcentaje (Davies, 2007).

Ciertamente, existe una clara desventaja entre los países desarrollados como Suecia, por ejemplo, pues la economía no permite tener grupos más reducidos, sin embargo, no significa que los profesores no puedan obtener una mejor preparación o puedan desarrollar ideas novedosas que proporcionen mejor en la enseñanza de una lengua extranjera.

La enseñanza de lenguas extranjeras en México ha sido implementada en el ámbito educativo de las últimas décadas, anteriormente la enseñanza de lenguas extranjeras se impartía principalmente en secundaria, nivel medio superior y superior. En años recientes se ha expandido el interés por implementar la enseñanza del inglés en la educación primaria. Tal es el caso del programa Nacional de Inglés (PRONI) que tiene como objetivo fortalecer a las escuelas públicas de nivel preescolar, primarias regulares y secundarias técnicas y generales para impartir la lengua extranjera (inglés) de acuerdo a la secretaria de educación pública (SEP).

En México, la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a las instituciones de educación superior saben poco o prácticamente nada de inglés (González, et al. En Davies, 2007), y así es más o menos en Perú, Brasil, Chile, Corea, China Indonesia, Tailandia, Irán, Egipto, etc. (Davies, 2007). Esto a pesar de que en todos los programas educativos mexicanos el inglés es curricular en secundaria y preparatoria con por lo menos tres horas de enseñanza a la semana. ¿Que sucede aquí? De acuerdo con Davis (2009), las serias consecuencias en la falla de la enseñanza de lenguas en escuelas públicas son: el inmenso gasto inefectivo financiero y de recursos humanos en la enseñanza de lenguas en escuelas públicas, la escasez de usuarios de inglés competente necesarios por la educación superior mexicana y negocios mexicanos, y la brecha socioeconómica dividida entre la élite y el resto de la población.

En ese mismo contexto, existe un grupo en México que goza de estabilidad socioeconómica y que puede sostener la enseñanza de materias extras que no

todas las escuelas públicas ofrecen, como lo son las lenguas extranjeras, pues para tener acceso a una clase de lenguas es necesario hacerlo mediante clases privadas, ya que no todas las escuelas públicas brindan suficiente tiempo de enseñanza a los estudiantes o bien, no ofrecen clases de inglés. Aunado a esto, es importante recalcar que debido a que los grupos en las escuelas públicas son extensos, la capacidad de atención de parte del maestro hacia el estudiante disminuye y las correcciones son mínimas, teniendo en cuenta que una clase de lenguas extranjeras requiere de correcciones y atención de las necesidades individuales de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

1.2 La enseñanza del inglés en México a nivel licenciatura.

Distintas Universidades del país, a través de sus centros de idioma y facultades, han procurado fortalecer la calidad de sus programas de inglés y la formación profesional de docentes de idioma, a través de la introducción de cursos, diplomados y cada vez más programas de licenciatura y maestría especializados en la enseñanza de idiomas (SEP, 2017). Asimismo, la demanda por el aprendizaje del idioma inglés ha crecido considerablemente en las universidades en los últimos años, esto debido a la internacionalización de algunas escuelas y a la necesidad de los estudiantes por obtener información reciente, la cual les sirve de soporte en investigaciones profesionales o tareas escolares. Asimismo, debido a la globalización en el ámbito laboral en México, existen más personas que tienen la necesidad de obtener mejores oportunidades, es decir, obtener mejor remuneración, aun así, estas oportunidades laborales escasamente se presentan, en efecto, quien pretenda obtenerlas debe ser el mejor preparado en el rubro.

El inglés es, sin lugar a duda, la lengua de comunicación más expandida con más de un billón de hablantes (UNESCO 2009) y ha llegado a considerarse la lengua franca que todos deben aprender para tener mayores posibilidades de éxito profesional (Cruz, del Rosario, Murrieta y Hernández, 2011).

En la siguiente sección se examinará a mayor profundidad la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas y la importancia de este enfoque recientemente en las aulas de clase.

1.3. El enfoque comunicativo.

Existen diversos enfoques en la enseñanza de lengua extranjera. Estos incluyen objetivos variados, mismos que se han ido planteando a lo largo de los años de la evolución de enseñanza de lenguas. Sin embargo, en mi opinión, el enfoque que me parece más apropiado es el del enfoque comunicativo ya que se adapta a las necesidades de la actualidad y es, en un sentido, más humano. El enfoque comunicativo es un enfoque que envuelve también a la cultura de la lengua meta, es decir, no se enajena de la enseñanza de situaciones reales, teniendo en cuenta que pueden llegar a suceder en un contexto actual. Esto se ilustra mejor de la siguiente manera:

“In recent years there has been a dramatic change in the scope of English language teaching worldwide and, as a result, growing demands on those charged with providing an adequate response to the impact to the global spread of English”⁴

(Richards y Rodgers, 2014).

Como se observa, a través de los años, las metodologías de enseñanza han ido cambiando y evolucionando, pues se descubren nuevas necesidades que los aprendientes deben cubrir y para ello, nuevas actividades y métodos de enseñanza deben ser desarrollados. En este sentido, el enfoque comunicativo será el punto de arranque para esta investigación, asimismo tendrá lugar en la implementación de nuevas estrategias para fomentar la expresión oral.

⁴ En años recientes ha habido un cambio dramático en el alcance de la enseñanza del idioma inglés alrededor del mundo, y, como resultado, la demanda ha crecido en aquellos encargados de proveer una respuesta adecuada al impacto del esparcimiento global del inglés.

Ahora bien, cabe destacar que hablar del enfoque comunicativo es implicar diversos componentes que ejercen un conjunto para el completo desarrollo de la comunicación. El enfoque comunicativo se organiza en torno a funciones comunicativas, por ejemplo; pedir disculpas, invitar, organizar, prometer, ordenar etc. en donde el estudiante debe conocer y dar el énfasis en los modos en los que cabe usar ciertas formas gramaticales para expresar tales funciones de manera adecuada (Savignon, 2003). En este sentido, el estudiante debe estar preparado para cualquier circunstancia que se le presente en la vida cotidiana en el uso de una lengua extranjera, bien sea en una entrevista de trabajo, una conversación formal o informal, una reunión de trabajo, ya que el objetivo del enfoque comunicativo es brindar las herramientas necesarias y que éstas se encuentren al alcance de los aprendientes cuando así sea necesario.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas empieza por una teoría funcional del lenguaje - una que se enfoque en el lenguaje como un significado de comunicación (Richards y Rodgers, 2014). Hymes (1972) se refirió al enfoque comunicativo como una competencia. Ciertamente el enfoque comunicativo es una competencia ya que ésta debe preparar al estudiante para la vida, no se remonta solamente al aula de clases ya que generalmente, tanto maestros como estudiantes pueden llegar a presuponer que aprender una segunda lengua es meramente académico. La competencia comunicativa se manifiesta como una suma de subcompetencias o dimensiones; no obstante, se debe tener en cuenta que, sean unas u otras, estas tienen que integrarse de forma simultánea (Berenguer, Roca y Torres, 2016). Aprender a comunicarse debe darse en un plano simultáneo, por ejemplo, para aprender a pedir un favor en inglés no basta solamente con aprender el vocabulario, pues con ello no se estaría cumpliendo la función comunicativa en su totalidad, sería pertinente entonces agregar el tono de voz, la circunstancia en la que se debería llevar a cabo, el tipo de personas con las que se interactúa, si la situación se trata de algo formal o informal, entre otros factores.

La competencia comunicativa es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (*Pilleux*, 2001). Ahora bien, también la cultura está inmersa en la comunicación, ya que el significado y la función puede variar en dos culturas diferentes, así, la función del docente de lenguas no se basa solamente en enseñar el idioma, sino también en las funciones culturales de cada idioma enseñado.

Hymes (en González, 2016) precisó la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos, que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Dicho en otras palabras, la comunicación requiere de habilidades específicas para dar resultados positivos ya que cada una de ellas conlleva un todo, pues el individuo que ejerce la comunicación debe ser capaz de hacer uso de la lengua en diversas situaciones de comunicación. Foster (1998), por su parte asegura que es ampliamente discutido que involucrar tareas en lenguaje comunicativo ayuda al aprendiente a desarrollar la L2 de diversas maneras. Dichas tareas deben ser implementadas de manera implícita en la clase de lenguas, para ello, el docente debe hacer aportes que vayan más allá de enseñar estructuras, sino más bien, debe enseñar a comunicar de manera que lo aprendido en clase pueda ser aplicado en la vida diaria.

Ahora bien, enseñar a través de situaciones que impliquen conocer la cultura de la lengua meta, apertura la visión de los estudiantes hacia la comprensión de una negociación de significado, lo cual hará que su apreciación hacia lo aprendido no se refiera solamente al aprendizaje de vocabulario y estructura, sino más bien a la manera de como entablar conversaciones que desenvuelvan al estudiante en términos de la cotidianidad de la lengua meta.

Así, lo normal y la forma de interactuar con los demás son determinados por la cultura en la que vivimos pues cada uno piensa que su cultura es la única aceptable, si bien esto es entendible, pues cambiar ciertos aspectos de nuestra vida de un momento a otro, suena bastante complicado. Para ello, el docente es un sujeto importante en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que se preparan al conocimiento de una nueva lengua. Sin embargo, teniendo en cuenta que el ser humano es un ser pensante y aprende a través de la enseñanza, esto pudiera cambiar en la forma de ver nuestra propia cultura, es decir, no verla como la única sino asimilar las diferencias de los demás. Gudykunst (en Sanhueza, 2012), propone que una de las habilidades de capacidad adquirida es la flexibilidad conductual, misma que se refiere a la capacidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos.

1.3.1 El enfoque comunicativo y sus aportaciones

El enfoque comunicativo se ha enriquecido con diferentes aportaciones, han surgido distintos modelos y se ha materializado en la publicación de diversos métodos y cursos, convirtiéndose en un marco teórico flexible siempre en evolución (Luzón, y Soria, 1999). Bérard (1995) explica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio-órales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua.

El Consejo de Europa (2001) analiza la competencia comunicativa en tres componentes: el sociolingüístico, el cual contiene aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje; el lingüístico, que abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje

como sistema, y el pragmático, que no es más que la interacción por medio del lenguaje (Berenguer y Roca, 2016). Esto se ilustra mejor en la siguiente figura:

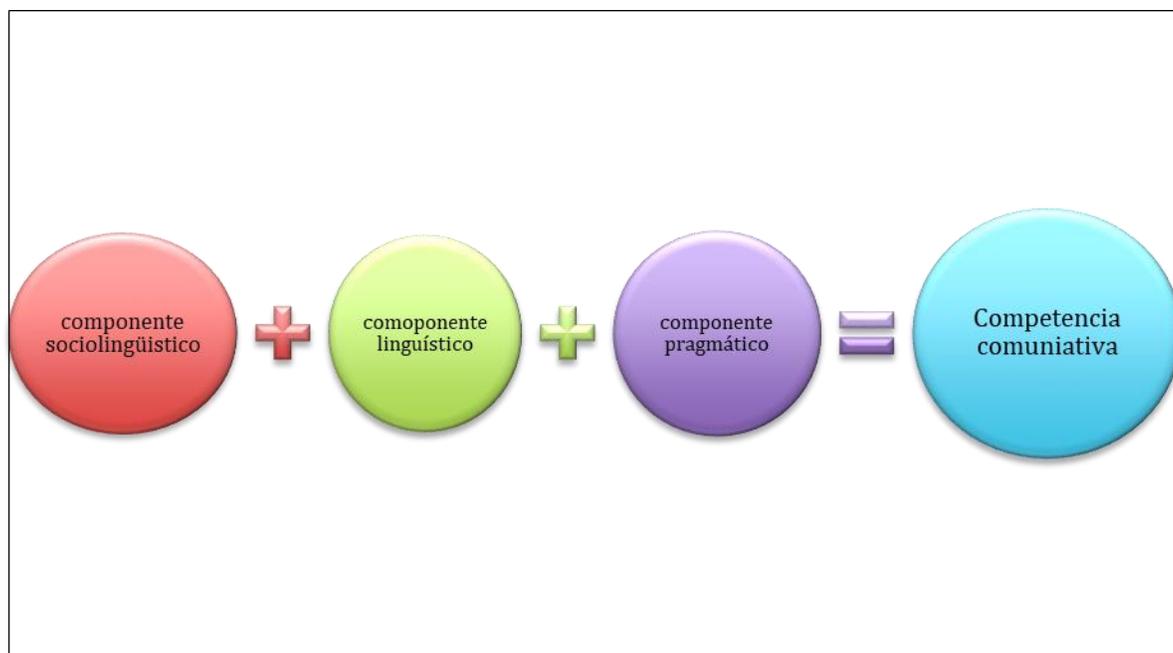


Figura. 2. Componentes de la competencia comunicativa (Berenguer y Roca, 2016).

Como se observa en la imagen anterior, la competencia comunicativa cuenta con un componente sociolingüístico, el cual engloba la cultura y convenciones sociales, ya que éstas son importantes en la comunicación del ser humano, aunado se encuentra el componente lingüístico que destaca el aprendizaje del lenguaje como un sistema, y, finalmente el componente pragmático, referente a la interacción.

“Communicative language teaching makes use of real-life situations that necessitate communication. The teacher sets up a situation that students are likely to encounter in real life”⁵ (Galloway, 1993).

Por lo cual, debido a que la enseñanza del lenguaje comunicativo hace uso de situaciones de la vida real, el profesor debe establecer una situación que sea similar a lo vivido en la vida real. Si bien, la enseñanza de lenguas no debe estar

⁵ La enseñanza comunicativa de la lengua hace uso de una situación de la vida real y que necesita comunicación. El maestro establece una situación que los estudiantes tienden a encontrar en la vida real.

aislada de situaciones que puedan representar un ambiente cotidiano, tampoco debe estar deslindada de lo social, ya que comunicarse implica no solo aprender vocabulario y estructuras gramaticales; ciertamente las estructuras gramaticales serán de gran ayuda en la implementación de la comunicación de la vida real pero no deben ser el único componente enseñado en el aula de clases.

Asimismo, el estudiante estará implicando sus conocimientos como si estuviera en un contexto real, aquel que se da en la cotidianeidad. Por otra parte, la motivación de los estudiantes por aprender viene de su deseo de comunicarse en maneras significativas acerca de temas importantes. Richards y Rodgers (2014) afirman que:

Al nivel de la teoría del lenguaje, el método comunicativo tiene una rica, y de alguna manera una teórica, base ecléctica:

1. El lenguaje es un sistema para la expresión del significado.
2. La función primaria de lenguaje es permitir la interacción y la comunicación.
3. La estructura del lenguaje refleja los usos comunicativos y funcionales.
4. Las unidades primarias del lenguaje no son simplemente la característica gramatical y estructural, sino también las categorías del significado comunicativo y funcional, tal y como es ejemplificado en el discurso.
5. La competencia comunicativa implica conocer el uso del lenguaje por un rango de diferentes propósitos y funciones (p. 89).

Si bien, en el aula de clases, los estudiantes pueden llegar a no tener acercamiento alguno con personas de la lengua meta, sin embargo, si pueden practicar su lenguaje para usos comunicativos y funcionales con sus compañeros. Ahora bien, incluso si el profesor se lo permite, el estudiante

también puede practicar lo aprendido en las clases; en consecuencia, el docente debe de situar un contexto real que sea similar a una situación en la que los estudiantes puedan capacitarse para situaciones reales en el futuro.

De acuerdo con Richards (2006), la competencia comunicativa incluye los siguientes aspectos del conocimiento del lenguaje:

- Saber cómo usar el lenguaje para un rango de diferentes propósitos y funciones.
- Saber cómo variar nuestro uso de lenguaje de acuerdo al escenario y a los participantes (ejemplo: saber cuándo usar lenguaje formal e informal o cuando usar el lenguaje apropiadamente para escritos como opuestos a la comunicación hablada).
- Saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos (por ejemplo: narrativos, reportes, entrevistas y conversaciones).
- Saber cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento de una lengua (ejemplo: a través del uso de diferentes tipos de estrategias de comunicación).

Todo lo anterior es de soporte significativo para el origen de estrategias que faciliten el aprendizaje de una segunda lengua, teniendo en cuenta las exigencias de la actualidad y de acuerdo a las convenciones sociales para actuar de manera eficaz ante diferentes circunstancias en las que el estudiante pueda encontrarse. Es de importancia para los estudiantes mantener una comunicación adecuada en el lugar en donde desenvuelvan una segunda lengua, ya que de lo contrario pueden enfrentar situaciones problemáticas o que representen disminución en el desempeño de la comunicación.

En la siguiente sección de este marco teórico explorare el concepto de la comunicación en el aula, misma que es de gran relevancia para esta investigación, pues aporta conocimientos importantes a la enseñanza de lenguas, en lo

concerniente a esta investigación, lo cual contribuye en la enseñanza del inglés. En la actualidad, debido a las exigencias de la globalización, es imperativo que el docente obtenga los conocimientos adecuados para desenvolverse en su campo de trabajo, esto con la finalidad de obtener resultados favorables a la hora de aplicarlos.

1.4 La comunicación en el aula.

De modo que el aula de clases es el lugar en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje, resulta útil mostrar que el salón de clases juega un factor decisivo en el desarrollo de la habilidad oral. Así pues, lo aprendido en el aula de clase, forja la base del aprendizaje adquirido, es decir, el entrenamiento facilita al estudiante el éxito, o bien, el fracaso que pueda llegar a tener. Mansilla y González (2017), aseguran que: el aspecto social juega un papel fundamental en el aprendizaje, y se necesita interacción social para lograr un desarrollo cognitivo completo. Por ejemplo, si el estudiante no se enfrenta cara a cara con la interacción social, en este caso en el aula con sus compañeros de clase, o bien, con el profesor, difícilmente podrá enfrentarse a una situación real, es decir, el estudiante tendrá dificultades al entablar una conversación con un hablante de la lengua de aprendizaje.

En tal sentido, Vygotski (1978) afirma que toda función en el desarrollo cultural del aprendiente aparece en escena dos veces, en dos planos. Primero, en el plano social y luego en el psicológico; primero entre las personas, y luego dentro del aprendiente. En efecto, es crucial para este estudio tener en cuenta el factor socio afectivo, puesto que en mi opinión, en la enseñanza de la LE, el factor socio afectivo, influye enormemente para que el estudiante se exprese de manera fluida, pues en medida que el estudiante pueda practicar sus conocimientos con sus compañeros, podrá practicar y obtener seguridad al mismo tiempo que su fluidez se desarrolla, asimismo, a través de la experiencia podrá obtener mayor precisión en sus conversaciones en un contexto real.

Ahora bien, desde mi perspectiva y experiencia, puedo afirmar que la interacción en el aula de clases no es la misma que se presenta en la vida cotidiana, al menos no al tratarse de una práctica conversacional, pues esta no fluye de la misma manera como sucede cuando se está en un parque, en el receso escolar, en una fiesta, con la familia o con los amigos. Las afirmaciones anteriores sugieren que los estudiantes deben practicar con sus compañeros de clases, en este sentido, existe la posibilidad de que tengan una buena conexión, o bien, puede resultar lo contrario; aunado a esto, los estudiantes están bajo el escrutinio del docente y probablemente de alguno de sus compañeros; sin embargo, los estudiantes obtienen niveles de aprendizaje que, a diferencia de la enseñanza tradicional, en la que el estudiante calla y el profesor habla, el alumno practica con sus compañeros y con el docente.

Al respecto, VanPatten (2017), sostiene que el contexto es una dimensión muy poderosa para cualquier evento comunicativo, refiriéndose al escenario físico y los participantes. El contexto restringe como la gente se comunica. Por ejemplo, estar en el salón de clases no es lo mismo que estar en una cena en casa. En este sentido, es necesario que el docente genere confianza entre los estudiantes y sus alumnos para que las prácticas en el salón de clases se den en un ambiente favorable y de confianza, acercándose en la medida de lo posible a un contexto real.

Todo esto está relacionado a la motivación ya que la interacción social facilita al estudiante la práctica de sus habilidades, naturalmente la falta de interacción no permite avance significativo en su aprendizaje. Sin embargo, si el estudiante no se encuentra preparado para estar frente a una conversación en lengua extranjera, puede llegar a tener una mala experiencia lo cual conlleva un impacto negativo en su aprendizaje, o bien, esta experiencia motiva al estudiante a continuar con su aprendizaje y prepararse en mayor medida.

El aprendizaje de una lengua extranjera ha sido una tarea nada fácil de completar para muchos estudiantes, pues aprender una segunda lengua implica aprender vocabulario, pronunciar bien las palabras, escribirlas bien, interactuar con otras personas para practicar la nueva lengua, etc., es decir; aprender una segunda lengua no es tan fácil como aprender la primera. Pero, dadas las circunstancias del pasado, aquellas que pudieron generar desconfianza en el aprendiente, el docente está obligado a instruir al estudiante por el camino de la resolución de problemas que limitan el aprendizaje, o bien la práctica misma de la lengua meta.

En tal sentido, Rubín (1975), expresa lo siguiente: si todas las personas pueden aprender su primera lengua de manera fácil y bien (aunque algunas tienen más habilidad verbal que otras), ¿por qué esta habilidad innata parece declinar para algunos cuando el aprendizaje de la segunda lengua es la meta? Sin duda alguna, existen factores que actúan de manera positiva en el aprendizaje de una segunda lengua, estos pueden ser primeramente la habilidad del aprendiente, el contexto, el ambiente en el salón de clases, la buena comunicación con los compañeros de clase y con el maestro, entre otros. Los factores antes mencionados también pueden fungir de manera negativa, por lo tanto, el profesor jugará una tarea crucial para que los estudiantes obtengan el mejor aprendizaje posible, bien sea, implementando tareas comunicativas que aperturen la práctica cotidiana de los estudiantes, también implementando ideas innovadoras en clase, mismas que permitan ejercer la habilidad oral entre compañeros.

Ahora bien, Van Patten (2017) afirma que la comunicación no está de un solo lado, la expresión de significado es comunicativo y este se lleva a cabo cuando alguien o alguna de las contrapartes están esperando a entender el mensaje o intentan comprenderlo. Es decir, no se trata de solo articular palabras al aire, pues la expresión, la interpretación del significado en un contexto dado, son cruciales en la comunicación; en este sentido, el enseñante no debe pretender enseñar solamente los contenidos sin llevar estos a la práctica, pues la comunicación efectiva de los estudiantes tendrá poco alcance en el aprendizaje de lenguas.

Resumen

En este capítulo se incluyeron temas que aportaron información valiosa a esta investigación, en tal sentido, era importante conocer de manera breve la manera en la que la enseñanza del inglés en México se ha ido desempeñando a lo largo de los diferentes niveles escolares. Dentro de este marco, se extiende una breve aportación en cuanto a las investigaciones que generan posibles explicaciones del fracaso que ha existido en nuestro país en cuanto a la enseñanza del inglés en los diversos niveles escolares; No obstante, en los años recientes, la enseñanza del inglés ha ido cambiando de rumbo, pues han surgido métodos que aportan desde el aspecto comunicativo, es decir, instruyen al estudiante a usar el lenguaje con la meta de obtener diferentes propósitos y funciones, para ello, el docente se enfoca en las necesidades que los estudiantes deben cubrir al ser expuestos a una situación comunicativa en la lengua meta.

En el siguiente capítulo, se darán a conocer las ideas y aportes de diversos autores que hacen referencia a las emociones y lo afectivo en la enseñanza de lenguas extranjeras y en el aula de clases. Al mismo tiempo se hace referencia a los factores motivacionales que influyen en la enseñanza-aprendizaje del inglés.

CAPÍTULO II. Factores emocionales que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera.

Históricamente, siempre ha habido una negación sobre las emociones y énfasis excesivo sobre la dimensión racional del lenguaje, el aprendizaje de lenguas y la enseñanza (Barcelos, 2015). En tal sentido, la enseñanza de lenguas hace poco énfasis en la importancia de las emociones que los estudiantes presentan al momento del aprendizaje. Por otra parte, la motivación es aquello que influirá en el estudiante para obtener los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias, es decir, impulsa el aprendizaje de una segunda lengua, a pesar de los errores cometidos en sus experiencias pasadas de aprendizaje. La palabra emoción implica movimiento y motivación, su papel de supervivencia es proveer sesgo o coloración, lo cual influenciará la selección de acciones futuras y desencadenará los bioquímicos apropiados para establecer la escena interna o disposición de aprender para esa acción (Arnold, 1999). Así, la motivación se refiere a la disposición total del individuo para obtener una segunda lengua y de esta manera manifiesta una combinación de esfuerzo, deseo y reacciones afectivas frente a dicho aprendizaje (Lalonde y Gardner en Da Silva y Signoret 2005).

2.1 La motivación en el aprendizaje de lenguas

Hablar de motivación implica entender los constructos y bases que convergen en el concepto de motivación, ya que se trata de un factor que se da en un individuo a medida que la situación en la que se encuentran inmiscuidos lo amerita, es decir, que cause énfasis en la situación y logre dar resultados positivos en él. En este sentido, se abordarán los conceptos que pueden explicar más a fondo la motivación y como ésta influye en la enseñanza de lenguas y en el salón de clases con los estudiantes.

Los conductistas utilizan conceptos como “recompensas” e “incentivo” para explicar la motivación. Así, el estudiante está expuesto la mayor parte del tiempo a obtener recompensas en el salón de clases, pues bien, la calificación es la que le dará pautas para continuar en su preparación, sin embargo, la motivación por aprender otra lengua puede ir más allá del aspecto escolar, ya que el estudiante puede sentirse motivado también por aprender otra lengua para su uso cotidiano o bien como algo que le servirá en el futuro.

Dentro de este marco, Williams y Burden (1997) argumentan que, aprender una lengua extranjera es diferente a aprender otra materia, principalmente por la naturaleza social de tal aventura. Definitivamente es imposible descartar que aprender otra lengua puede resultar una experiencia diferente a la cual los estudiantes están habituados, ya que para poner en práctica el aprendizaje de una segunda lengua, se tienen que articular las palabras aprendidas, repetir palabras, interactuar con los demás, pues el estudiante no puede ser un ente pasivo que solo almacena conocimientos como suele suceder con otras materias.

Si bien, la actitud del aprendiente definirá la eficacia del aprendizaje en gran medida ya que la actitud es una evaluación o una apreciación de determinado objeto. (Bogaards, en Da Silva y Signoret, 2005). Asimismo, la actitud determina el nivel apropiado de la implementación de lo aprendido. Es posible obtener mejores resultados en el aprendizaje teniendo en cuenta que debe existir una combinación de motivación y actitud del estudiante hacia lo que pretende aprender. Las emociones negativas lideran a reacciones defensivas, las cuales incluyen las pasivas (dormirse, distracción, pereza) así como también las agresivas. Las emociones positivas tienen efectos opuestos, mente abierta al aprendizaje, entre otras cosas (Arnold, 1999).

En efecto, cuando un individuo posee emociones positivas, el nivel de aprendizaje es más elevado que aquel que no experimenta motivación en el aprendizaje, pues es un hecho conocido la importancia que conlleva la motivación de los individuos

al momento de completar una tarea u objetivo. Ciertamente, si la clase se torna rutinaria, con actividades monótonas, por ejemplo, de solo lectura o toma de notas, la efectividad en el aprendizaje que los estudiantes pueden experimentar se verá minimizada; por otra parte, si las actividades en clase conllevan situaciones novedosas, como, por ejemplo: el uso de videos interactivos, presentaciones con imágenes coloridas, juegos interactivos, entre otros, hará que el aprendizaje sea más placentero y efectivo.

Por otra parte, Caine y Caine (citado en García, 2009), agregan que en investigaciones recientes de la neurociencia se ha encontrado que los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se encuentran íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. En este sentido es importante tener en cuenta cuales son los aspectos relevantes que intervienen en la falta de motivación para que el estudiante se exprese de manera efectiva. Ciertamente, si el estudiante no logra alcanzar la comprensión de un tema, se enfrentará con mayores dificultades en su aprendizaje, lo cual puede liderar hacia emociones negativas que al mismo tiempo hacen perder el interés del aprendiente.

Es evidente que existen factores que influyen la adquisición de una segunda lengua, incluyendo los factores internos y externos. Conocidos como factores de diferencia individual, son compuestos por la edad del aprendiente, actitud, personalidad, motivación y competencia de la primera lengua y el gusto. Mientras que los factores externos llamados factores sociales, usualmente se refieren a los factores políticos, económicos, culturales y el ambiente tecnológico (Sun, 2019). Cada estudiante lleva consigo diversos factores que lo motivan a aprender una segunda lengua, y cada uno de estos factores influye en el nivel del aprendizaje. Por ejemplo, es bien sabido que un individuo en edad temprana o en la infancia, obtiene los conocimientos de manera más factible, pues aún no experimentan complejos que comúnmente se presentan en la adolescencia o en la adultez.

Ciertos factores psicológicos tales como el deseo de comunicarse, la comprensión, así como la expresión, los factores personales, la limitación de expresión y la corrección de errores, los cuales entran dentro de la comunicación interpersonal son altamente relevantes al proceso del desarrollo de la habilidad para comunicarse en la lengua meta (Rivers, 1981). Si bien, al estar en una práctica oral, un examen o bien en una conversación real, los aprendientes tienen en mente que no deben cometer errores pues sería vergonzoso hacerlo, por otra parte, existen estudiantes que de acuerdo a su personalidad, pueda ser que presenten mayor facilidad de comunicarse en la lengua meta (LM) sin importar que éste tenga mayores conocimientos pues el deseo de comunicarse es elevado, sin embargo, en los aprendientes que no tienen la mínima intención de comunicarse en la LM, sumado a la necesidad de corregir los errores de manera frecuente, se propician los efectos negativos, lo cual conlleva a la poca o nula práctica de la lengua extranjera.

La interacción oral varía enormemente en términos de si los participantes cuentan con derechos equitativos al hablar o si uno de los hablantes adopta o tiene derechos especiales tales como doctor-paciente o profesor-estudiante, lo cual puede repercutir de manera negativa en la interacción (Bygate, 1987). De manera frecuente, en una clase de lenguas, el profesor toma un papel ampliamente participativo en las clases, lo cual conlleva a la poca participación del estudiante, pues este, al no ver necesidad de practicar la lengua de aprendizaje y la falta de espacios para su participación, decide no adoptar un papel activo y de participación en clase, lo cual debe cambiar pues la necesidad de los estudiantes debe ser cubierta en mayor medida.

Ford (1992), afirma que, en cualquier episodio de comportamiento, existen cuatro pre-requisitos mayores para el funcionamiento efectivo:

1. La persona debe tener la motivación necesaria para iniciar y mantener la actividad hasta que el objetivo que dirige el episodio es alcanzado.
2. La persona debe tener la habilidad necesaria para construir y ejecutar un patrón de actividades que producirán la consecuencia deseada.
3. La estructura biológica de la persona y el funcionamiento deben de ser capaces de mantener los componentes de apoyo (incluyendo todo lo no motivacional psicológicamente y del proceso de comportamiento de la persona).
4. La persona debe tener la cooperación de un ambiente que le facilitará o al menos no impedirá excesivamente el progreso a través de la meta.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, y de acuerdo con mi experiencia docente, he de afirmar que, en ocasiones, los estudiantes no tienen suficiente motivación para alcanzar los objetivos que la materia propone en cuanto a la enseñanza de la lengua meta, pues no está dentro de sus objetivos aprender una lengua extranjera. Sin embargo, esto no debe ser generalizado, ya que, dependiendo de los objetivos personales de cada estudiante, la motivación se dará, en este sentido, los estudiantes también pueden tener objetivos de aprendizaje de una segunda lengua para obtener un empleo, para realizar un viaje, o bien para su desarrollo profesional o personal. Aunado a la situación, también dependerá el aprovechamiento académico que cada estudiante tenga en mente, pues los estudiantes con mejor aprovechamiento son los que de una u otra manera se encuentran motivados para obtener un buen resultado.

Asimismo, el input que el estudiante haya recibido repercutirá en él, ya que la información recibida debe brindar preparación suficiente al estudiante, si bien, esto contribuirá a que el aprendiente cuente con mayor seguridad y preparación al

momento de interactuar o de emprender la producción de lo aprendido. Finalmente, el ambiente en que el aprendiente se desenvuelve debe ser adecuado y éste debe facilitar el aprendizaje del estudiante, tratándose del ambiente en el salón de clase, este debe estar impregnado de confianza y de un ambiente positivo, en el cual los errores no sean impedimento para emprender la práctica de la interacción oral efectiva.

Krashen (1985) propone en su hipótesis acerca del filtro afectivo (ver figura 3) la existencia de un filtro que regula lo que cada estudiante deja entrar. El filtro actúa como un bloque emocional, el cual cuando está bajo nuestro estado psicológico restringirá el aprendizaje; sin embargo, si está alzado, el aprendizaje será facilitado en diversos grados. Esto se ilustra mejor en la siguiente figura:

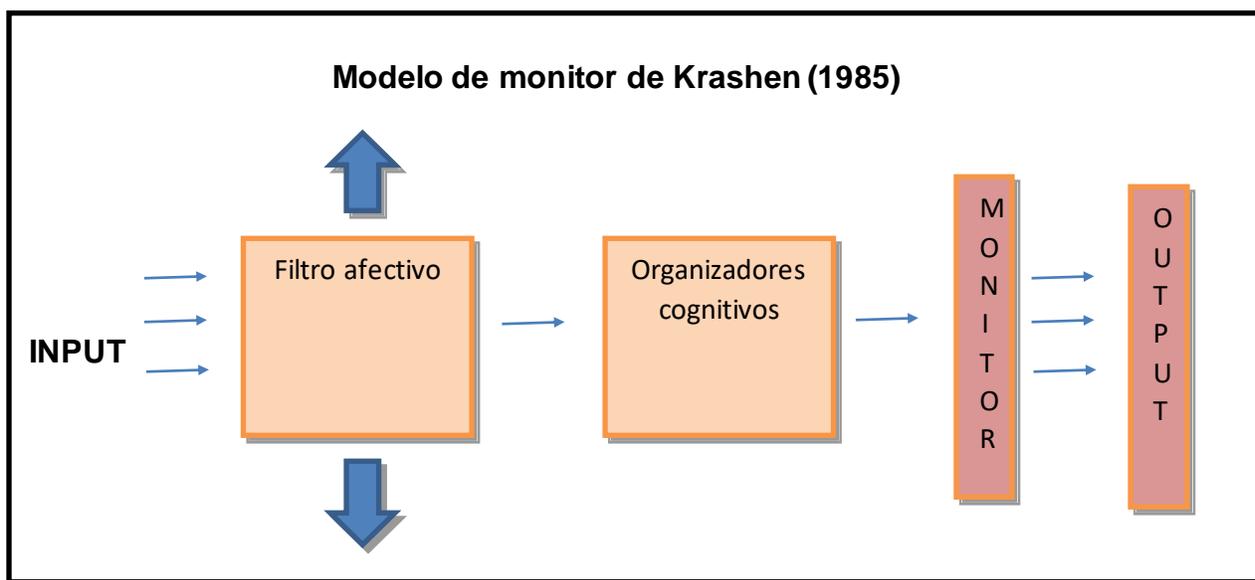


Figura. 3. El modelo de monitor de Krashen (1985).

Como se observa en la imagen (Figura 3), el input entra en función, el input, que es considerado como la información proporcionada en primer plano al estudiante facilita la adquisición necesaria que el alumno requiere en su aprendizaje; posteriormente el filtro afectivo se habilita y este permite que la información sea procesada de acuerdo al impacto generado en el aprendizaje, posteriormente los

organizadores cognitivos que se encargan de discernir la información más importante en el aprendizaje, secuencialmente el monitor que demuestra lo aprendido y finalmente el output. Todo este proceso es complicado y representa de manera sistemática el trabajo que se realiza en una clase de lengua extranjera, ya que un input adecuado genera output considerable que ha sido procesado a través del filtro afectivo y éste actúa como bloque emocional, es decir, si lo que el aprendiente está procesando genera emociones positivas, obtendrá resultados favorables; sin embargo, si las emociones generadas son negativas, estas repercutirán en el aprendizaje: En último lugar se visualiza el resultado, en este caso a través del output.

2.1.1 Jerarquías de objetivos en la motivación.

Al nivel de un episodio de comportamiento específico, los objetivos de jerarquías consisten en secuencias organizadas de subobjetivos incorporados que sirven como meta o marcadores de progreso a través de objetivos generales del episodio (Ford, 1992). Si bien, los estudiantes deben aprobar una materia en específico, también deben plantearse la manera en la que este objetivo debe ser logrado; primeramente, asistiendo a clases, posteriormente poniendo atención, cumplir con tareas y proyectos, realizar y aprobar exámenes, así como trabajar con las actividades que el profesor proponga en clase.

Así, de acuerdo con Ford (1992), cuando el logro del último objetivo (u objetivos) dirigiendo un comportamiento del episodio requiere tiempo sustancial y esfuerzo (escribir un libro, obtener un título universitario) la motivación es generalmente incrementada enfocando la atención de uno en subobjetivos que se encuentran más próximos en tiempo y esfuerzo.

Celce-Murcia y Olshtain (2000) afirman que, “las actividades y prácticas en el salón de clases deben permitir al estudiante a obtener experiencia usando todo el prerrequisito para una comunicación oral efectiva” (p. 177). En este sentido, el

docente debe enfocarse en propiciar la práctica constante de la habilidad oral, lo cual tendrá repercusión positiva en el aprendizaje de la lengua meta y de esta manera respaldará la obtención de seguridad y confianza en el hablante.

Las actividades en el salón de clases que desarrollan en los estudiantes la habilidad de expresarse ellos mismos a través del discurso podría por lo tanto parecer un importante componente de un curso de idiomas (Ur, 2012). En este sentido, conocer las estrategias que motivan a obtener mejores niveles conversacionales en la lengua meta definirán en gran medida el éxito de los estudiantes, asimismo el soporte del docente tendrá importancia en el salón de clases. Du (2009) por su parte, afirma que, para adquirir una segunda lengua de manera exitosa, los aprendientes deben tener la confianza y estar intrínsecamente motivados para incrementar su habilidad del uso de la lengua meta. La literatura sugiere que un ambiente de aprendizaje debe ser sano, reconfortante, libre de ansiedad y un lugar completamente aceptable de errores y de toma de riesgos.

Las afirmaciones anteriores, sugieren que el ambiente en el aula de clases de lengua extranjera debe ser un lugar que no se torna rígido para el estudiante, ya que no se debe pretender pronunciar de manera acertada a la primera, más bien, el ambiente en el salón de clases debe estar enfocado en permitirle al estudiante cometer errores; por otra parte, el aprendizaje no se debe referir a la enseñanza metódica y sistemática, ya que puede provocar ansiedad que no permite al estudiante generar nuevos conocimientos, más bien puede desmotivar el aprendizaje.

Dentro de este marco, Oxford (1990) afirma que los aprendientes de una lengua pueden obtener control sobre las emociones, actitudes, motivaciones y valores a través de las estrategias afectivas. El lado afectivo de los aprendientes es probablemente uno de los más grandes influyentes en el éxito o falla en el aprendizaje de lenguas. Las aportaciones que el profesor pueda hacer hacia el aprendizaje no son solo de contenido de la materia, en este caso, tratándose de

aprendizaje de lenguas (específicamente de enseñanza del inglés), sino también del control de las emociones de los estudiantes, pueden generar aprendizaje significativo, el cual implicara que el estudiante se sienta motivado para seguir aprendiendo y mejorando su nivel del idioma.

2.2 Jerarquías de necesidades de Maslow

La complejidad humana emerge el entendimiento de ciertas necesidades básicas que deben cubrirse a lo largo de la existencia de un individuo para obtener resultados satisfactorios en su diario vivir, si bien, en el ámbito escolar no puede estar distante de estas necesidades ya que implicaría la posibilidad de generar problemas que no ayudarían en la obtención de resultados positivos en la enseñanza - aprendizaje. Maslow (1970) postulaba que los seres humanos tenemos una jerarquía de necesidades que va de las de nivel inferior de supervivencia y seguridad a las de nivel superior de desarrollo intelectual y finalmente a la autorrealización, que es el término que emplea para referirse a la autosatisfacción, la realización del potencial personal (Woolfolk et al., 1999).



Figura 4. La pirámide de las necesidades del ser humano propuesto por Maslow (1970).

Como se ilustra en la imagen (Figura 4), el ser humano tiene diversas necesidades para desarrollarse de manera plena en la vida cotidiana. Primordialmente porque el ser humano demuestra emociones que se encuentran presentes todos los días en diversos ámbitos y consecuentemente también tiene necesidades fisiológicas para poder cumplir con su desarrollo. En mi opinión, las necesidades a tomar en cuenta fundamentalmente en la enseñanza de lenguas son: la necesidad de seguridad, de estima y pertenencia, de saber y entender, y, de autorrealización. Primeramente, el estudiante debe sentirse seguro de sí mismo para poder practicar lo aprendido y posteriormente aplicarlo en un contexto real. El profesor puede enseñarle estrategias al aprendiente para poder canalizar sus emociones y de esta manera el estudiante puede cubrir sus necesidades de seguridad.

Las necesidades de saber y entender brindan seguridad al estudiante y posteriormente cubre las necesidades de auto realización. Este proceso complejo es visualizado día a día en el salón de clase, sin embargo, debido a la falta de conocimientos de las necesidades de nuestros estudiantes, los profesores podemos llegar a cometer errores, o bien, no se logra comprender el alcance que puede llegar a tener el cubrir estas necesidades, pues la enseñanza puede llegar a ser sistemática y robotizada.

2.3 La desesperanza aprendida

La desesperanza aprendida es una sensación experimentada por los alumnos de que sin importar lo que hagan ya están condenados al fracaso (Woolfolk, 1996). Muchos aprendientes de lenguas han tenido o han sido inducidos en tener una pobre imagen propia, lo cual puede traducirse en un círculo vicioso “soy malo aprendiendo este idioma” por lo tanto actúo de manera inadecuada (Davis y Rinvolucrí, 1990). La desesperanza aprendida es el resultado de tres tipos de déficit: motivacional, cognoscitivo y afectivo y con frecuencia, provoca en los alumnos depresión, ansiedad y apatía ante situaciones académicas (Díaz y Hernández, 2010).

En ocasiones, al ver el notable fracaso en el aprendizaje de lenguas, los estudiantes desisten de su aprendizaje y debido a esto, optan por renunciar a todo intento que pueda hacerlos prosperar. Estas emociones negativas pueden causar muchas dificultades para el alumno y como consecuencia, no le permiten lograr sus objetivos.

Las emociones que más paralizan a los alumnos incluyen la angustia y la ansiedad. Cuando un estudiante presenta estas emociones negativas, las emociones positivas pueden disminuir de manera sustancial, mayormente si el docente no presta atención a las emociones de los estudiantes, provocando una situación en la que difícilmente puede colaborar en la motivación de los aprendientes, en efecto, pedirle a cierto estudiante que participe en clase, a sabiendas que este presenta un problema de pronunciación, posteriormente evidenciar su mala pronunciación con sus compañeros, o bien haciendo gestos que indiquen que su participación estuvo mal, hará que el estudiante se considere improductivo y existen muchas probabilidades de que ya no quiera participar nuevamente. A continuación, en el siguiente tema se profundiza un poco más acerca de la ansiedad y el afrontamiento que pueden suceder en el salón de clases.

2.4. Ansiedad y afrontamiento en el desarrollo de la habilidad oral.

Los efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar son claros. Debido al análisis de las repercusiones que trae consigo la ansiedad ante el rendimiento escolar, se han hecho investigaciones que dan prueba de ello, así Woolfolk (1999) afirma que:

"Desde el momento en que se empezó a analizar el problema, con el trabajo pionero de Yerkes y Dodson (1908), hasta nuestros días, los investigadores han informado de manera sistemática de una correlación negativa entre prácticamente todo aspecto del aprovechamiento escolar y una amplia gama de medidas de la ansiedad."

Si bien, todos en algún momento hemos sufrido de ansiedad, los estudiantes pueden estar propensos a sufrirla todos los días; o bien, en un examen, una actividad específica en clase, o hablar frente a los demás. En el aprendizaje de un segundo idioma, los estudiantes se ven expuestos al fracaso, primordialmente en la práctica de la oralidad, pues el hecho de no pronunciar de manera asertiva, la falta de vocabulario y de seguridad repercute en el aprendizaje de los estudiantes. Los salones de segundas lenguas son especialmente propensos a desmotivar al estudiante, pues monitorean de manera excesiva la precisión de la lengua y enseñan gramática o vocabulario en dificultad progresiva, sin fijarse en la comprensión.

Debido a que la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, son tres factores especialmente fuertes asociados con el creciente filtro afectivo (Du, 2009), los estudiantes muy ansiosos cometen tres veces más errores que sus compañeros, pasan dos veces más tiempo con cada problema y copian el doble que un grupo menos ansioso. La ansiedad aumenta siempre que hay presiones sobre el desempeño (Wigfield y Eccles, en Woolfolk 1999). Efectivamente, se ha constatado que variables tales como la aptitud, los estilos y las estrategias de aprendizaje, la motivación, las actitudes, las creencias, la edad, el género y algunos estados afectivos, como la ansiedad-LE y la disposición a comunicarse en una lengua extranjera pueden influenciar de forma determinante la adquisición de segundas lenguas (Santos, 2014).

2.4.1. El rol de la ansiedad del lenguaje y otras emociones en el aprendizaje de lengua.

Es de suma importancia destacar que la ansiedad causada por el aprendizaje de lenguas no es del todo negativo, ya que los estudiantes, con la ayuda adecuada pueden lograr canalizar ese sentimiento y al mismo tiempo resultar motivados por el cambio que puede presentar el hecho de afrontar retos que mejoren su capacidad de aprendizaje, Ehrman (1996) afirma que:

“The literature on language anxiety has discussed the possibility of the opposite effects of stress, sometimes called eustress or facilitating anxiety, a tension and arousal that keeps learners alert”⁶.

Así, el estrés causado por situaciones complicadas y de difícil solución, pueden tornarse en la búsqueda de una solución que brinde resultados positivos, si bien, el estudiante en diversas ocasiones es sometido a ciertos niveles de estrés, lo cual no significa que ya no le permitirá obtener aprendizaje significativo o bien, que estas actividades deben ser omitidas, pues en el ámbito académico es imposible hasta ahora ya que los estudiantes pueden ser solicitados a participar en clase, llevar a cabo un examen, o una presentación de algún proyecto.

Los alumnos construyen mecanismos de defensa cuando experimentan ansiedad. Estos mecanismos de defensa los protegen de la ansiedad agobiante y los ayudan a mantener el sentido de valoración personal (Ehrman, en Braun, 2005). Dicho esto, es comprensible que los estudiantes en ocasiones, para no cometer errores decidan no participar o no practicar lo aprendido. En el caso del desarrollo de la habilidad oral, que no puede ser desarrollada si no hay producción, puede haber mayores repercusiones ya que el estudiante debido a los problemas de ansiedad alta no es capaz de producir, por lo tanto, no existen resultados favorables.

“A person with high trait anxiety would be highly likely to become apprehensive in a number of different situations. Trait anxiety has been shown to impair cognitive functioning, to disrupt memory, to lead to avoidance behaviours, and to have several other effects”⁷ (MacIntyre & Gardner, 1991).

Ciertamente, no todos los estudiantes actúan de la misma manera al llevar a cabo las prácticas de conversación en clases, unos están más relajados, se

⁶ La literatura acerca de la ansiedad del lenguaje ha discutido la posibilidad de los posibles efectos del estrés, a veces llamado estrés positivo o facilitador de la ansiedad, una tensión y excitación que mantienen alerta a los aprendientes.

⁷ Una persona con altos rasgos de ansiedad es altamente propensa a llegar a ser aprensiva en un número de diferentes situaciones. Los rasgos de ansiedad han demostrado que perjudican el funcionamiento cognitivo, la interrupción de la memoria, dan lugar a comportamientos evasivos, y llegan a tener muchos otros efectos.

desenvuelven con facilidad y colaboran en todo momento en que se les pide hacerlo: El hecho de que estos estudiantes participen, no significa que no presenten ciertos niveles de ansiedad o nerviosismo, sin embargo, ellos muy probablemente logren canalizar sus emociones negativas, pues por ellos logran ser capaces de sobresalir. Lo mismo sucede en la aplicación de un examen, pues bien, algunos estudiantes son más exitosos debido a la canalización de sus emociones, pues no permiten que los resultados de estas sean del todo negativas.

Braun (2005) afirma que:

“La psicología establece una diferencia entre *trait anxiety* (ansiedad característica) y *state anxiety* (estado de ansiedad). La ansiedad característica es parte de la personalidad estable de un individuo, mientras que el estado de ansiedad está relacionado con eventos específicos o situaciones tales como miedo a hablar en frente de una clase o temor a no ser capaz de interactuar con hablantes nativos, o sentimientos de ansiedad ante la desaprobación de un examen.” (p. 152).

Como ilustra Braun, la capacidad de cada individuo para enfrentar una situación desafiante varía de acuerdo a la personalidad de cada persona, pues un individuo puede ponerse demasiado nervioso ante eventos tales como un examen, hablar en público o en otro idioma, así como también, otro individuo puede notarse poco o nada preocupado, lo cual difiere debido a las personalidades diferentes de cada individuo

“For most individuals, some situations will provoke anxiety whereas others will promote feelings of relaxation. Within a large group of people, the situations provoking anxiety will differ, even among individuals showing similar trait anxiety scores”⁸

(Eysenck, en MacIntyre & Gardner, 1991).

Si bien, cada individuo procesa de manera diferente sus niveles de ansiedad, pues para algunos presenta problemas que bloquean las actividades a desempeñar

⁸ Para la mayoría de los individuos, algunas situaciones provocarán ansiedad, mientras que otras promoverán sentimientos de relajación. Dentro de un grupo grande de personas, las situaciones que provocan ansiedad diferirán, incluso entre individuos quienes muestran un trato similar en rasgos de ansiedad.

mientras que, para otros, un poco de ansiedad está bien para impulsar el mejoramiento de la actividad a desarrollar, lo cual podría descifrarse en un reto para el aprendiente. En la medida que una tarea es simple, la ansiedad parece tener poco efecto negativo y mejora el desempeño a través del esfuerzo aumentado. Sin embargo, conforme las demandas en el sistema crecen, el esfuerzo extra puede no compensar la interferencia cognitiva y la ansiedad propiciará efectos negativos (MacIntyre, 1995).

En efecto, el trabajo del docente se desempeña en facilitar el aprendizaje en sus estudiantes, por ejemplo, buscando estrategias que sirvan al alumno para no ver la tarea de manera complicada como lo haría sin la ayuda del profesor, ciertamente, algunos profesores confunden disciplina con rigidez en la enseñanza, lo cual no abona al aprendizaje facilitador, pues el estudiante, lejos de sentirse motivado, genera mayores niveles de ansiedad, lo cual atrae efectos negativos y debilita el desempeño académico. La relación entre ansiedad y desempeño se ilustra más claramente en la siguiente figura:

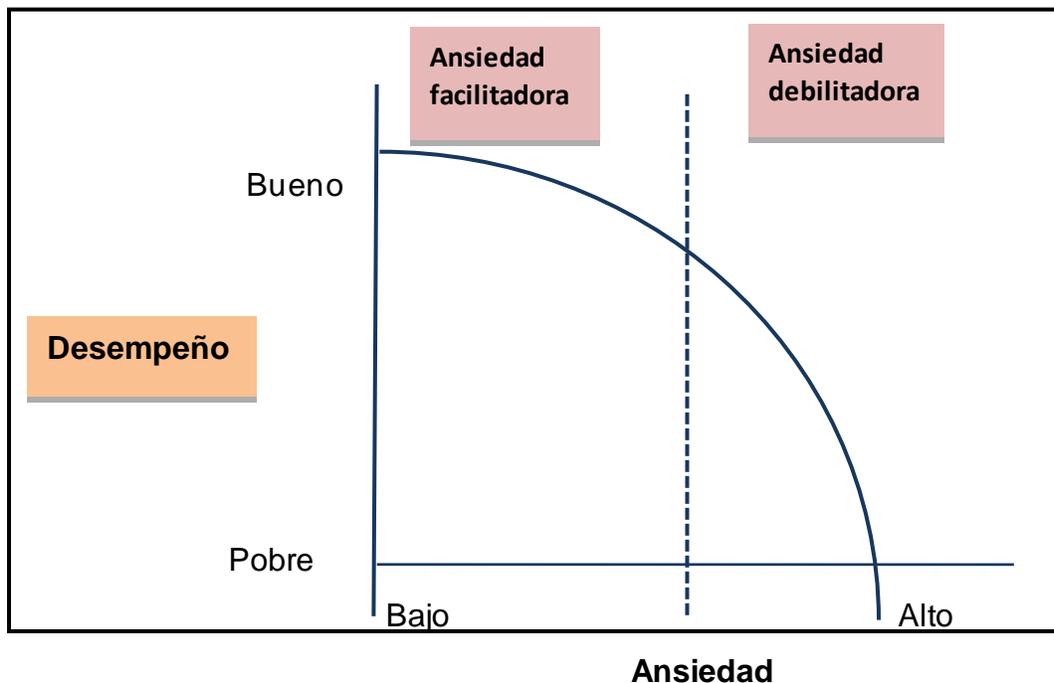


Figura 5. “U” invertida, relación entre ansiedad y desempeño (MacIntyre, 1995).

Como anteriormente ha sido explicado, la ansiedad no solamente provoca resultados negativos, ya que el individuo puede aprender a controlar sus emociones y al mismo tiempo la ansiedad misma puede llegar a lograr que el individuo obtenga resultados favorecedores. *“Whereas distractions caused by self-related cognition can explain the negative effects of anxiety on cognitive activity, it has been suggested that some anxiety may actually improve performance”*⁹(Alpert & Haber; Scovel en MacIntyre, 1995). De esta manera, el docente debe tener en cuenta que existen ciertas actividades que pueden ser favorecedoras para algunos estudiantes y para otros no tanto, en este sentido, será de gran importancia encontrar un equilibrio entre diversas estrategias que den soporte a la oralidad del estudiante.

2.4.2 Medición de la ansiedad

La ansiedad fue definida por Freud como “algo que se siente”, un estado emocional que incluye sentimientos de aprehensión, tensión, nerviosismo y preocupación acompañado de agitación fisiológica (Fig. 5) (MacIntyre & Gardner, 1991). Si bien, sufrir ansiedad conlleva diversas emociones, estas pueden representar un problema en clase, ya que, en una aplicación de examen oral, al participar en clase, opinar, o bien, practicar una conversación en inglés, pueden no ser tarea fácil como los docentes de lenguas suponemos en la mayoría de las ocasiones en las que pedimos a nuestros estudiantes completar estos trabajos.

Debido a la importancia de medir los niveles de ansiedad en un individuo que presenta ansiedad, el STAI (State Trait anxiety inventory) fue desarrollado para proveer reportes de escala confiables para medir el estado y características de la ansiedad en investigaciones y prácticas clínicas (Spielberg, en MacIntyre & Gardner, 1991).

⁹ Mientras que las distracciones causadas por la cognición asociada pueden explicar los efectos negativos de la ansiedad en las actividades negativas, se ha sugerido que cierto nivel de ansiedad puede en realidad mejorar el desempeño.

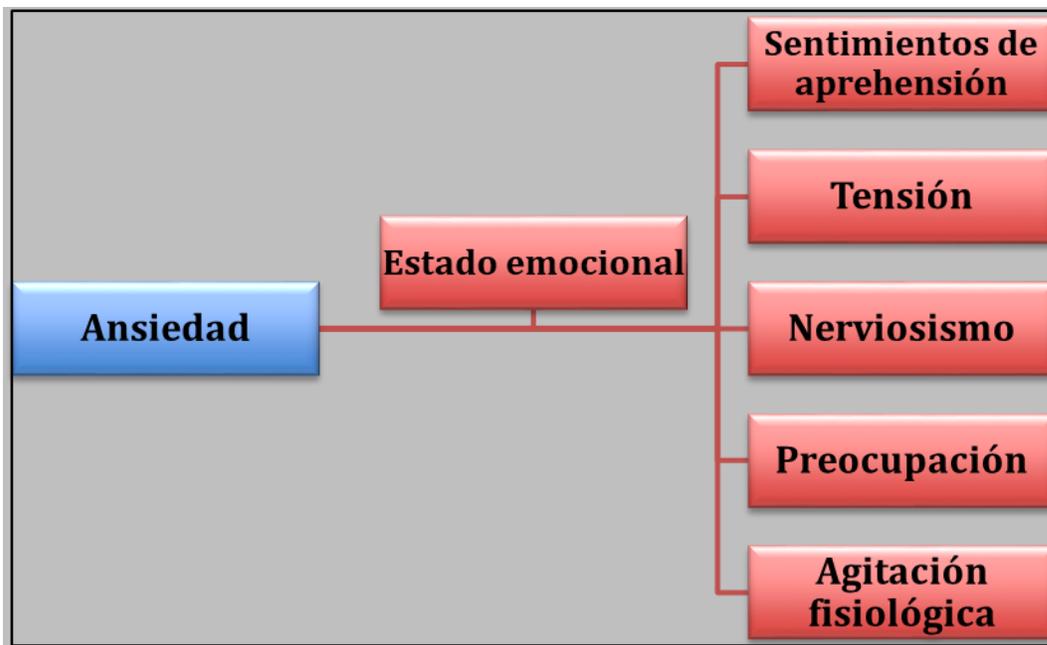


Figura 6. Ansiedad definida por Freud basado en MacIntyre & Gardner (1991) (Elaboración propia).

La ansiedad conlleva un cúmulo de emociones que son manifestadas a través de diversos estados en un individuo, asimismo se manifiestan de manera fisiológica pues debido a la tensión el cuerpo presenta reacciones consecuentes debido a la ansiedad. En la medición de la ansiedad, (Cattel en MacIntyre & Gardner, 1991) enfatizó la importancia de la distinción entre la ansiedad como un estado emocional y de diferencias individuales en la ansiedad como un rasgo de personalidad.

Ahora bien, se menciona en este capítulo acerca de las mediciones de ansiedad y de sus inicios en la creación de artículos para la medición de escalas de ansiedad, sin embargo, existe la escala para la medición de ansiedad en el salón de clases de lenguas extranjeras. Paredes y Muller (2001) afirman que la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas es una de las variables afectivas que mejor predice el éxito de un estudiante en el proceso de dominio de una lengua extranjera.

Si bien, cuando el profesor obtiene conocimientos acerca de la situación que sus estudiantes enfrentan al ser expuestos al aprendizaje de una segunda lengua, implementar estrategias de enseñanza específicas, podrían disminuir ciertos

efectos que los estudiantes experimentan en su aprendizaje. Horwitz, Horwitz y Cope (en Paredes y Muller, 2000) desarrollaron una teoría que explica el papel de esta variable dentro del contexto del aprendizaje académico de una lengua extranjera. El constructo de tipo específico y no vinculado a la ansiedad como rasgo utiliza la medida *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS).

Todo lo anterior influye en la manera en que el alumno percibe en el aprendizaje de una segunda lengua, lo cual implica al profesor y a las herramientas que se pueden emplear para la mejora de resultados al mismo tiempo que los estudiantes aprenden a canalizar sus emociones. Aun así, es menester agregar que cada estudiante tiene diferentes manifestaciones o sentimiento acerca de sus emociones, en ese mismo contexto, pueden existir ciertas generalidades que los estudiantes exteriorizan en el aprendizaje y práctica de la habilidad oral de una segunda lengua.

Resumen

En este capítulo se presentaron diversos temas acerca de los factores emocionales en el aprendizaje de lenguas, tales como la motivación, jerarquías de las necesidades de Maslow, la desesperanza aprendida y la ansiedad en el desarrollo de la habilidad oral del aprendizaje del idioma inglés. Al respecto, se tiene en cuenta la importancia de los factores emocionales en la enseñanza de lenguas, en tal sentido, el trabajo del docente genera motivación en los estudiantes, sin embargo, es evidente que no todos los estudiantes estarán motivados por el aprendizaje de una segunda lengua de la misma manera. Ahora bien, existen pautas que ayudan al profesor a comprender las necesidades que el estudiante debe cubrir, de esta manera, el aprendizaje puede ser obtenido de manera satisfactoria. En efecto, el aprendizaje debe ser motivante, es decir, el papel que el docente juega es crucial para no generar situaciones negativas que induzcan a la desmotivación del estudiante, ya que estas generan la desesperanza aprendida, lo cual puede llegar a impedir el avance del estudiante

en su aprendizaje. Aunado a esto, es importante analizar el rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas, ya que esto permite tener una visión clara acerca de las diferentes reacciones que los estudiantes experimentan en el transcurso del aprendizaje de una segunda lengua.

CAPÍTULO III. Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas.

Introducción

En el presente capítulo se presentan las aportaciones de algunos autores en cuanto al uso de estrategias socioafectivas en la enseñanza de segundas lenguas. Ahora bien, partiendo de lo general a lo particular, se insertaron temas referentes al uso de estrategias en la enseñanza y las contribuciones que estas pueden tener en el aula de clase, y al mismo tiempo facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En un sentido particular, se dan a conocer las aportaciones de las estrategias socioafectivas en el aprendizaje de segundas lenguas; dicha información genera el plano central dentro del cual se desenvuelve esta investigación.

3.1 Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas.

Existen diversos estudios previos que comprueban que las estrategias de conversación que pueden ser enseñadas de manera que los estudiantes consigan aprovecharlas en el ámbito cotidiano y en el desarrollo de la habilidad oral, a continuación, se mencionan algunos. La investigación en estrategias de aprendizaje aplicadas a segundas lenguas es relativamente reciente, Rubín (1975), publicó un artículo en la revista especializada en la enseñanza del inglés, TESOL Quarterly, que trataba de las actividades estratégicas utilizadas por buenos estudiantes de lenguas. Domínguez y Moreno (2017) afirman que “los estudiantes pueden desarrollar la competencia estratégica si los docentes los alientan al uso de las estrategias de comunicación... cuando estas estrategias son enseñadas en un curso de la lengua, y fortalecen la competencia comunicativa de los estudiantes” (p.131).

Si bien, cada estudiante decide cual estrategia y si quiere usar alguna, ya que será decisión de cada uno. Ahora bien, el docente también puede fungir como un sujeto motivador y que al mismo tiempo defina a los estudiantes para que servirán las estrategias enseñadas. Rubin (1972) sugiere que los maestros pueden empezar a

ayudar a sus estudiantes menos exitosos a perfeccionar su desempeño poniendo más atención a las estrategias de los aprendientes que ya son productivos, para así permitir a los estudiantes menos exitosos copiar las estrategias de los estudiantes mayormente productivos, de esta manera obtener mayor aprendizaje en todos los estudiantes.

El establecer un método de apoyo conjunto permite a los estudiantes avanzar de manera progresiva, pues los estudiantes avanzados siguen practicando a la hora de explicar a sus compañeros y estos se ven beneficiados de los conocimientos compartidos. El estilo de la habilidad de lenguaje de los aprendientes, la experiencia de aprendizaje, la edad, el género, la actitud, y la motivación pueden influir en la efectividad de la instrucción de la estrategia (Moreno y Domínguez, 2017).

Las estrategias de aprendizaje, básicamente, son acciones específicas realizadas por el estudiante para hacer que el proceso de aprendizaje resulte más fácil, rápido, placentero, más auto dirigido, efectivo y transferible a situaciones nuevas (Oxford, 1994). En este sentido, las clases no deben solo estar enfocadas en el aprendizaje receptivo, pues no se trata de programar a un robot, ya que el ser humano es complejo y es imprescindible que los docentes cuenten con los medios más eficaces en la enseñanza de la lengua meta.

Las estrategias operan tanto de forma general como específica, para permitirles expresarse a sí mismos de forma plena y total en la nueva lengua (Rodríguez, 2004). Las estrategias operan de forma general ya que una estrategia de enseñanza puede ser productiva para la mayoría de los estudiantes en una clase, o bien, puede ser específica para unos cuantos estudiantes, ya que, al ser enseñada por el docente, los estudiantes pueden escoger cuando usarlas o si deben usarlas de acuerdo a sus habilidades. Sin duda alguna, los estudiantes deberán experimentar con diversas estrategias, posteriormente, ellos decidirán cuales serán de mayor relevancia. Sin embargo, esto no significa que todas las

estrategias enseñadas, vayan a dejarles conocimiento alguno, más bien, el uso de ellas les permitirá decidir cuales prefieren tomar para obtener mejoras en su aprendizaje y práctica de idiomas.

Para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe conocerla y saber cómo, cuándo y por qué es pertinente usarla (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Por lo tanto, es importante señalar a los estudiantes la manera en que pueden desarrollar la habilidad oral, pues será significativo para su aprendizaje en el futuro y para llevar a cabo lo aprendido en la vida cotidiana. Desarrollar estrategias de comunicación efectivas no es un asunto simple, ya que no todo ocurre de manera repentina; los docentes deben estar atentos de la importancia de fomentarlas y practicarlas cada día en las clases (Domínguez y Moreno, 2017, p.1). Los docentes deben también anticipar que las estrategias afectivas no deben ser enseñadas solo una vez y desde la primera clase, ya que los estudiantes también deben estar familiarizados con el docente y presentar niveles de confianza entre ellos, esto con la finalidad de obtener mejores resultados en el uso de las estrategias afectivas.

En la actualidad, la docencia requiere de nuevos métodos de enseñanza, así, Moreno y Domínguez (2017) aseguran lo siguiente:

“La instrucción de estrategias requiere habilidades especiales que muchos profesores de lenguas no tienen, tales como la habilidad de incorporar instrucciones de estrategias en su salón de clases, para evaluar el uso de las estrategias apropiadamente en los aprendientes, para modelar la estrategia enseñada y a veces diseñar material apropiado para enseñar estrategias” (p. 29),

Las afirmaciones anteriores sugieren que, debe existir una preparación al momento de implementar estrategias en la enseñanza de la lengua extranjera, es por esta razón que los cursos previos tomados por el docente, así como las lecturas e investigación, le permitirán al docente prepararse para modelar y diseñar de manera apropiada las clases, en tal sentido, lo aplicado en clases,

permitirá que la enseñanza sea adecuada a las necesidades de los estudiantes. Las estrategias de enseñanza son el conjunto de acciones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos, de orientaciones generales de cómo enseñar un contenido disciplinar (Anijovich y Mora, 2010). En este sentido, los estudiantes deberán ser orientados por el enseñante a lo largo de su aprendizaje para que de esta manera ellos puedan disciplinarse, debido a que es bien sabido que en ocasiones los estudiantes pueden tener deficiencias al no mantener disciplina en su aprendizaje.

Las estrategias se ven principalmente encaminadas a solucionar los problemas comunicativos y de aprendizaje con que se encuentran los estudiantes, utilizándolas para responder a las necesidades comunicativas de los aprendientes (Rodríguez, 2004). Las estrategias pueden ser un importante punto de partida para los estudiantes, ya que de ello depende un aprendizaje más seguro y dirigido, lo cual genera ahorro de tiempo, seguridad en el aprendiente, así como en sus metas a cumplir, pues los escasos de aprendizaje pueden resultar en la deserción estudiantil.

Es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategias debemos utilizar en la enseñanza (Díaz y Hernández, 2010):

1. Nivel de desarrollo cognitivo de los aprendientes, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular particular que se desarrollará.
3. Intencionalidad o meta a lograr.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo: el conocimiento ya compartido) (p. 115).

Si bien, en ocasiones, se lleva a cabo la enseñanza sin tomar en cuenta los aspectos anteriores pues en ocasiones los enseñantes olvidamos las necesidades de los estudiantes, poniendo entredicho lo que se enseñará y la calidad de aprendizaje que se obtendrá; asimismo, hay que tener en cuenta que no todos los

estudiantes tienen el mismo nivel de desarrollo cognitivo. Por lo tanto, llevar a cabo una estrategia de aprendizaje no debe ser una tarea que se ejecuta de manera superficial y sin análisis previo de los estudiantes.

Asimismo, el tener una meta a lograr, abonará significativamente el aprendizaje de los estudiantes ya que el tiempo debe ser utilizado de manera sabia, pues el avance puede verse afectado por la escasez de tiempo. Una falta de conocimiento del estilo estratégico de cada estudiante en el aula de idioma puede dar lugar a verdaderos malos entendidos, frustraciones y probablemente a la imposibilidad de promover y potenciar la utilización de estrategias más personalizadas (Rodríguez, 2004).

3.2. Estrategias de lenguaje por función

Una manera de clasificar las estrategias es en términos de su función, nombrándolas como: metacognitivas, cognitivas, afectivas o sociales (Chamot y Oxford en Ryan y Williams, 2012). Cada tipo de estrategia brinda la posibilidad de impulsar la enseñanza de lenguas desde diferentes ángulos, lo cual permite un mayor alcance en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien, existen diversos tipos de estudiantes, facilitará mucho a los profesores el hecho de conocer los diferentes tipos de estrategias de enseñanza, lo cual brinda soporte necesario hacia los estudiantes ya que ellos pueden obtener aprendizaje desde diferentes ángulos, pues el aprendizaje no debe ser homogéneo, más bien, debe brindar variedad.

La variedad de aprendizaje de los estudiantes de segundas lenguas, y las diversas formas de obtener éxito en la adquisición de la L2, sugieren una necesidad de examinar a detalle, cuales estrategias exitosas emplean los aprendientes de lenguas (Rubin, 1975). A continuación, se ilustran las diversas estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de segundas lenguas:

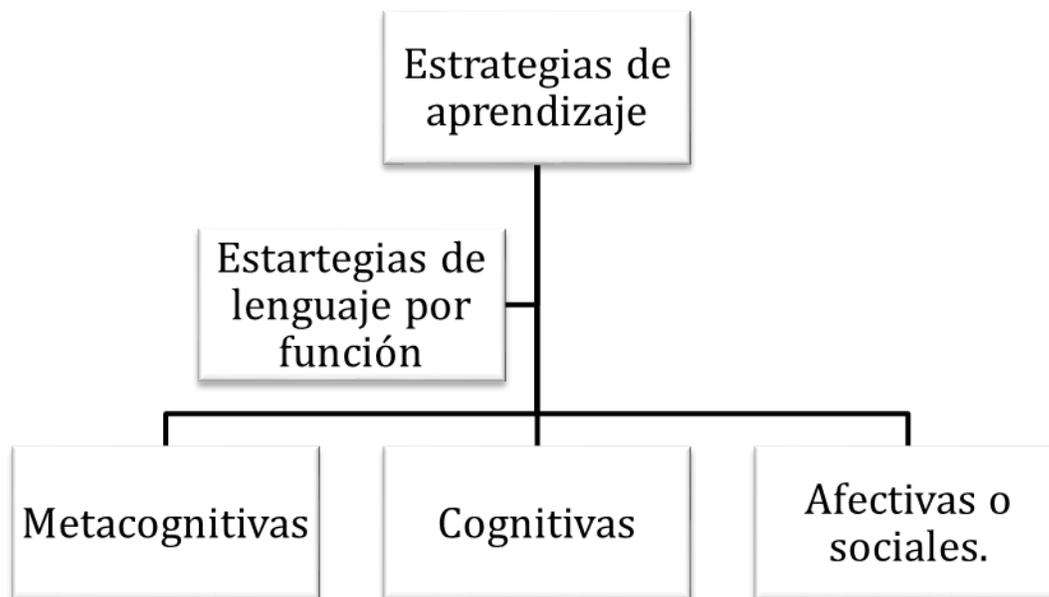


Figura. 7. Estrategias de lenguaje por función (Basado en Chamot y Oxford en Ryan y Williams, 2012). (Elaboración propia).

Dentro de este marco, la metacognición se refiere al conocimiento que un individuo tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto (Flavell, 1976). Las estrategias metacognitivas se componen por una pre-evaluación, planeación en línea y monitoreo y post evaluación de las actividades de aprendizaje de la lengua y de los eventos del uso de la lengua (Ryan y Williams, 2012). En este sentido, la metacognición brinda soporte y monitoreo al avance paulatino de los estudiantes, pues se generan a través del tiempo en el que se lleva a cabo el trabajo, es decir, los estudiantes monitorean su propio avance al ir reflexionando acerca de lo aprendido y como es aprendido. Las estrategias cognitivas se refieren a la integración del conocimiento previo con el nuevo material, las cuales están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa (Ruíz y García, 2005).

Las estrategias sociales abarcan los medios empleados por los aprendientes para interactuar con otros aprendientes y hablantes nativos. Finalmente, las estrategias afectivas ayudan a los estudiantes a regular sus emociones, motivación y

actitudes (Ryan y Williams, 2012). Ahora bien, el docente se enfrenta a la necesidad de obtener estrategias que contribuyan y tomen en cuenta las emociones de los estudiantes, para ello, deberá analizar el uso de las estrategias afectivas, en este sentido, es posible enfatizar que en el ámbito universitario se tiene libre cátedra, por lo cual es posible integrar estrategias que aporten ideas nuevas y poco usuales en la enseñanza cotidiana.

3.3. Estrategias socioafectivas

En esta investigación, las estrategias socioafectivas son las que se implementaran, en concordancia con algunas otras estrategias como las sociales. Las estrategias socio afectivas son parte importante en la enseñanza de lenguas, si bien, el trabajo docente no puede estar lejos de lo afectivo, ya que se trabaja con personas que tienen emociones y estas deben ser encaminadas hacia la obtención de conocimientos que representen aprendizaje significativo.

El hecho de que los estudiantes piensen que las clases son interesantes y que los maestros se preocupen por ellos, además de recibir la retroalimentación y las evaluaciones de los maestros, influyen en su autoestima y su grado de satisfacción con la escuela (Hoge, Smit y Hanson en Woolfolk et al., 1999).

“Affective strategies include identifying one’s feelings (e.g. anxiety, anger and contentment) and becoming aware of the learning circumstances or tasks that evoke them”¹⁰

(Arnold en Carter and Nunan, 2001).

La existencia de estrategias socioafectivas puede ayudar a los estudiantes a lograr ser hablantes autónomos. Los aprendientes no deberían ser retroalimentados a cucharadas en espera de comentarios de sus profesores, ellos deberían de tratar de ser más autónomos (Mehrdad y Parisa, 2014).

¹⁰ Las estrategias afectivas incluyen la identificación de los sentimientos de un individuo (por ejemplo: ansiedad, enojo y satisfacción) y ser conscientes de las circunstancias de aprendizaje o tareas que las evoquen.

Dentro de este marco, existen patrones universales como, por ejemplo, los idiosincráticos, es decir, la cultura en la que la educación temprana es recibida, también deja huellas. Por ejemplo: si el niño es tratado como una pizarra vacía que requiere de input didáctico en vez de un individuo con una mente ya formada y discerniente, éste probablemente desarrollará una necesidad de relleno informacional (Arnold, 1999). El profesor debe tener conocimientos y pericia práctica en tres ámbitos: la materia, el método de enseñanza y la progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad (Underhill, 2000). Las emociones son importantes en los contextos educativos toda vez que proveen información necesaria para comprender las reacciones de los estudiantes para su instrucción y darnos una perspectiva de cómo hacerlo un proceso más efectivo (Méndez, 2012). Day y Bamford (2005) destacan que una de las características principales de la actitud es que ésta puede cambiar, enfocándose tanto a algo positivo como a algo menos favorable.

Asimismo, Oxford (1990), propone que las estrategias afectivas se dividen en tres. las cuales son:

1. **Disminución de la ansiedad** —————> Usar relajación progresiva, respiración profunda o meditación.
2. **Animarse uno mismo.** —————> Hacer oraciones positivas, tomar riesgos sabiamente, recompensarse uno mismo.
3. **Tomar la temperatura emocional.**—————> Dar a conocer tus sentimientos con alguien más.

Es pertinente recalcar que cada una de estas estrategias propuestas por Oxford, son en gran medida de soporte para complementar la motivación hacia los estudiantes en la enseñanza del inglés. Tal como las actitudes de motivación afectiva, las actitudes y la motivación trabajan juntas para influenciar el aprendizaje de lenguas por sí mismo, incluyendo el lenguaje global y las competencias en habilidades específicas del lenguaje tales como comprensión de

audio, de lectura y producción oral (Clément, Major, Gardner y Smythe, en Oxford 1990).

El aprendiente de lenguas quien es mayormente ansioso ya sea en un lenguaje de un salón de clases típico, o, en una situación más seria de choque cultural, ya que es probable que se inhiba o no quiera tomar riesgos ni siquiera con moderación (Beebe, en Oxford, 1990). Principalmente, el miedo a cometer errores es uno de los factores que inhiben a los estudiantes, pues lo desconocido genera incertidumbre acerca de lo que el otro pensará, o bien, de qué manera actuará en el momento de escuchar su conversación. Arnold (1999) afirma que cuando la cognición y la afectividad son tomadas en cuenta, el proceso de aprendizaje se construye en una base firme y sólida.

Sin embargo, es común que en las aulas de clases de enseñanza del inglés se genere un ambiente mayormente concerniente al aprendizaje tradicional de la gramática lo cual deja en última instancia el desarrollo de la habilidad oral. Asimismo, es de suponerse que los estudiantes deben hablar mucho, incluso durante el mayor tiempo posible en la clase, pero a menudo, el tiempo en clase es requerido para el discurso del profesor, pausas o el manejo del grupo (Ur, 2012).

3.4. Las estrategias socioafectivas en el aula de inglés como lengua extranjera.

Arnold (1999) sugiere que cuando la cognición y la afectividad son tomadas en cuenta, el proceso de aprendizaje se construye en una base firme y sólida. Hasta la década de los ochenta la parte emocional del aprendizaje había sido dejada de lado por la psicología cognitiva; sólo los procesos de razonamiento lógico eran considerados y las emociones eran vislumbradas como la parte ilógica que no necesitaba ser tomada en cuenta (Braun, 2005). Los investigadores especializados en el cerebro descubrieron que la capacidad de procesamiento cognitivo puede ser afectada por las emociones, y que las emociones y lo inconsciente pueden

monopolizar la actividad cerebral consciente o cognición (Young, en Braun, 2005). Ciertamente, el docente representa parte importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Meyer y Turner (2012), la emoción más frecuentemente reportada por los estudiantes fue el temor derivado de la retroalimentación del profesor; su comunicación no verbal y actitudes.

Braun (2005) en su investigación, asegura que:

Los cursos de lenguas extranjeras provocan reacciones de ansiedad específicas que pueden obstruir o impedir el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Esto sugiere la necesidad de que los docentes de lenguas extranjeras sean conscientes de que el proceso de aprendizaje involucra no sólo aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también aspectos del área afectiva.
(p.95)

Ahora bien, no se descarta que el aspecto cognitivo tenga importancia, pero teniendo en cuenta que todo ser humano tiene su lado afectivo, se puede revolucionar la enseñanza aprendizaje y que este no sea solo de aspecto cognitivo sino también socio afectivo, pues se pueden presentar mejoras a futuro. La enseñanza tradicional no debe seguir siendo la misma en los tiempos modernos, a medida que los conocimientos y nuevos descubrimientos existen, se pueden implementar nuevas estrategias que mejoren la enseñanza de lenguas extranjeras.

Meyer (2012) advierte que las prácticas para ejercitar el crecimiento emocional académico de los estudiantes deben llevarse a cabo de manera crítica y no de forma sentimental o indulgente, de tal forma que se pueda dar una guía apropiada, es decir, no caer en el sentimentalismo más bien enseñar a canalizar y controlar las emociones y niveles afectivos para el beneficio del aprendizaje. En este sentido, es importante tener en cuenta que la afectividad no es precisamente hablar solo de los sentimientos y las emociones, sino que también se debe conectar lo social, ya que la socioafectividad ayudará a que exista una conexión entre los mismos estudiantes, y el docente, lo cual puede permitir un mejor

acercamiento, así como también, genera un ambiente de confianza que ayudará a que el estudiante participe, sea escuchado y escuche a sus compañeros. Todo esto servirá para que se desarrolle de manera más eficiente la habilidad oral de cada uno de ellos.

Habte-Gabr (2006) sugiere que los estudiantes parecen beneficiarse de estrategias socioafectivas sugeridas por el profesor: Trabajando en equipo, los estudiantes se ayudan el uno al otro con problemas de lenguaje. Sería una buena idea que los estudiantes con mejor nivel de inglés ayuden a los demás. Cabe recalcar que el profesor tendrá que poner especial atención también a los estudiantes con mayores deficiencias, asimismo persuadir a los de mejor aprendizaje para que brinden apoyo a sus compañeros con la finalidad de que puedan interactuar de manera amena en sus prácticas orales en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). En el trabajo en equipo, los estudiantes se benefician de dos maneras, la primera es escuchando los aciertos de sus compañeros y la segunda es que pueden ser corregidos por sus compañeros al momento de interactuar, los estudiantes pueden sentirse menos cohibidos si son corregidos entre ellos en vez de que siempre lo haga el profesor, teniendo en cuenta que dependerá de la confianza que se tienen entre ellos y también del tiempo que llevan interactuando en el salón de clases.

Resumen

En este capítulo se presentó el marco teórico relacionado a estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, utilizados en esta investigación. Las estrategias socioafectivas, junto con los conceptos vistos en el capítulo dos y tres, la habilidad oral en el aprendizaje de lenguas, la motivación en el aprendizaje de lenguas, contribuyen en esta investigación para realizar el análisis de los resultados obtenidos en las prácticas de clase desde mi contexto actual y como docente de lenguas en la facultad de humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, una universidad localizada en el sureste mexicano.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología empleada en este estudio y se explica la manera en que se obtuvieron los hallazgos de esta investigación.

CAPÍTULO IV. Proceso metodológico

En este apartado se presenta el diseño de la investigación y se explica de manera detallada el procedimiento para obtener los resultados y posteriormente llegar a la reflexión de lo aprendido en esta investigación. Se presenta además el contexto en el cual se desarrolla este proyecto; así como también, se explica el procedimiento de la investigación acción, misma que funge como el camino principal para obtener los resultados que contribuirán a la mejora de las futuras clases en mi trabajo continuo como docente de inglés. Aunado a esto, se dan a conocer los instrumentos utilizados para analizar y obtener los resultados que concluyen esta investigación.

4.1. Diseño de la investigación:

En la presente sección definiré el enfoque de estudio y la metodología utilizada en esta investigación, esto con la finalidad de comprender los aspectos subjetivos que se encontrarán a lo largo de este proyecto. En este sentido, la investigación fue de corte cualitativo. Teniendo en cuenta que se pretende la mejora de la práctica docente a través de la auto-reflexión acerca del quehacer docente, esta investigación se enfoca en el método de Investigación-acción. Da Silva, Colín, Alfaro y Herrera (2008) mencionan que:

“La investigación-acción tiene como una de sus finalidades rescatar la voz del docente y colocarlo en una perspectiva crítica y reflexiva sobre su trabajo en el aula, llevándolo además a mantenerse como sujeto activo en el proceso de su formación continua, tanto en el orden teórico como práctico” (p. 25).

La investigación cualitativa es abierta, expansiva, paulatinamente se va enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio, se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y

generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Asimismo, la investigación cualitativa apunta a un conjunto de enfoques heterogéneos, dibujando de diferentes maneras el pensamiento de la realidad social y envolviendo una colección de métodos para trabajar con datos que no son numéricos o de forma cuantitativa (Punch y Oancea, 2014).

Asimismo, Sánchez (2005) define el método cualitativo como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de las percepciones compartidas de los actores. El investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, por ende, es parte del instrumento de recolección. Como docente de lenguas, puedo constatar que es fundamental estar involucrado en la investigación, ya que pude ser participe en la resolución de problemas latentes en el aula de clases, pues existe interés en aportar lo suficiente a la calidad educativa de mi entorno, asimismo, permitir el desarrollo pertinente de mis estudiantes.

4.2. La Investigación Acción

Por lo que se refiere a la investigación-acción, ésta se relaciona con los problemas prácticos habituales experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber (Elliot, 2005). Lo anteriormente expuesto, refiere a las necesidades reales que un docente de lenguas enfrenta en el salón de clases, en su contexto real y no imaginario, es decir, la investigación acción pretende hacer reflexionar al docente en su actuar diario en el salón de clases. Por otra parte, la investigación acción no pretende intentar copiar o hacer reflexionar en el contexto perteneciente a otro país u otra situación que no se asemeje en nada a la que el docente experimenta en su contexto actual. Dentro de este marco, Mertler (2019) asume que la investigación acción es, por lo tanto, una co-creación pragmática del

conocimiento científico y práctico con y no sobre, aquellas personas con un interés en los problemas en cuestión.

Rapaport (en Mckernan, 2006) afirma que el objetivo de la investigación acción es contribuir ambos a la preocupación práctica de la gente en una situación problemática inmediata y a las metas de las ciencias sociales en una colaboración conjunta con un marco ético mutuamente aceptable. Ahora bien, la investigación acción no pretende encontrar una solución a cierto problema que se presenta en diferentes contextos, pues llevaría mayor tiempo y los diferentes contextos no pueden siempre usar la misma solución, ya que no es lo mismo atender una clase en un país específico que en otro. Incluso, aun estando en un mismo país, debido a las regiones y situaciones de cada contexto, éstas serán variables. Por otra parte, se pretende que el resultado sea inmediato y genere reflexión en el docente hacia su propia práctica de enseñanza.

La investigación-acción es simplemente una forma de autorreflexión de solicitud emprendida por los participantes en situaciones sociales con la finalidad de mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su entendimiento y las situaciones en las cuales estas son llevadas a cabo (Carr y Kemmis en Mckernan, 2006). Así, la investigación acción permite que los docentes sean cada vez más críticos y reflexivos hacia su propia práctica docente, ya que la rutina en la enseñanza, y la falta de reflexión, no permite al enseñante detenerse y obtener mejoras en su quehacer diario, lo cual no genera avances ni cambios que podrían llegar a ser bastante significativos.

Kurt Lewin (en McNiff, 1997), quien propone un continuum cíclico de cuatro pasos, compuestos por la planeación (*planning*), aplicación (*acting*), observación (*observing*) y reflexión (*reflecting*), abriendo este último una pauta hacia un nuevo ciclo (ver Figura 8).

Proceso cíclico de la Investigación acción.

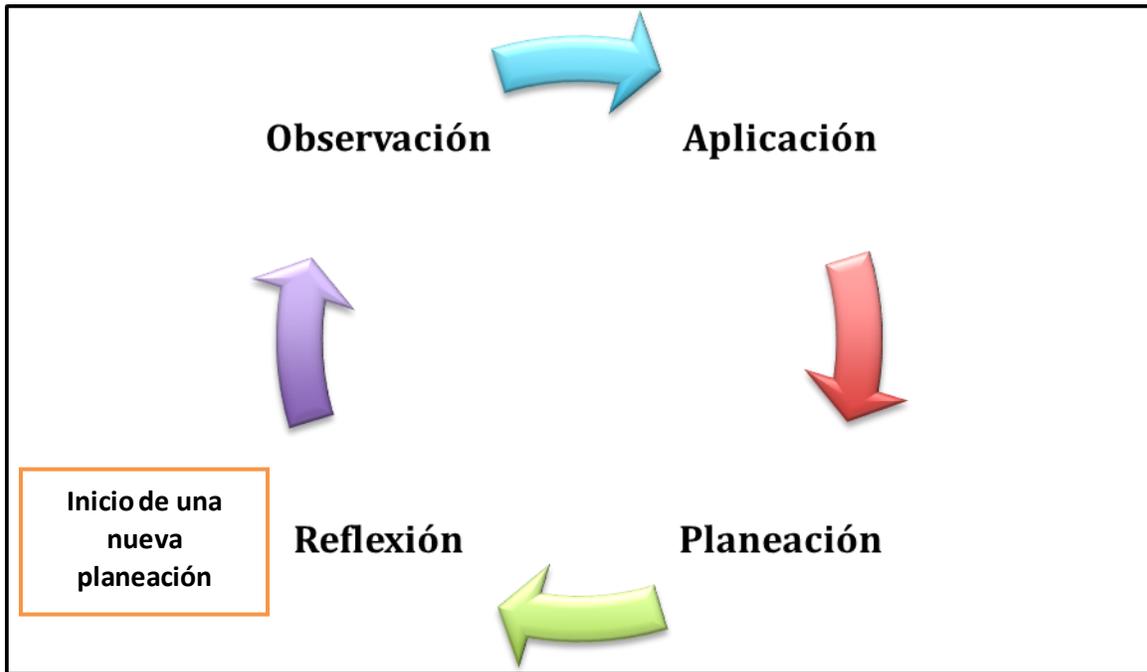


Figura 8. Representación cíclica del proceso de la IA de Lewin (citado en McNiff, 1997).

Elliot (2005) sugiere que: “Habrá que revisar constantemente la idea original durante el proceso de investigación-acción, (previendo) esta posibilidad en cada ciclo de la espiral, en vez de “fijar” el objeto de la investigación desde el primer momento” (p. 92). En este sentido, la investigación acción no es estática, ya que, a través del avance de la investigación, existen nuevos descubrimientos que permiten al investigador, regenerar su objeto de investigación toda vez que esta tenga mejores resultados al finalizar con el trabajo reflexivo.

Burns (1999) propone una serie de fases a seguir dentro de la investigación acción. Estas incluyen la exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis y reflexión, creación de hipótesis, intervención, observación, informe y presentación. Para esta investigación, las fases se resumen en la siguiente figura:

Fase	Procedimiento
Exploración	De acuerdo a la consulta bibliográfica realizada los aspectos socioafectivos en la clase de lengua extranjera tienen un impacto crucial en el aprendizaje de los alumnos, especialmente en la producción oral.
Identificación	Al notar la importancia que tienen los aspectos socioafectivos en las clases de idiomas me di cuenta de que los alumnos del nivel A2 normalmente demuestran poca motivación. En tal sentido, decidí investigar cómo podría atender la problemática referente a la falta de seguridad, y en ocasiones, exceso de ansiedad y temor al hablar en la lengua meta por los estudiantes.
Planeación	Con el objetivo de explorar los aspectos socioafectivos y cómo influyen en la producción oral en las clases de inglés como lengua extranjera, se diseñaron e implementaron clases en las cuales los estudiantes de nivel básico de inglés en el 4º Semestre de la Facultad de Humanidades pudieran poner en práctica la habilidad comunicativa, al mismo tiempo pudieran mejorar la comunicación oral tratándose éstas de actividades de prácticas orales en las que se les dieron a conocer estrategias socioafectivas para mejorar su desempeño.
Recolección de datos	Para identificar y analizar los efectos de las actividades <i>realizadas en el aula</i> , en la facultad de Humanidades del Campus Tuxtla de la UNACH, las técnicas de recolección de datos empleadas fueron: <ul style="list-style-type: none"> ● Diario del investigador. ● Diario del estudiante. ● Observación insitu. ● Entrevistas
Análisis y reflexión	Con los datos obtenidos con los instrumentos de recolección de datos y tras implementar las actividades con los participantes, se analizaron reflexivamente los efectos obtenidos tanto de las actividades en general, así como de las actividades que marcaron un cambio en mi práctica docente.
Informe y presentación	Con el fin de presentar la propuesta didáctica obtenida como resultado de esta investigación se desarrolló este informe de investigación junto con una propuesta didáctica para su implementación en futuras ocasiones dentro de contextos similares. También es mi deseo difundir la información obtenida en foros de investigación y en artículos de difusión especializada

Figura 9: Fases de la investigación acción basado en Burns (1999).

Como se observa en la figura 9, este proceso se realizó mediante las fases de la investigación acción basado en Burns (1999), quien incluye la exploración del área de oportunidad a mejorar como parte del inicio del proceso de investigación. Posteriormente se identifican las posibles soluciones; en seguida se continúa con la planeación anticipada de las clases y de los instrumentos a utilizar para obtener los resultados que posteriormente fueron analizados para dar a conocer los resultados obtenidos en esta investigación. Finalmente, se presenta la reflexión que se realiza a través de los resultados obtenidos en las clases y el análisis.

4.3 Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta investigación:

1. ¿Cuáles son los factores que repercuten en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de la lengua inglesa en el nivel básico de la Facultad de Humanidades?
2. ¿Cuál es la importancia de la implementación de las estrategias que ayudan a los estudiantes a enfrentar la ansiedad y el estrés al participar en la producción de la habilidad oral?
3. ¿Cómo pueden las estrategias socioafectivas ayudar a los estudiantes a obtener un acercamiento más real a la lengua meta?

4.4. Contexto

El contexto en el cual se llevó a cabo la investigación se refiere a la Universidad Autónoma de Chiapas, específicamente a la Facultad de Humanidades Campus VI en Tuxtla Gutiérrez, en el estado de Chiapas, México. Esta investigación se enfoca en la enseñanza del inglés, por ende, los estudiantes cumplen con el aprendizaje de la lengua inglesa, pues es un requisito para la obtención de su título universitario. El Departamento de Lenguas, de la Facultad de Lenguas,

Campus Tuxtla (FLCT), se encarga de proporcionar la enseñanza del inglés a través de profesores que son enviados a los diferentes campus universitarios pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chiapas. Para esta investigación el trabajo se enfoca en Facultad de Humanidades Campus Tuxtla.

El Departamento de Lenguas pretende contribuir al desarrollo académico en los estudiantes, en este sentido, procura aportar a la internacionalización de los alumnos de la Facultad de Humanidades, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de promover intercambios estudiantiles, así como realizar estancias en el extranjero a lo largo de su carrera universitaria. Asimismo, el Departamento de Lenguas ofrece las oportunidades para que los estudiantes continúen con su preparación en el aprendizaje del inglés posteriormente de haber concluido los niveles de inglés obligatorios por requisito en cada carrera universitaria. Otro de los objetivos primordiales por el cual los estudiantes deben cursar algunos niveles de inglés, es el de obtener el título universitario, pues sin la acreditación de los niveles de inglés, los alumnos no pueden egresar de manera oportuna aun habiendo cursado todas las demás materias en su carrera universitaria.

La universidad se encuentra en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, en la Delegación Terán, México. La Facultad de Humanidades se ubica en el lado poniente de la ciudad, esta facultad cuenta con 6 licenciaturas las cuales son: Pedagogía, Comunicación, Lengua y literatura hispanoamericana, Filosofía, Bibliotecología y TIC aplicadas a la educación.

La Facultad de Humanidades está integrada por 6 edificios (A, B, C y D). En las aulas, el mobiliario escolar de la facultad consiste en pupitres, pizarrón blanco, pantalla, ventiladores, proyectores y energía eléctrica. El horario matutino es de 7:00 am a 15:00 horas. Las clases de inglés son en el horario de 14:00 a 15:00 horas. de lunes a viernes.

Los estudiantes deben cursar inglés por requisito, en este sentido, el Departamento de Lenguas es quien se hace cargo de reportar las calificaciones de los estudiantes. La clase impartida para esta investigación es de tercer nivel de inglés. A continuación, se presenta una tabla de equivalencias en la cual se observa el lugar que ocupa el tercer nivel de inglés de acuerdo con el marco común europeo de dominio de lenguas.

"MUSTU"

Tabla de Equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla
(Inglés - Francés - Alemán - Italiano - Chino - Español)
Agosto - Diciembre 2019

MARCO COMUN EUROPEO			TOEFL	MCRE / Inglés	Ministerio de Educación de Francia	Instituto Goethe Alemán	Asociación Dante Alighieri Italiano	Instituto Confucio Chino-mandarín	Instituto Cervantes	
Usuario	Nivel	Departamento de Lenguas	Puntaje	Método/Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	
Basic User	Breakthrough (A1)	1° Semestre	337 - 459	Touchstone 1 (A1)	DELTA (A1)	Goethe Zertifikat (A1)	PLIDA (A1)	NHSK 1 Hanyu Shuiping Kaoshi (A1)	DELE (A1)	
		2° Semestre								
	Waystage (A2) KET	3° Semestre		Touchstone 2 (A2)	DELTA (A2) BASICO	Goethe Zertifikat (A2) BASICO	PLIDA (A2)	NHSK 2 Hanyu Shuiping Kaoshi (A2)	DELE (A2) BASICO	
		4° Semestre								
Independent User	Threshold (B1) PET	5° Semestre	460 - 542	Touchstone 3 (B1) INTERMEDIO	DELTA (B1) INTERMEDIO	Goethe Zertifikat (B1) INTERMEDIO	PLIDA (B1) INTERMEDIO	NHSK 3 Hanyu Shuiping Kaoshi (B1) INTERMEDIO	DELE (B1) INTERMEDIO	
		6° Semestre								
	Vantage (B2) FCE	7° Semestre	Touchstone 4 (B2-) INTERMEDIO SUPERIOR	543 - 626	Viewpoint 1 (B2+)	DELTA (B2) SUPERIOR	Goethe Zertifikat (B2) INTERMEDIO SUPERIOR			DELE (B2) INTERMEDIO SUPERIOR
		8° Semestre								
		9° Semestre								
Proficient User	Effective Operational Proficiency (C1) CAE	11° Semestre	627	Viewpoint 2 (C1) AVANZADO						
		12° Semestre								

Figura 10. Equivalencias de cursos de idiomas de acuerdo con el Marco Común Europeo de las Lenguas del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Como se observa en la Figura 10, los estudiantes del 3er. y 4º. semestre de inglés reciben el nombre de "basic user" o usuario básico, de igual manera, se ubican en el nivel Waystage (A2) de acuerdo con el Marco Común Europeo, el cual indica que los estudiantes tienen un nivel por debajo del intermedio en cuanto a comprensión auditiva, de habla y escritura.

4.5. Limitaciones

Durante la realización de este estudio reconozco que existieron varias limitaciones. En primer lugar, fue el número de participantes que fluctuó ya que no todos los participantes quienes estuvieron en el primer ciclo se mantuvieron en el segundo ciclo de la investigación. El propósito de este estudio fue de explorar el uso de las estrategias socioafectivas en la enseñanza del inglés en grupos de inglés de nivel básico (3º y 4º. nivel en concordancia con la FLCT), en tal sentido, no se pretende generalizar acerca del uso de las estrategias socioafectivas en todos los niveles de la enseñanza del inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas, en esta investigación solo se aborda en el contexto de la Facultad de Humanidades Campus Tuxtla.

En segundo lugar, reconozco mi falta de experiencia como investigadora, pues mi ejercicio como docente ha sido mayormente desempeñado en el aula de clases y no en el ramo de la investigación. Por otra parte, el proceso de investigación requiere mayor tiempo de trabajo, es decir, ejercer una amplia gama de lecturas de artículos novedosos y conocimiento de investigadores que aporten al ramo de investigación al que el científico se encuentra encaminado, asistir a congresos relevantes y tener experiencia en publicación de artículos de investigación, para lo cual, siento que aún me encuentro en la fase inicial como investigadora.

Aunado a la situación, una limitación adicional se suscitó debido a la situación enfrentada por motivos de la pandemia generada por el COVID-19, ya que la afectación de esta enfermedad impactó de manera severa en el ámbito educativo, ya que se suspendieron en mayor medida la realización de algunas actividades originalmente planeadas para este estudio, pues a partir del 20 de marzo de 2020 las clases presenciales fueron suspendidas en su totalidad debido a la cuarentena obligatoria para toda la población, con el fin de proteger nuestra salud. Es por esta razón que todas las clases restantes se tuvieron que impartir de manera virtual, lo cual, generó un atraso, pérdida de tiempo, y, algunos instrumentos no pudieron ser aplicados en su totalidad como estaba originalmente planeado.

4.6 Participantes

La investigación se llevó principalmente a cabo con un grupo a mi cargo, cuya lengua materna es el español y quienes como se mencionó en la sección anterior, cursaban inglés básico, es decir, el 3º. y 4º. de inglés, equivalente al nivel A2 (de acuerdo al marco común europeo de referencias para las lenguas).

El grupo estaba conformado por 20 estudiantes de entre 18 y 21 años de edad, de los cuales 9 son mujeres y 11 hombres. Los estudiantes cursan inglés como materia por requisito, y pertenecen a diversas licenciaturas de la Facultad de Humanidades C-VI,

El periodo del primer ciclo de esta investigación fue de agosto a diciembre de 2019, cuando se encontraban en 3er semestre. El siguiente periodo, cuando los alumnos cursaban 4º semestre, fue de enero a junio de 2020. El grupo estuvo conformado por 1 estudiante de Lengua y Literatura Hispanoamericana, y 19 estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, cabe destacar que en ambos ciclos participaron estudiantes del mismo grupo (Ver Figura 10).

Licenciaturas	Número de estudiantes
Lengua y literatura hispanoamericana	1
Licenciatura en comunicación	19

Figura 11. Número de estudiantes que participan en esta investigación (ciclo 1 y ciclo 2).

Como se observa, dichas carreras tienen un gran énfasis en la comunicación oral ya que todos los participantes utilizan la lengua materna para llevar a cabo el ejercicio comunicativo al ejercer su carrera. Se hace necesario resaltar que algunos podrán obtener empleos como escritores o reporteros, lo cual podrá ser complementado por un buen dominio del inglés que pudiera proporcionar mayores oportunidades académicas y laborales.

4.7. Técnicas de recolección de datos

Las estrategias cualitativas se valen principalmente de los discursos, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos. Los datos pueden ser descriptivos, como sería el caso de las opiniones de los participantes en forma escrita u oral y la conducta observable (Burns, 2003, 2016). Atendiendo a estas consideraciones, se hizo uso de diferentes técnicas de recolección de datos que permitirían la obtención de elementos para posteriormente ser analizados, y finalmente, en virtud de los resultados obtenidos, generar deducciones que conlleven a una conclusión y, por ende, a la reflexión.

A continuación, se describen los instrumentos empleados en esta investigación.

4.7.1 Diario del estudiante

La enseñanza-aprendizaje introspectiva es aquella que hace referencia al trabajo de auto-observación sobre sí mismo que hace cada uno de los miembros del aula, a través de sus diarios o reflexiones, sobre sus vivencias personales y sociales en la reconstrucción colectiva del conocimiento en situaciones de enseñanza aprendizaje. A través de esta enseñanza las personas toman conciencia de sus percepciones personales, aptitudes, actitudes, sensaciones, sentimientos, vivencias, reacciones, pensamientos y reflexiones, ante las distintas situaciones que se producen en el aula (López, Aparcero y Jurado en Puig y Gómez 2012).

El formato que los estudiantes utilizaron fue sencillo, pues se les pidió a los estudiantes poner la fecha del día en que se llevaban a cabo las reflexiones, posteriormente se les proporcionaron 4 preguntas para que sirvieran de guía en su redacción ya que no se pretende que los estudiantes escriban acerca de cualquier tema al azar. (Ver Anexo 3).

4.7.2 Diario del profesor.

El diario es una herramienta básica en esta investigación, ya que, como docente investigadora, me permite obtener información que detecta los sucesos relevantes en la clase. De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (en Martínez, 2007) el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación de su práctica docente. Puede ser especialmente útil al investigador, ya que en él se toma nota de los aspectos que consideré importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

Las afirmaciones anteriores sugieren que, el diario del profesor es un instrumento alternativo, y complementario, en el marco de la investigación etnográfica en la clase de lenguas extranjeras; involucra aspectos afectivos, socioculturales, de estilo cognitivo, debido a que en el diario se revela como puede ser un instrumento de gran ayuda en la formación del profesor (Díaz, 1997). Dentro de este marco, he de afirmar que en mi experiencia docente, poco me he detenido a observar, redactar lo observado y reflexionar acerca de los aspectos afectivos, culturales y de estilo cognitivo, pues lo observable es solamente lo superficial, es decir, las calificaciones obtenidas por mis estudiantes son mayormente las únicas que podían proporcionar evidencia acerca de la efectividad de mi práctica docente debido a que el trabajo de enseñanza implica tareas que se desenvuelven al mismo tiempo en el aula de clases; en efecto, debido a que se da por sentado que la clase no involucra aspectos afectivos, culturales o de estilo cognitivo.

En paralelo, Latorre (2007) afirma que el diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturadas en el momento en el que ocurren o justo después. Es así como en esta investigación se redactó una reflexión escrita dentro del diario de campo por cada clase que se impartió, en total fueron 10 entradas del diario del profesor. (Ver Anexo 8.)

4.7.3. Cuestionarios.

El cuestionario es un instrumento valioso en la investigación cualitativa. De acuerdo con Arribas (2004), el cuestionario es la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es menos costosa, permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis. En tal sentido, atendiendo a tales consideraciones, en esta investigación se hizo uso del cuestionario al inicio de cada ciclo y posteriormente al final.

Castejón (2006) afirma que el cuestionario consiste en un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas. La redacción y estructuración de las preguntas en el cuestionario es una tarea cuidadosa, pues de ella depende, primero, que se obtenga la información que se desea y no otra y, segundo, no influir en las respuestas de los individuos, ya sea directa o indirectamente (Alaminos y Castejón, 2006). (Ver Anexo 10).

Para tal efecto de precisión, se hicieron pilotajes con los cuestionarios, pues estos debían ser revisados con anticipación para obtener mejores resultados y asegurar que no tendrían sesgo con el fin de no obtener respuestas influenciadas por mis propios valores, actitudes y creencias. En tal sentido, Arribas (2004) asegura que el cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información

4.7.4. Entrevistas

De acuerdo con Canales (2006) la entrevista en profundidad puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de

intensidad variable. Con la entrevista se pretende primeramente lograr un acercamiento con el entrevistado y posteriormente obtener información que sea de utilidad para la investigación en curso. Agar (en Rodríguez et al., 1999) afirma que: “El entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de preguntas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a libre discreción del entrevistador quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de ante mano” (p. 168).

Dentro de este marco, la entrevista empleada en este estudio consistió en 7 preguntas semi-abiertas, con el motivo de tener apertura hacia otros conceptos que pudieran sobresalir en el transcurso del desarrollo de la actividad (Ver Anexo 1 y 2). Asimismo, las entrevistas que se llevaron a cabo fueron aplicadas a los estudiantes quienes tomarían las clases y quienes contribuyeron a la investigación; estas entrevistas se aplicaron al inicio del primer ciclo y al inicio del segundo ciclo, así como al final del primer ciclo. Las entrevistas consistieron en 7 preguntas en promedio ya que se tenía la intención de escuchar todo lo que los entrevistados quisieran opinar en cuanto a la pregunta que se les hacía, teniendo en cuenta que de esta manera la entrevista se tomaría un tiempo estimado de 25 a 30 minutos por cada estudiante entrevistado. Cabe destacar que por motivos de confidencialidad, los nombres de los estudiantes fueron cambiados en la presentación de fragmentos referentes a lo plasmado o dicho por los estudiantes.

4.8. Proceso de Recolección de Datos

Durante esta investigación se aplicaron dos ciclos de recolección de datos. El primero en el ciclo julio- noviembre de 2019 y el segundo ciclo en el periodo de enero-julio de 2020. En ese mismo contexto, es importante mencionar que la primera etapa fue útil para pilotear los instrumentos que pudieran ser aplicados en mi investigación, así como también para identificar las estrategias que podían ser utilizadas en clase.

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados en cada ciclo.

- **Cambios de 1º y 2º ciclo: cuadro comparativo.**

Los ciclos de la investigación acción son útiles para disciplinar el proceso de la investigación ya que cada ciclo conlleva un proceso en el cual, después de haber completado el ciclo, se continúa con el siguiente, lo cual, permite hacer ajustes y obtener mejoras en los resultados que encaminan a la reflexión. En efecto, en el ciclo 1 se aplicaron algunos instrumentos que fueron de ayuda para analizar la estrategia socioafectiva adecuada a explorar para esta investigación. Posteriormente se presentan los instrumentos utilizados en el ciclo 2, a partir de ello, se generó el análisis de los resultados.

Ciclo 1	Ciclo 2
Metodología/instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> • Diario del estudiante • Diario del profesor • Entrevista semi - estructurada -guía de preguntas. • 10 planes de clase. • Cuestionario 	Metodología/instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi - estructura-Guía de preguntas • Diario del estudiante • Diario del profesor • 10 Planes de clase

Figura 12: Cuadro Comparativo referente al ciclo 1 y ciclo 2

Dentro de este marco, se impartieron 10 clases de 60 minutos cada una, en cada ciclo. Las clases efectuadas tuvieron una planeación previa (ver anexo 11) cada una de las clases contiene los siguientes apartados en los planes de clase: tiempos de cada actividad, etapa, objetivo, descripción del procedimiento, interacción y materiales a utilizar, posteriormente, los objetivos de clase son explicados, entre otros referentes de identificación (duración de la clase, nivel, número de estudiantes, etc.).

Posteriormente, se hicieron videograbaciones de las clases realizadas, a continuación, se llevaron a cabo las observaciones participantes a partir de las videograbaciones. Aunado a esto, cabe destacar que se le dio prioridad de grabación a las clases en las que se hizo uso de las distintas estrategias socioafectivas.

Las reflexiones de las observaciones participantes fueron tomadas del diario del profesor, se escribió una entrada por sesión de cada clase. Este diario se llevó a cabo posteriormente a las clases impartidas, principalmente para practicar con la habilidad oral, de esta manera, sabría si las actividades implementadas tuvieron un alcance propicio con los objetivos planteados al inicio de la investigación. Finalmente se prosiguió con la retroalimentación para poder reflexionar acerca de lo que funcionó según mis expectativas y lo que no y así buscar estrategias para mejorar la práctica docente. (Ver Anexo 8).

Es necesario resaltar que para el diario del estudiante, se implementaron guías de preguntas reflexivas (prompts) para que los estudiantes tuvieran una base y así describir su sentir y percepciones en la aplicación de las estrategias socioafectivas (Ver Anexo 3) para ver las preguntas propuestas). Se optó por mantener el anonimato de los estudiantes para evitar el sesgo, obtener respuestas y para obtener información más objetiva de cada participante.

Al mismo tiempo se pretendió evitar obtener respuestas que pudieran ser favorables para mí como investigadora, es decir, se pretendió evitar que las respuestas fueran manipuladas con las preguntas generadas. En virtud de los resultados de las clases, en las cuales se hacía uso de estrategias de conversación, se les pidió a los estudiantes escribir un diario en el que plasmaran cuáles son sus percepciones acerca de la clase llevada a cabo. En este sentido, se les dio la oportunidad de evaluar la estrategia empleada para externar su opinión y sentir acerca de su efectividad en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Así pues, para llevar a cabo las entrevistas, se grabaron audios con la ayuda de una aplicación en el celular. Primeramente, se organizaron las preguntas que serían aplicadas en las entrevistas (ver anexo 2), se tomó en cuenta la participación de los estudiantes de manera aleatoria, esto con la finalidad de no favorecer respuestas de estudiantes destacados o viceversa.

Las entrevistas se aplicaron de manera individual y tuvieron una duración de 15 a 20 minutos cada una aproximadamente. Se llevaron a cabo seis entrevistas con un participante en cada sesión. Las entrevistas se llevaron a cabo al inicio de las clases ya que se pretendía saber la opinión de los estudiantes antes y después de la implementación de las diversas clases en las que se aplicaban estrategias socioafectivas. La estructura de la entrevista fue organizada de la siguiente manera: se incluye el nombre del entrevistador, la fecha y los datos personales del estudiante, en este caso del entrevistado. Posteriormente se presenta la guía de la entrevista, la cual sirve para explicar de manera oportuna el motivo de la entrevista y se le aclara al entrevistado el nombre del proyecto, de igual manera se le informa al estudiante que la entrevista sería grabada para fines meramente de investigación y se les solicito su autorización para grabar la sesión. Las entrevistas se aplicaron de manera aleatoria el 12 y 13 de agosto de 2019 en las instalaciones de la facultad de humanidades. (Ver anexo 1).

En ese mismo contexto, implementé algunas estrategias de conversación, mismas que son detonantes para que los estudiantes comenzaran a desarrollar su habilidad oral y detectar cuáles son las posibles dificultades que experimentan para poder emprender una mejora en las futuras clases. De esta manera se descubrirá que actividades en clase se deben seguir implementando para el desarrollo de la habilidad oral a través de los hallazgos y la reflexión.

4.9 Proceso de análisis.

Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, en Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005). El análisis de datos cualitativos es caracterizado, por su forma cíclica y circular, frente a la posición lineal que adopta el análisis de datos cuantitativos.

A continuación, se presenta una tabla informativa que incluye el proceso del análisis que se llevó a cabo en esta investigación. Cada etapa está constituida por un conjunto de actividades y operaciones más específicas. Esquemáticamente, dicho marco puede representarse de la siguiente forma (Rodríguez, Lorenzo, y Herrera, 2005):

Proceso general de análisis de datos cualitativos.

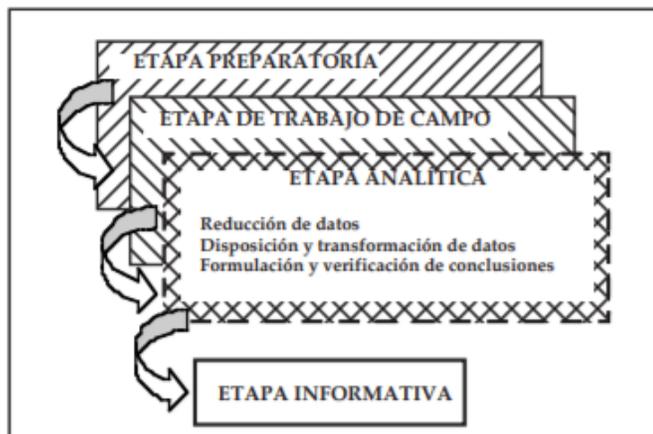


Figura. 13. Representación del análisis de datos cualitativos explicado en tres procesos (Rodríguez, Lorenzo, y Herrera, 2005).

Se consideró usar el proceso *mixto*, de acuerdo con Rodríguez, Lorenzo, y Herrera, (2005), el proceso mixto es a través del cual el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, es decir, que no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro.

Con la ayuda de los documentos impresos y digitales, se hicieron respaldos previos al análisis y separación de la información en categorías generales. Finalmente se llevó a cabo el análisis y conclusiones de acuerdo con las categorías identificadas, estas categorías fueron las emociones positivas, así como también las emociones negativas tales como el nerviosismo, la tristeza, ansiedad, relajación y tranquilidad.

4.10 Problemas éticos.

Debido a la necesidad de cubrir un grupo de nivel básico, se hizo la petición anticipada del grupo con las autoridades correspondientes de la facultad de lenguas CI de la Universidad Autónoma de Chiapas dando a conocer las necesidades a cubrir en la investigación.

Asimismo, puesto que se hicieron grabaciones de video y de voz en las entrevistas y en las clases; para ello, se les pidió a los estudiantes su consentimiento, por tal razón se les dio a conocer que toda información recabada sería confidencial y de carácter meramente educativo, se les expidió un formato de consentimiento, mismo que firmaron de enterados y de aceptación.

4.11 Proceso de investigación

Se decidió usar diversas estrategias exploratorias que permitieron conocer la problemática que los estudiantes pueden llegar a presentar al momento de enfrentarse a una conversación en inglés. Teniendo en cuenta que se pretende que los estudiantes puedan ser capaces de aplicar lo aprendido a través de la habilidad oral, y pretendiendo que el conocimiento adquirido sea lo más cercano a lo que pueda acontecer en la cotidianidad del estudiante, se decidió aplicar el método comunicativo en cada actividad. Galloway (1993) asegura que la enseñanza comunicativa de la lengua hace uso de una situación de la vida real y que necesita comunicación. El maestro establece una situación que los estudiantes tienden a encontrar en la vida real. Por lo tanto, como investigadora

busque diseñar actividades que fomenten el aprendizaje a través de estrategias socioafectivas, estas actividades les permitirán desenvolverse en un ámbito real, para ello, la practicas se asemejan a un contexto en el cual los estudiantes pueden ser inmiscuidos en el futuro. Dentro de este marco, Richards (2006) asegura que una persona competente comunicativa sabe cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento de una lengua (ejemplo: a través del uso de diferentes tipos de estrategias de comunicación), asimismo, se combinó el uso de estrategias socioafectivas

Primero, se inició recabando información dentro del ciclo 1, es decir en la parte exploratoria del estudio. A lo largo del primer y segundo ciclo, se implementaron algunas estrategias de conversación mismas que son detonantes para que los estudiantes comiencen a desarrollar su habilidad oral y detectar cuáles son las posibles dificultades para poder emprender una mejora en las futuras clases. En el primer ciclo se delimitó el objeto de estudio, permitiendo incorporar varios constructos teóricos que formaban parte de la investigación.

En ese mismo contexto, la información preliminar del ciclo 1 y la intervención pedagógica efectuada, permitió que en el ciclo 2 se hicieran mejoras de los resultados del primer ciclo, posteriormente, se recopiló la información en relación con aquellos aspectos que fueron identificados como relevantes por medio de la codificación preliminar.

4.11.1 Aplicación de estrategias socioafectivas en clase.

Ahora bien, en este apartado se da a conocer las estrategias que se utilizaron en las clases para que los estudiantes, primeramente, se familiarizaran con estas, posteriormente observar el impacto que estas tuvieron a lo largo de la investigación y si estos fueron productivos al final de la investigación.

- Estrategia socioafectiva: inmersión de trabajo en equipo para conversación en la lengua meta (ciclo 1 y 2)

En las 10 clases planeadas (Ver Anexo 12) en el segundo ciclo, se organizaron equipos de trabajo en los que los estudiantes recibían instrucciones para apoyarse en todo momento del trabajo instruido por la docente. Al inicio de cada actividad se les pedía ser empáticos entre ellos y apoyarse mutuamente en la medida de lo posible. Posteriormente, realizaban conversaciones en inglés en las cuales ellos se apoyaban con vocabulario o bien, se enfocaban a mejorar la pronunciación. Hbata-Gabr (2006), sugiere que los estudiantes parecen beneficiarse de estrategias socioafectivas sugeridas por el profesor: Trabajando en equipo, los estudiantes se ayudan el uno al otro con problemas de lenguaje.



Figura 14. Trabajo conversacional en equipo.

Se tomaron en cuenta los posibles problemas en este tipo de actividades ya que, en ocasiones, los estudiantes se pueden ver afectados por el nerviosismo o la vergüenza de hablar en la lengua meta con otros compañeros, por lo tanto, estos ejercicios se hacían con frecuencia permitiendo así la familiarización de estas actividades en quipo.

- Estrategia socioafectiva: actividades de relajación antes de iniciar una práctica de conversación en equipo (ciclo 1 y 2).

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los estudiantes al inicio de la clase (ver anexo 1 y 2), en las cuales algunos comentaron que se les dificulta comenzar a entablar una conversación en la lengua meta, se optó por aplicar estrategias de

relajación en las cuales a los estudiantes antes de iniciar la práctica de conversación en clase, se les decían oraciones en las que se les animaba a hablar en inglés, por ejemplo: “los errores son comunes e imprescindibles, pero estos pueden corregirse con la práctica” o bien, cada dos o tres días se les daba a conocer una frase motivacional en inglés, por ejemplo: “believe in yourself, don’t let anyone tell you that you can’t”. Day y Bamford (2005) destacan que una de las características principales de la actitud es que ésta puede cambiar, enfocándose tanto a algo positivo como a algo menos favorable.

También fueron tomadas en cuenta las comparaciones de la enseñanza tradicional en las que los sentimientos de los estudiantes y temores no eran tomados en cuenta dentro de este marco, (Braun, 2005) afirma que, sólo los procesos de razonamiento lógico eran considerados y las emociones eran vislumbradas como la parte ilógica que no necesitaba ser tomada en cuenta. A continuación, se presenta un extracto de una entrevista realizada a una estudiante posteriormente de haber implementado una clase con el uso de estrategias socioafectivas (ver anexo 2).

Estudiante 3

P: ¿Te parece que las actividades que hicimos el día de hoy te ayudan en el desarrollo de tu habilidad para implementar una conversación de manera natural?

E3: Si, normalmente te ponen a leer lo que ya viene, no te ponen a pensar en inglés, te ponen a leer lo que hay en inglés a escribir lo que estás viendo en inglés y no digo que eso está malo solo que no buscan otras maneras un poquito más sencillas sino a la antigua, enseñan el inglés como si fuera el español y creo que son cosas diferentes

No obstante, es importante destacar que las actividades de clase, tales como exámenes, enseñanza de gramática y correcciones en clase, también se siguieron trabajando en el curso, pues no se pretendía dejar atrás todas las prácticas de enseñanza tradicionales, ya que los estatutos evaluativos de la Universidad, específicamente del departamento de lenguas, requieren evidencias de exámenes y evaluaciones periódicas. En paralelo, Meyer (2012) advierte que las prácticas

para ejercitar el crecimiento emocional académico de los estudiantes deben llevarse a cabo de manera crítica y no de forma sentimental o indulgente, de tal forma que se pueda dar una guía apropiada, es decir, no caer en el sentimentalismo más bien enseñar a canalizar y controlar las emociones y niveles afectivos para el beneficio del aprendizaje.

El hecho de que los estudiantes piensen que las clases son interesantes y que los maestros se preocupen por ellos, además de recibir la retroalimentación y las evaluaciones de los maestros, influyen en su autoestima y su grado de satisfacción con la escuela (Hoge, Smit y Hanson en Woolfolk et al., 1999). A continuación, se presenta un fragmento del diario de un estudiante en el cual da a conocer su experiencia después de clase (ver anexo 4).

Estudiante A

Me gustó mucho esta experiencia porque nunca habíamos realizado este tipo de actividades o al menos yo nunca había tenido la experiencia de hablar con alguien que hable en inglés

- Estrategia socioafectiva: Identificación de los sentimientos en uno mismo a través de un escrito reflexivo (diario del estudiante).

Para encaminar a los estudiantes a la reflexión, se les pidió que después de las practicas conversacionales con un nativo hablante programadas en clase, hicieran un escrito en el cual plasmaron su experiencia y su sentir, esto con la finalidad de conocer cuáles pueden ser sus fortalezas y debilidades al ser expuestos a una práctica de conversación cotidiana con un nativo hablante. Dentro de este marco, Arnold (en Carter and Nunan, 2001) asegura que, las estrategias afectivas incluyen la identificación de los sentimientos de un individuo (por ejemplo:

ansiedad, enojo y satisfacción) y ser conscientes de las circunstancias de aprendizaje o tareas que las evoquen.

Resumen

El propósito de esta investigación fue experimentar y obtener la reflexión del aprendizaje a través de estrategias socioafectivas que generen en los estudiantes una mejora en el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje del inglés. En este capítulo se presentó la metodología y el proceso de aplicación de instrumentos para lo cual se permite obtener contenido mismo que es necesario para el análisis de los resultados. Cada instrumento se aplicó en tiempos planeados, y a través de una mejora continua mediante el análisis y reflexión de las actividades realizadas en el salón de clases con los estudiantes. En el siguiente capítulo presentare los hallazgos de este estudio y daré a conocer información relevante que permite realizar la reflexión del segundo ciclo.

CAPÍTULO V. Análisis e interpretación de datos

Introducción

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos durante los dos ciclos del proceso de investigación-acción, a través del proceso de la triangulación de la información obtenida de las técnicas utilizadas. Dentro de este marco, se presentan las preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los factores que repercuten en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de la lengua inglesa en el nivel básico de la Facultad de Humanidades?
2. ¿Cuál es la importancia de la implementación de las estrategias que ayudan a los estudiantes a enfrentar la ansiedad y el estrés al participar en la producción de la habilidad oral?
3. ¿Cómo pueden las estrategias socioafectivas ayudar a los estudiantes a obtener un acercamiento más real a la lengua meta?

Se hace necesario resaltar que las preguntas de investigación son la base medular para obtener los hallazgos que conllevan a la reflexión de mi práctica docente. Entre ellas: los planes de clases, las entrevistas, observaciones, diario del docente y diario del estudiante. Asimismo, este capítulo tiene la finalidad de establecer una relación entre la teoría y los datos obtenidos de la práctica; es decir se analiza y argumenta la práctica docente de la investigadora y el uso de estrategias socioafectivas en clase.

La investigación tiene la intención de identificar aquellos aspectos del mundo que queremos entender más claramente y, habiendo identificado estos, darnos a la tarea de examinarlos metódicamente, sistemáticamente, y con el auxilio de lo que ya sabemos del mundo (Knobel y Lankshier, 2005). Posteriormente, después de

haber implementado las diferentes técnicas de recolección de datos en el primer ciclo, se continúa con el proceso de categorización, lo cual servirá para analizar lo obtenido a través de los datos recabados.

La información recolectada para esta investigación se obtuvo mediante las entrevistas, los diarios del estudiante y del profesor y cuestionarios. Fue de importancia organizar la información a través del proceso de triangulación debido al conjunto de información obtenida, es decir, para transformar esta información en datos y lograr un análisis posterior. Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, (2006), afirman que la triangulación es la técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan.

5.1 Las actividades comunicativas en el fomento de la habilidad oral.

Las actividades comunicativas son base fundamental para la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, ya que estas brindan la práctica adecuada para que los aprendientes estén preparados en cualquier momento de su vida cotidiana y puedan llevar a cabo la comunicación en la lengua meta con otros individuos. En esta investigación, se tiene como finalidad explorar y analizar el impacto de las estrategias socioafectivas en los estudiantes del cuarto nivel de inglés, para favorecer el desarrollo de la comunicación oral. Galloway (1993) afirma que la enseñanza comunicativa de la lengua hace uso de una situación de la vida real y que necesita comunicación. El maestro establece una situación que los estudiantes tienden a encontrar en la vida real. VanPatten (2017) asegura que este tipo de actividades necesita de una mayor negociación de significado y es ahí a donde se vuelve una tarea o *actividad* pues guía a los aprendientes a un nivel más complejo lo cual, eleva la preparación de los estudiantes. A continuación, se presentan las actividades llevadas a cabo en clases para el desarrollo de esta investigación.

En líneas generales, una de las principales preguntas de esta investigación es saber ¿Cuáles son los factores que repercuten en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de la lengua inglesa en el nivel básico de la Facultad de Humanidades? En tal sentido, es imperativo reconocer los factores que inhiben el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje del inglés e impactan en el aprendizaje de los estudiantes de nivel básico de inglés en la facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Dentro de este marco, se hace necesario resaltar que las entrevistas fueron un instrumento valioso para obtener datos que pudieran ser de ayuda para analizar los supuestos anteriormente planteados al inicio de la investigación.

Primeramente, al inicio de cada ciclo y para conocer a mis estudiantes y la visión que cada uno tenía acerca del aprendizaje de segundas lenguas, específicamente en el aprendizaje del idioma inglés se realizó una entrevista de entrada, dichas entrevistas generaron información específica que fue importante para plantearme las estrategias socioafectivas adecuadas y combinarlas con actividades comunicativas, ya que se pretendía que los estudiantes tuvieran experiencias en clase cercanas a la realidad de la vida cotidiana en la práctica de la lengua meta, posteriormente aplicarlas en clases, y con ello obtener resultados que pudieran llevarme a la reflexión de la importancia de las estrategias afectivas y cuáles deberían de ser las mejoras para aplicarlas en el futuro.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de una entrevista de entrada a los estudiantes de comunicación, quienes llevan clases de inglés básico (nivel A2) de acuerdo con el marco común europeo de las referencias posteriormente, el análisis de estos. Esta entrevista fue grabada con una aplicación en el celular y con el consentimiento de la alumna.

Entrevista a estudiante 3 en la facultad de humanidades de 4^o. Nivel de Inglés (ver anexo 2).

Estudiante 3.

P: ¿Cómo te sentiste al llevar a cabo las actividades de producción oral en esta clase?

E3: Apenas ayer hablé con mi novio y le comenté *que me daba mucha pena al leer* en inglés y me dijo que si no estaba con la disposición de aprender de poner mi granito de arena en la clase no iba a funcionar y por eso mismo yo creo que nunca he alzado la mano para leer siempre me escogen y hoy la **alcé, me da mucha pena hablar porque sé que no lo puedo dominar, pero si no lo practico jamás lo voy a lograr.**

En este fragmento se puede observar lo complicado que resulta la expresión oral para el estudiante 3. En la reflexión se pretendía saber cuál es la disposición al hablar en inglés y cuales podrían ser los problemas que aquejan a los estudiantes al disponerse a hablar en inglés. En tal sentido, la estudiante 3 comenta su sentir, pues afirma que siente pena al hablar en inglés ya que ella sabe que tiene problemas de pronunciación y de fluidez, es decir, la alumna está consciente de la necesidad de perder el temor y tener seguridad al expresarse en la lengua meta. Dentro de este marco, Maslow (1970) postulaba que los seres humanos tenemos una jerarquía de necesidades que va de las de nivel inferior de supervivencia y seguridad a las de nivel superior de desarrollo intelectual y finalmente a la autorrealización, que es el término que emplea para referirse a la autosatisfacción, la realización del potencial personal (Woolfolk et al., 1999).

En el marco de la motivación para que los estudiantes obtuvieran un impulso en el desarrollo de su habilidad oral y en concordancia con las estrategias socioafectivas, se planeó una entrevista a un nativo hablante de la lengua inglesa. Para ello, se planearon tres clases, dichas clases presentaron tres fases.

A continuación, se explican de manera detallada las actividades llevadas a cabo con los estudiantes de la facultad de Humanidades del 4 nivel de inglés. De acuerdo con Ford, (1992) uno de los primeros pre-requisitos para el

funcionamiento efectivo consiste en que la persona debe tener la motivación necesaria para iniciar y mantener la actividad hasta que el objetivo que dirige el episodio es alcanzado. Teniendo en cuenta que, para un aprendiente de la lengua inglesa, uno de los principales objetivos es comunicarse de manera efectiva con un hablante de la lengua de aprendizaje, se planteó el objetivo de la actividad la cual fue la práctica de la habilidad oral con un nativo hablante del idioma inglés en tiempo real.

Primeramente, se llevó a cabo la fase preliminar, que consistió en la concientización de los estudiantes para llevar a cabo prácticas de conversación, trabajo en equipo y prácticas de conversación o entrevistas con una persona nativo hablante del idioma inglés, esto con la finalidad de tener un acercamiento real a las conversaciones en inglés. Para ello, se les explicó que utilizarían los conocimientos adquiridos con anterioridad en los cursos y en el curso actual, las actividades fueron direccionadas desde el enfoque comunicativo, pues los estudiantes debían usar desde lo básico aprendido en los primeros semestres de aprendizaje de la LE, tales como el saludo, preguntas de orden personal, así como también temas relacionados con la cultura y formas de vida en la región de la que la persona entrevistada es originaria. Savignon (2003), describe que el enfoque comunicativo se organiza en torno a funciones comunicativas, por ejemplo: pedir disculpas, invitar, organizar, prometer, ordenar etc., en donde el estudiante debe conocer y dar el énfasis en los modos en los que cabe usar ciertas formas gramaticales para expresar tales funciones de manera adecuada.

Posteriormente, se llevó a cabo la fase 2, en esta fase, los estudiantes trabajaban en equipo, se les invitaba en todo momento a colaborar mutuamente y ofrecer ayuda al compañero que lo necesitara. Los estudiantes crearon preguntas que se harían en las actividades de clase, en ocasiones se les proporcionaban preguntas para que mediante ello llevaran a cabo las conversaciones, en el caso de la entrevista a un extranjero, los estudiantes tenían que crear preguntas de manera anticipada, ya que no se pretendía ejercer mucha presión a los estudiantes desde

el inicio, en todas las actividades anteriormente mencionadas, los estudiantes obtuvieron ayuda de la maestra. Los estudiantes tendrían la posibilidad de apoyarse entre compañeros, ya que las actividades se organizaron de forma grupal, pues tuvieron la posibilidad de elegir con quien trabajar y al mismo tiempo de apoyarse entre ellos mismos en la formulación de preguntas. Para Hbate-Gabr (2006), los estudiantes parecen beneficiarse de estrategias socioafectivas sugeridas por el profesor. Trabajando en equipo, los estudiantes se ayudan el uno al otro con problemas de lenguaje.

Los estudiantes estuvieron a cargo de las actividades la mayor parte del tiempo, esto con la finalidad de crear autonomía en ellos y no prescindir todo el tiempo del docente, para ello la docente debía permanecer pendiente de cualquier duda que pudiera presentarse a lo largo de la actividad en clase y solo monitoreo la actividad; en este sentido, Garrett (2008) afirma que el objetivo instruccional de un salón de clases centrado en el estudiante, se basa en principios constructivistas de aprendizaje, es decir, crear un ambiente de aprendizaje donde el conocimiento es construido por el profesor y los estudiantes en vez de ser transmitido directamente por el profesor. Domínguez y Moreno (2017) afirman que desarrollar estrategias de comunicación efectivas no es un asunto simple, ya que no todo ocurre de manera repentina; los docentes deben estar atentos a la importancia de fomentarlas y realizarlas cada día en las clases (p.1). En este sentido, la docente estuvo monitoreando el trabajo que los estudiantes presentaban.

La cuarta fase se llevó a cabo en la tercera clase, en esta fase los estudiantes tuvieron la oportunidad de entrevistar a una persona del extranjero vía comunicación a distancia virtual. Dado que los estudiantes tenían un poco de inseguridad para llevar a cabo esta actividad, la docente investigadora implementó una estrategia socioafectiva, misma que pretendía brindar seguridad en los estudiantes y al mismo tiempo reducir los niveles de ansiedad que pudieran presentarse. Para que los estudiantes tuvieran una guía de las actividades que se llevarían en esta clase, se les entregó una ficha en la cual las actividades eran

explicadas paso a paso para su ejecución en clase (ver Anexo 13). En la siguiente figura se observan las actividades realizadas en la sesión:

Activity 1: Teacher- student	Before to start (instructions)
Activity 2: student- student	Practice conversation, Interview
Activity 3: teacher student	Discussion
Activity 4: student	Reflection

Figura. 15. Actividades realizadas en la entrevista.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de entrevistar a una persona del extranjero, los estudiantes, a través de la organización planteada por ellos mismos, se inició a la actividad. Con la intención de hacer el análisis posterior de la actitud de los estudiantes ante la actividad en curso, se llevó a cabo la grabación de la clase. Posteriormente, al finalizar la clase, los estudiantes escribieron una reflexión a través de un diario, en el cual ellos plasmaron su sentir. Para obtener información específica se plantearon 4 preguntas para que a partir de ellas se procediera con el análisis de los resultados. Brown, Roediger y McDaniel (2018) advierten que la reflexión puede involucrar varias actividades cognitivas que conducen a un aprendizaje más sólido. Estas incluyen la recuperación (traer a la memoria el conocimiento aprendido recientemente), la elaboración (conectar el conocimiento nuevo con el anterior) y la generación (visualizar y revisar mentalmente lo que podría hacerse de manera diferente la próxima vez).

A continuación, se presenta un resumen de las fases llevadas a cabo en esta actividad.

<i>Fases de la actividad</i>	Descripción
<i>Fase 1 (clase 1)</i>	Fase preliminar: Concientización y temas a usar en la siguiente actividad (Greetings, culture, personal information).
<i>Fase 2 (clase 2)</i>	Creación de preguntas y trabajo en equipo para correcciones (aplicación de estrategia socioafectiva).
<i>Fase 3 (clase 3)</i>	Organización del orden de las preguntas en la entrevista.
<i>Fase 4 (clase 4)</i>	Implementación de estrategia socioafectiva). Estrategia de relajación y disminución de los niveles de ansiedad.
<i>Fase 5 (clase 4)</i>	Entrevista
<i>Fase 6 (clase 4)</i>	Reflexión a través del diario del estudiante.

Figure 16. Resumen de las fases en la actividad presentada en clase.

A continuación, de acuerdo con lo observado y a través de las técnicas de recolección de datos, se presenta el análisis de la actividad antes detallada y los resultados obtenidos por la docente investigadora.

5.2 Factores emocionales que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera.

Debido a que una de las preguntas de investigación hace referencia hacia los factores que repercuten en el desarrollo de la habilidad oral, se presentan las diversas emociones que se manifestaron y que pudieron ser visualizadas a través de la reflexión de los estudiantes mediante el diario del estudiante, el diario del profesor y las grabaciones de clase.

Primeramente, es necesario recordar que la uno de los propósitos de este estudio, es explorar cuales son los factores emocionales que involucran el aprendizaje de

una lengua extranjera. En tal sentido, es importante determinar los factores emocionales que actúan de manera positiva y cuáles de manera negativa, o bien, cuáles son las causas. de esta manera, igualmente, saber también cuáles son los factores que limitan el desarrollo de la habilidad oral y como fomentar desde las estrategias socioafectivas una mejora en la expresión oral de los estudiantes.

Así, las emociones que los estudiantes expresan en las actividades en clase al desarrollar la habilidad oral son diversas, puesto que son expuestos a niveles conversacionales que si bien, en la lengua materna no hay problema alguno al exponerse a una conversación cotidiana, en la lengua meta puede desencadenar emociones negativas y también positivas, aunque estas últimas pueden ser en menor medida al inicio del aprendizaje ya que no tienen la misma confianza.

Como se mencionó anteriormente, Braun (2005) afirma que: La psicología establece una diferencia entre *trait anxiety* (ansiedad característica) y *state anxiety* (estado de ansiedad). La ansiedad característica es parte de la personalidad estable de un individuo, mientras que el estado de ansiedad está relacionado con eventos específicos o situaciones tales como miedo a hablar en frente de una clase o temor a no ser capaz de interactuar con hablantes nativos, o posiblemente sentimientos de ansiedad ante la desaprobación de un examen.

Para disminuir los niveles de ansiedad y nerviosismo que pudieran presentarse antes de la entrevista, se fomentó en el aula el uso de estrategias que permitieran la interacción entre los estudiantes y el entrevistado de la manera más natural posible, para ello, la docente implementó la primera estrategia socioafectiva en la clase en la cual los estudiantes respondían preguntas acerca de cómo se sentían en ese momento. Posteriormente se les pidió hacer una técnica de relajación la cual consistía en respirar y exhalar de manera pausada para aminorar el nerviosismo.

De acuerdo con los resultados en las grabaciones, los estudiantes al principio se notaban entusiasmados ya que sonreían y comentaron que con la actividad algunos se sentían ansiosos por empezar con la entrevista, otros externaban nerviosismo y otros más decían estar listos para empezar pues estaban ansiosos por saber qué es lo que acontecería ya que era la primera vez que se enfrentaban a una conversación con un nativo hablante del inglés. Ehrman (1996) afirma que, la literatura acerca de la ansiedad del lenguaje ha discutido la posibilidad de los posibles efectos del estrés, a veces llamado estrés positivo o facilitador de la ansiedad, una tensión y excitación que mantienen alerta a los aprendientes. En este sentido, los estudiantes presentan ansiedad, sin embargo, esto no implica que sea de manera negativa, pues se mantienen a la espera de lo que pueda acontecer y por lo tanto se preparan para ello.

A continuación, presentaré un extracto del diario del profesor (ver anexo 9), el cual fue elaborado justo después de la sesión de clase de la entrevista el día 20 de febrero de 2020, en este sentido, la experiencia de la docente investigadora fue crucial para la triangulación de los resultados en la investigación. Si bien, la vivencia de lo planeado en ocasiones puede resultar diferente a lo previsto, los resultados ofrecen una perspectiva acerca de la actividad llevada a cabo.

Diario del profesor:

“El día de hoy tuve la oportunidad de experimentar una nueva actividad en mis clases con mis estudiantes, en realidad fue algo emocionante y a la vez motivante. Primeramente, le pedí a los estudiantes que fueran puntuales ya que tendríamos una llamada vía Skype lo cual tenía emocionados a mis estudiantes. Le pedí a los aprendientes que se sentaran de tal manera que pudieran observar la pantalla y para que la persona a la que entrevistaríamos pudiera observarlos”.

Si bien la actividad preparada era algo novedoso para los estudiantes, la docente investigadora llevó a cabo una preparación anticipada de actividad que se llevaría a cabo en clase. Como comenta Underhill, (2000), el profesor debe tener conocimientos y pericia práctica en tres ámbitos: la materia, el método de enseñanza y la progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad. En este sentido, la parte emocional fue un factor crucial a tomar en cuenta en la actividad pues como comenta Méndez (2012), las emociones son importantes en los contextos educativos, toda vez que proveen información necesaria para comprender las reacciones de los estudiantes para su instrucción y darnos una perspectiva de cómo hacerlo un proceso más efectivo.

Por otra parte, la idea frecuente de mejorar y motivarlos para fomentar la conversación en un contexto real fue tarea importante de la docente investigadora, pues algunos estudiantes nunca se habían expuesto a una conversación en tiempo real con un nativo hablante, por lo tanto, la intención de la docente investigadora fue redireccionar la actitud de los estudiantes hacia un ambiente positivo y de logro. Day y Bamford (2005) destacan que una de las características principales de la actitud es que ésta puede cambiar, enfocándose tanto a algo positivo como a algo menos favorable. En tal sentido, Ehrman (1996) asegura que, La literatura acerca de la ansiedad del lenguaje ha discutido la posibilidad de los posibles efectos del estrés, a veces llamado estrés positivo o facilitador de la ansiedad, una tensión y excitación que mantienen alerta a los aprendientes.

En el siguiente fragmento del diario del docente se observa evidencia de factores emocionales que podían ser observadas en el actuar de los estudiantes, incluso en las expresiones faciales

Diario del profesor, febrero 21 de 2020

"Los estudiantes estaban preocupados porque ya querían comenzar... mis estudiantes se mostraban **contentos y emocionados** de poder empezar con la entrevista."

Como se observa, los aprendientes presentaron diferentes emociones al inicio de la actividad. Primeramente, los estudiantes se mostraban preocupados por el inicio de la actividad, posteriormente se demostró entusiasmo y emoción al saber que ya casi iniciaban con el ejercicio planeado por lo tanto se infiere que presentaron una buena actitud al inicio de la actividad. Bogaards (en Da Silva y Signoret, 2005) asegura que, si bien, la actitud del aprendiente definirá la eficacia del aprendizaje en gran medida ya que la actitud es una evaluación o una apreciación de determinado objeto.

Debido a que el ejercicio llevado a cabo era novedoso para los estudiantes, permitió tener una actitud abierta y positiva hacia el aprendizaje y la práctica de la lengua meta. Dentro de este mismo marco, Krashen (1985) propone en su hipótesis acerca del filtro afectivo la existencia de un filtro que regula lo que cada estudiante deja entrar. El filtro actúa como un bloque emocional, el cual cuando está bajo nuestro estado psicológico restringirá el aprendizaje; sin embargo, si está alzado, el aprendizaje será facilitado en diversos grados. La palabra emoción implica movimiento y motivación, su papel de supervivencia es proveer sesgo o coloración, lo cual influenciará la selección de acciones futuras y desencadenará los bioquímicos apropiados para establecer la escena interna o disposición de aprender para esa acción (Arnold, 1999). Otro ejemplo es el que se presenta a continuación (ver anexo 9), en este fragmento del diario del profesor, es notable que los estudiantes querían afirmar lo preparado con anterioridad, por ello preguntaban de manera aleatoria para no dejar cabos sueltos en la actividad planeada.

Diario del profesor, febrero 21 de 2020

En primer lugar, yo empecé haciendo una pequeña introducción en inglés. Los estudiantes empezaron a hacer preguntas por turnos, para lo cual anteriormente ya se habían organizado de manera voluntaria. Al principio, los estudiantes se notaban un poco **nerviosos**, pero conforme avanzaba la entrevista se veían más **relajados**.

Aquí hay evidencia de las emociones experimentadas a lo largo de la actividad, en tal sentido, es notable que cuando los estudiantes son expuestos a una situación conversacional, evidentemente experimentaron preocupación y nerviosismo pues sentían la necesidad de que todo saliera bien en cada momento que se dedicara a la conversación; aunado a esto, los estudiantes tienen poca experiencia, pues la falta de práctica continua desde sus inicios en el aprendizaje de la lengua inglesa a través de la habilidad oral dificulta la comunicación.

Dentro de este marco, Cook (en Celce-Murcia y Olshtain, 2000), afirma que, el lenguaje hablado sucede en tiempo y por lo tanto debe ser procesado y producido 'en línea', es decir, no hay manera de ir atrás ni mucho menos cambiar y reestructurar nuestras palabras tal y como sucede en la escritura. Por ello, los estudiantes estaban pendientes de la manera en que debían comunicarse, pues al hablar, tienen poco tiempo para replantear las palabras que van a decir; por otra parte, la fluidez es un factor importante en la comunicación, pues al decir las palabras, los estudiantes pretendían no ser mal interpretados debido a los problemas de comunicación. Ahora bien, al principio los estudiantes pretendían planear cada una de sus palabras, sin embargo, es evidente que el lenguaje hablado en una conversación sucede en tiempo real, por lo tanto, no es posible usar de manera continua las notas pues se pierde tiempo en reconocer lo que el otro está diciendo y se pierde la fluidez de la conversación.

5.3 El rol de la ansiedad del lenguaje y otras emociones en el aprendizaje de lenguas.

En lo que refiere a la primera pregunta de investigación en este proyecto, ¿Cuáles son los factores que repercuten en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de la lengua inglesa en el nivel básico de la Facultad de Humanidades? Mediante la utilización del análisis de los instrumentos aplicados en esta investigación, se presenta el siguiente testimonio de un estudiante del cuarto semestre de la Facultad de Humanidades. Este instrumento fue implementado el día 20 de febrero de 2020 durante el segundo ciclo y con la finalidad de saber cuál

fue el impacto obtenido por la actividad en la cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar una conversación con una persona del extranjero, asimismo, estar más conscientes de la posibilidad de aplicar estrategias socioafectivas para mejorar su desempeño en la producción oral. El número de participantes en este grupo fue de 20 alumnos, sin embargo, en el transcurso del semestre, hubo deserciones.

A continuación, se presenta un fragmento de diario del estudiante (estudiante A) en el cual se analizan las expresiones para destacar su sentir antes de la actividad en clase referente a la entrevista a un nativo hablante.

Análisis, diario del estudiante

Estudiante A

Me sentí muy **nerviosa**, **angustiada**, pues no sabía cómo iba a resultar la entrevista, por el motivo de que íbamos a tener una conversación con alguien que habla este idioma naturalmente.

También por el cómo iba a reaccionar la persona a quien íbamos a entrevistar al momento de que nosotros habláramos. Durante la entrevista me sentí más **nerviosa** aún, porque ya era el momento de hablar, me sentí **ansiosa** porque a veces se escuchaba y se entendía, y a veces no, igual cuando esperábamos que nos escuchara o entendiera lo que tratábamos de preguntar por la pronunciación.

Como se ilustra en este fragmento (Ver anexo 4), el alumno experimenta una variedad de sentimientos, los cuales están en negritas para enfatizar que está pasando por un momento de ansiedad en su aprendizaje. Las palabras que utiliza, nerviosa y ansiosa indican que está tomando un riesgo al intentar comunicarse con la persona nativo hablante. Arnold (en Carter and Nunan, 2001) afirma que, las estrategias afectivas incluyen la identificación de los sentimientos de un individuo (por ejemplo: ansiedad, enojo y satisfacción) y ser conscientes de las

circunstancias de aprendizaje o tareas que las evoquen. En tal sentido, posteriormente a la actividad implementada, la estudiante estuvo consciente de sus sentimientos y como estos fueron cambiando a lo largo de la actividad.

Ahora bien, en referencia a la segunda pregunta en esta investigación, ¿Cuál es la importancia de la implementación de las estrategias que ayudan a los estudiantes a enfrentar la ansiedad y el estrés al participar en la producción de la habilidad oral? de acuerdo con el análisis del diario reflexivo, se presenta un fragmento de la experiencia de la estudiante B, quien tenía la inquietud de que lo que pretendían comunicar fuera entendible para la persona entrevistada, de lo contrario el fin comunicativo pudo no haber sido completado en su totalidad. Van Patten (2017) afirma que la comunicación no está de un solo lado, la expresión de significado es comunicativo solo si alguno de los individuos en la conversación espera o intenta entender el mensaje. Si bien, al momento de que los estudiantes fueron expuestos a una conversación en tiempo real, surgieron diversas emociones que permiten a la docente investigadora destacar los puntos en los cuales infiere esta actividad. A continuación, se presenta un extracto del estudiante B (ver anexo 5).

Estudiante B

Al iniciar la llamada nos concentramos en entender, durante esa llamada fluyó un poco el carisma de cada uno en el salón, ya al final terminamos entre mis risas y más, pero con un gran aprendizaje fue una experiencia muy agradable.

En este fragmento, el estudiante expresa que debió concentrarse para entender, lo cual significa que él estaba atento a las palabras que la persona en la conversación pudiera decir, es probable que el estudiante presentara niveles de ansiedad, lo cual permitía que estuviera atento y preparado para responder de la mejor manera posible en la conversación. Dentro de este marco, Ehrman, (en Braun, 2005), afirma que los alumnos construyen mecanismos de defensa cuando

experimentan ansiedad. Estos mecanismos de defensa los protegen de la ansiedad agobiante y los ayudan a mantener el sentido de valoración personal.

A continuación, un segundo extracto del estudiante A, en donde comenta la evolución de la actividad en clase (tomado en el diario del estudiante el día 20 de febrero de 2020). En virtud de los resultados analizados, las emociones positivas fueron de gran alivio para los participantes como se ilustra en el siguiente fragmento, durante la entrevista con una persona nativo hablante del idioma inglés (ver anexo 4).

Estudiante A / 20 de febrero de 2020.

Después [de la actividad de conversar con el nativo hablante] me sentí más **tranquila** porque ya había acabado. Me gustó mucho esta experiencia. Esta actividad si me **alienta** a seguir aprendiendo porque quiero conocer el extranjero y quisiera tener pláticas amenas con las personas que me encuentre en los viajes.

Aquí la palabra tranquila demuestra que la alumna se sintió en un ambiente positivo para llevar a cabo la actividad comunicativa, ya que expresa que la actividad fue significativa, Ford (1992) afirma que la persona debe tener la colaboración de un ambiente que le facilitará o al menos no impedirá excesivamente el progreso a través de la meta. Asimismo, la preparación previa ayudó a que los estudiantes estuvieran preparados para la situación. Si bien, en la vida cotidiana no habrá manera de preparar una conversación con anticipación ya que la mayoría de las conversaciones en la vida real son espontaneas, esta transcurre en línea de manera virtual, este tipo de actividades prepara a los estudiantes en la familiarización del habla de la lengua meta en situaciones mas naturales y reales que en el ambiente controlado y artificial del aula.

Por una parte, los testimonios de los estudiantes que, al ser enfrentados en una conversación en tiempo real, afirman que de principio se sintieron nerviosos, ansiosos y presentaron dificultades, sin embargo, posteriormente presentaron emociones positivas, como, por ejemplo: tranquilidad al finalizar la actividad en clase y tal vez satisfacción ya que pudieron realizar la actividad de manera exitosa. Atendiendo a estas consideraciones, es posible afirmar que cierto nivel de ansiedad puede en realidad mejorar el desempeño (Alpert & Haber; Scovel en MACINTYRE, 1995). Como se observa, se encontraron evidencias que después de que los estudiantes se enfrentaron a esta actividad pudieron lograr establecer un buen desempeño y demostraron emociones positivas. Sin embargo, esta actividad no resultó ser satisfactoria para todos los estudiantes, a continuación, se presenta otro fragmento con el testimonio de la estudiante C (Ver anexo 6).

Estudiante C

"Al terminar la entrevista me sentí **tranquila** porque a pesar de las fallas técnicas quiero pensar que todo salió bien y le caemos bien a Sharon, me sentí **feliz** porque como ya había mencionado anteriormente es la primera vez que interactué con una persona extranjera y en otro idioma es emocionante para mí escuchar cómo dominan el inglés porque algún día yo quiero llegar a hacerlo".

En este fragmento tomado del estudiante C, es notable que al final, la estudiante experimentó relajación, si bien, se infiere que, en el momento de la actividad conversacional, experimentó momentos de ansiedad o estrés, finalmente comenta que la experiencia fue motivante, pues esto le permite querer aprender la lengua meta. Dentro de este marco, Williams y Burden (1997) argumentan que, aprender una lengua extranjera es diferente a aprender otra materia, principalmente por la naturaleza social de tal aventura.

A continuación, se presenta otro fragmento de la estudiante D (ver anexo 7), en este fragmento se da a conocer otra experiencia y en ello, se muestra una perspectiva diferente a los ejemplos anteriores.

Estudiante D

"Después de terminar la vídeo llamada me sentí un poco **triste** ya que esperaba o tenía expectativas de que lograría entender un poco de lo que nos contara Sharon y así también probarme para saber qué tan buena podría ser con el listening".

En este ejemplo es notable un sentimiento negativo, es decir, la actividad llevada a cabo provocó frustración en la estudiante ya de acuerdo con lo plasmado en el escrito, la alumna tiene el sentir de no haberse comunicado de manera adecuada tal y como ella pretendía que fuera. En efecto, Rivers, (1981) asegura que, ciertos factores psicológicos, tales como el deseo de comunicarse, la comprensión, así como la expresión, los factores personales, la limitación de expresión y la corrección de errores, los cuales entran dentro de la comunicación interpersonal son altamente relevantes al proceso del desarrollo de la habilidad para comunicarse en la lengua meta

5.4 La socioafectividad en el aula

Ciertamente, el docente representa una parte importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como en estudios realizados por Meyer y Turner (2012) con alumnos de nacionalidad estadounidense, la emoción más frecuentemente reportada por los estudiantes es el temor derivado de la retroalimentación del profesor; su comunicación no verbal y actitudes.

Estudiante B

Antes de entrar al salón me sentía **nervioso** porque no sabía cómo se desarrollaría la conversación, ya estando en el salón sentí más **nervioso**, pero con la ayuda de la profesora nos **relajamos** y comenzamos a practicar.

El estudiante B (ver anexo 5) argumenta que la actividad de conversación le provocaba nerviosismo al inicio, ya que sentía curiosidad acerca de cómo pudiera resultar el trabajo pues manifestaba cierto temor a equivocarse, aunado a ello el nivel de complejidad se eleva al ser una conversación que debía llevarse a cabo en la lengua meta en su totalidad ya que la persona entrevistada no habla español, lo cual causaba expectativas acerca de cómo resolverían sus dudas sin usar su lengua materna, en este caso español.

Braun (2005) en su investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para los profesores que imparten la asignatura a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho de nacionalidad ecuatoriana, asegura que los cursos de lenguas extranjeras provocan reacciones de ansiedad específicas que pueden obstruir o impedir el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Esto sugiere la necesidad de que los docentes de lenguas extranjeras sean conscientes de que el proceso de aprendizaje involucra no sólo aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también aspectos del área afectiva.

Dentro de este marco, Krashen (1985), propone en su hipótesis acerca del filtro afectivo, la existencia de un filtro que regula lo que cada estudiante deja entrar. El filtro actúa como un bloque emocional, el cual cuando está bajo nuestro estado psicológico restringirá el aprendizaje; sin embargo, si está alzado, el aprendizaje será facilitado en diversos grados. En tal sentido, debido a que se previnieron las reacciones emocionales que esta actividad podía provocar, se decidió utilizar estrategias socioafectivas que incluyen la integración del grupo y el trabajo en equipo, así como las estrategias de relajación y de animación al estudiante.

En tal sentido, Bygate (1987) asegura que la habilidad oral fue principalmente asociada con la pronunciación y con la obtención de un lenguaje nuevo constatado e integrado dentro de la competencia del aprendiente. Sin embargo, el desarrollo de la habilidad oral no tiene que ver solamente con la pronunciación, pues se encuentran inmersos diversos factores que cooperan con la interacción entre individuos al estar inmersos en la práctica de la habilidad oral, tales como la interacción, las prácticas culturales, las pausas para permitir al otro conversar de manera fluida, entre otros.

Dentro de este marco, Mehrdad y Parisa, 2014, afirman que, la existencia de estrategias socioafectivas puede ayudar a los estudiantes a lograr ser hablantes autónomos. Los aprendientes no deberían ser retroalimentados a cucharadas en espera de comentarios de sus profesores, ellos deberían de tratar de ser más autónomos. Las afirmaciones anteriores sugieren que los estudiantes pueden obtener autonomía y esto permite que los estudiantes tengan la facilidad de aplicar lo aprendido no solo en clase, sino también en la vida cotidiana, ya que el docente no estará en el momento en que el estudiante este llevando a cabo una conversación en la lengua meta en la vida cotidiana, o bien, en una entrevista para conseguir un empleo en el cual se pide tener conocimientos de inglés. A continuación, se presentan ejemplos de fragmentos de la reflexión de estudiantes (ver anexo 4):

Estudiante A

Esta actividad me alienta a seguir aprendiendo porque quiero conocer el extranjero y quisiera poder tener pláticas amenas con las personas que me encuentre en los viajes

Estudiante B

Al iniciar la llamada nos concentramos entender durante esa llamada fluyó un poco el carisma de cada uno del salón, ya al final terminamos entre risas y más, pero con un gran aprendizaje fue una experiencia muy agradable.

En los ejemplos anteriores se presenta la información de estudiantes que afirman haber sentido satisfacción al final de la actividad, ya que el ejercicio efectuado le alienta a querer seguir practicando el tema. Mediante la pregunta de investigación, ¿Cómo pueden las estrategias socioafectivas ayudar a los estudiantes a obtener un acercamiento más real a la lengua meta? de acuerdo con lo analizado, en el ejemplo anterior, los estudiantes concuerdan en que la experiencia es agradable y que les gustaría seguir practicando las actividades que permiten generar mas confianza en el desarrollo de la habilidad oral. Cabe destacar que dichas actividades conversacionales, trabajo en equipo y la confianza generada con el maestro, mediante diversas estrategias socioafectivas, fueron desarrolladas a través de las clases a lo largo del semestre, es decir, el trabajo conlleva a que los estudiantes practiquen y sean capaces de ser autónomos, tener confianza en si mismos, con sus compañeros y de esta manera desarrollar habilidades que le permitan conversar en la lengua meta.

Resumen

En este capítulo se presentó el análisis de instrumentos que fueron aplicados a lo largo del segundo ciclo y posteriormente la interpretación de los resultados, es así como se desprenden los hallazgos que enriquecieron el marco teórico de esta investigación haciendo una comparación de los resultados obtenidos en los instrumentos con los datos recolectados a través de las clases. Ahora bien, dentro de este capítulo se desprenden los hallazgos acerca de los factores emocionales que involucran el aprendizaje en la lengua meta, pues estos eran supuestos al inicio de la investigación, si bien, se hizo una comparación de la teoría con la práctica, esto no significa que en todos los grupos obtendremos el mismo resultado ya que el contexto en el que se desarrolla la clase es un contexto con participantes universitarios de la carrera de comunicación en su mayoría.

En el siguiente capítulo se desprenden las conclusiones correspondientes a estos hallazgos y se compagina la información obtenida con la respuesta a los objetivos y preguntas de investigación haciendo hincapié a la reflexión de la práctica docente en la enseñanza del inglés, de esta manera, obtener mejores resultados de enseñanza en las futuras clases.

CAPÍTULO VI. Conclusiones e implicaciones a futuro

Introducción

En el marco teórico de esta investigación se presentaron algunas aportaciones de investigaciones acerca de la habilidad oral en el aprendizaje de lenguas, primeramente, se presenta un panorama general de la enseñanza del inglés en México y posteriormente se centra en la enseñanza del inglés a nivel licenciatura, lo cual nos da un panorama de la situación en la actualidad de la enseñanza del inglés en México. Seguido de esto, se da a conocer a grandes rasgos la finalidad del enfoque comunicativo y como este influye en las prácticas de clase mismas que enriquecieron los hallazgos a través de los instrumentos de recolección de datos.

En segundo lugar, se presenta el tema referente a los factores emocionales que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés. Dentro de este marco se hicieron aportaciones teóricas de diferentes autores acerca de la ansiedad y sus repercusiones en el desarrollo de la habilidad oral, esto con la finalidad de conocer más a fondo las afectaciones o aportaciones que estas puedan tener en el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes de nivel básico de inglés.

En el capítulo final del marco teórico se recolecta información valiosa para esta investigación ya que esta se refiere a las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, posteriormente se centra en las estrategias socioafectivas, mismas que darán pauta al desarrollo de esta investigación para así obtener los resultados generados a través de las preguntas de investigación.

En el siguiente capítulo de esta investigación (capítulo IV), se da a conocer el proceso metodológico, dentro de este capítulo, se define el enfoque de estudio y la metodología utilizada en esta investigación. De eso se desprende el contexto que es donde se informa acerca del lugar en el que se lleva a cabo la investigación seguido de las limitaciones y los participantes con los que se estuvo trabajando a lo largo de la investigación. Aunado a esto, se informa acerca de las

técnicas de recolección o instrumentos que fueron utilizados en este proyecto, explicando así cada uno de ellos y para posteriormente recabar datos que serían necesarios para el análisis de la investigación. Seguido de esto se da a conocer acerca del proceso de recolección de datos en el cual se informa de manera detallada cada uno de los pasos a seguir para el análisis de los datos recabados. Dentro de este marco se mencionan los problemas éticos considerados.

Así pues, En el penúltimo capítulo se realizó el análisis y la discusión de los hallazgos con el fin de responder a las preguntas de investigación. En este capítulo se explica el proceso de análisis e interpretaciones que fueron recabadas a lo largo de la investigación a través de las técnicas de recolección de datos; dentro de este apartado se informa los resultados recabados de los diarios del estudiante y el profesor, entrevistas, planes de clase y grabaciones de clase, y para tener una mejor representación de ellos, se dan a conocer algunos ejemplos de fragmentos recabados en las clases planeadas.

Finalmente, En este Capítulo se presentan las conclusiones del estudio seguido por las implicaciones a futuro.

El desarrollo de esta investigación se realizó persiguiendo cuatro objetivos que me permito listar:

- 1) Reconocer los factores que inhiben el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje de inglés e impactan en el aprendizaje de los alumnos de inglés básico en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- 2) Identificar estrategias que fomenten la producción oral en inglés en estudiantes en la Facultad de Humanidades.
- 3) Evaluar los resultados de la implementación de estrategias de conversación en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de nivel básico.

- 4) Evaluar los resultados de la implementación de estrategias afectivas en conjunto con las estrategias de conversación efectuadas en clase. Aunado a lo anterior describiré lo que se obtuvo como producto de la implementación de los instrumentos en los ciclos 1 y 2 de esta tesis.

De acuerdo a la primera pregunta de investigación, ¿Cuáles son los factores que repercuten en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de la lengua inglesa en el nivel básico de la Facultad de Humanidades? he descubierto que existen diversos factores que inhiben el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje de los alumnos de inglés básico, por ejemplo: el nerviosismo causado al enfrentarse a una conversación en tiempo real, la ansiedad, misma que puede generar aspectos negativos tanto positivos en el aprendizaje, pues en cierta medida cada actividad genera un grado de ansiedad; los resultados fueron dados a conocer a través de diversos instrumentos en el cual los estudiantes plasmaban lo experimentado en clase. En ese mismo contexto, por los resultados obtenidos, concuerdo con (Wigfield y Eccles, en Woolfolk 1999) quien afirma que los estudiantes muy ansiosos cometen tres veces más errores que sus compañeros, pasan dos veces más tiempo con cada problema y copian el doble que un grupo menos ansioso. La ansiedad aumenta siempre que hay presiones sobre el desempeño. Fue evidente que

Por otra parte, fue posible comprender que los estudiantes pueden tener niveles de ansiedad, los cuales pueden generar ansiedad positiva que permite a los estudiantes obtener un mejor resultado en cuanto a sus actividades en clase, es decir, la ansiedad no solo representa un aspecto negativo en el aprendizaje de segundas lenguas, sino que puede ser la pauta que motive a obtener una mejoría en el aprendizaje. En tal sentido, Erhman (1996) asegura que, la literatura acerca de la ansiedad del lenguaje ha discutido la posibilidad de los posibles efectos del estrés, a veces llamado estrés positivo o facilitador de la ansiedad, una tensión y excitación que mantienen alerta a los aprendientes, por lo cual estoy de acuerdo ya que si los estudiantes no son puestos a prueba en cuanto a sus habilidades, no

lograrán notar de lo que sus capacidades les permiten lograr en el desarrollo de la lengua meta. Por otra parte, también es importante destacar que las actividades se dan de manera gradual, ya que no se pretende exponer a los estudiantes en una actividad para la cual no están preparados.

De acuerdo a la segunda pregunta de investigación: ¿Cuál es la importancia de la implementación de las estrategias que ayudan a los estudiantes a enfrentar la ansiedad y el estrés al participar en la producción de la habilidad oral? por la evidencia que se presentó en el capítulo anterior se observa que los estudiantes se sienten motivados con estrategias que implementen el apoyo del docente, es decir el uso de estrategias socioafectivas, ya que los estudiantes mencionan que se sienten apoyados por el docente, por lo tanto su participación aumenta, lo cual es de vital importancia para que ellos empiecen a producir. Braun (2005) asegura que: Los cursos de lenguas extranjeras provocan reacciones de ansiedad específicas que pueden obstruir o impedir el proceso de adquisición de una lengua. Esto sugiere la necesidad de que los docentes de lenguas sean conscientes de que el proceso de aprendizaje involucra no sólo aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también aspectos del área afectiva.

Sin embargo, también se recabaron evidencias en las que los estudiantes se sintieron frustrados al no obtener el objetivo de las actividades conversacionales, pues mencionaron que existen diversos factores tales como la falta de fluidez y de comprensión de la lengua, para responder a una conversación en la lengua meta, posteriormente esto se resume en inseguridad al proponerse hablar en inglés. En consecuencia, Eysenck (en MacIntyre & Gardner, 1991), asegura que, para la mayoría de los individuos, algunas situaciones provocarán ansiedad, mientras que otras promoverán sentimientos de relajación. Dentro de un grupo grande de personas, las situaciones que provocan ansiedad diferirán, incluso entre individuos quienes muestran un trato similar en rasgos de ansiedad. Por otra parte, Richards (2006) afirma que es importante saber cómo mantener la comunicación a pesar de

tener limitaciones en el conocimiento de una lengua (ejemplo: a través del uso de diferentes tipos de estrategias de comunicación).

Al evaluar los resultados de la implementación de estrategias de conversación en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de nivel básico, lo cual corresponde a la pregunta número tres, en la cual se refiere lo siguiente: ¿Cómo pueden las estrategias socioafectivas ayudar a los estudiantes a obtener un acercamiento más real a la lengua meta? pude constatar la importancia de las estrategias socioafectivas, pues el docente, al conocer las emociones que los estudiantes manifiestan en cierta actividad al desarrollar la habilidad oral, puede implementar estas estrategias para hacer el aprendizaje más sencillo y productivo, ya que debido a las actividades de enseñanza tradicional de la vida cotidiana, las emociones de los estudiantes son dejadas en segundo plano.

Como maestros de segunda lengua es de gran importancia poner mucha atención en este factor ya que de ello dependerá el avance de nuestros estudiantes y evitar la posible deserción debido al fracaso en el desarrollo de la lengua meta. En tal sentido, Caine y Caine (citado en García 2009), agregan que en investigaciones recientes de la neurociencia se ha encontrado que los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se encuentran íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. Por otra parte, es importante buscar estrategias que puedan facilitar el aprendizaje del inglés, en este caso las estrategias que fueron implementadas fueron las estrategias socioafectivas, sin embargo, aún quedan muchos rubros por seguir explorando y analizando. Dentro de este marco, Richards y Rodgers (2014) aseguran que, en años recientes ha habido un cambio dramático en el alcance de la enseñanza del idioma inglés alrededor del mundo, y, como resultado, la demanda ha crecido en aquellos encargados de proveer una respuesta adecuada al impacto del esparcimiento global del inglés.

En el segundo ciclo, puse en práctica lo aprendido en el primer ciclo, lo cual ayudó a obtener resultados que me hicieron reflexionar acerca de mi práctica docente. Pude aprender de mis errores, de esta manera comprendo que para una clase no se necesita solo poseer un amplio repertorio de conocimientos prácticos, sino también es necesario desarrollar conocimientos de afectividad. En el aula el ambiente debe de ser propicio para permitir que el alumno se sienta en confianza para tomar riesgos al ir aprendiendo una segunda lengua por lo cual es de vital importancia.

Como maestros debemos de fomentar la socioafectividad, tal y como Meyer (2012) afirma en su investigación, cuando los profesores tomaron actitudes más empáticas y humanistas con los estudiantes, éstos se sintieron más seguros para participar activamente en clase, experimentando emociones positivas, las cuales a su vez permitieron desarrollar en los estudiantes sentimientos de desarrollo de autonomía y eficacia. En tal sentido, las estrategias socioafectivas les ayudaron a mejorar el dominio del idioma meta, pues tenían más confianza al preguntar en clase o bien al participar, cabe destacar que los participantes aportaron mucho a esta investigación, ya que ellos pertenecen a la licenciatura en comunicación. Por lo tanto, existen probabilidades de que estos alumnos hayan tenido facilidad por hacer uso de las estrategias socioafectivas, ya que ellos están inmersos en la comunicación del lenguaje y sus implicaciones para obtener buenos resultados en la lengua meta incrementaron al concientizarse que son estudiantes que estudian carreras referentes a las ciencias de la comunicación.

Finalmente, puedo concluir por ahora que aún falta mucho por explorar y por aprender, ya que es importante implementar diversas estrategias que puedan fomentar la motivación en los estudiantes por aprender inglés y sobre todo que el aprendizaje sea significativo, que los lleve a obtener resultados positivos en el futuro, bien sea en su carrera profesional como en la vida cotidiana, ya que la realidad de hoy en día es cambiante, pues en algún momento pueden encontrarse en la necesidad de implementar lo aprendido en clase.

IMPLICACIONES A FUTURO

Como maestra de inglés, esta investigación ha sido de gran utilidad para desarrollar mis conocimientos y habilidades de enseñanza, ya que me di cuenta de que las emociones juegan un gran papel en el aprendizaje de segundas lenguas. Ahora bien, es importante recalcar que como docente de lenguas tengo la responsabilidad de investigar para así obtener mejoras en el futuro.

Como resultado deseo continuar utilizando la investigación acción en el aula para mejorar mi calidad de enseñanza pues ello conducirá a mis estudiantes a una mejor formación en el aprendizaje del inglés, lo cual implica satisfacción en mis estudiantes y, por ende, continuar con su aprendizaje.

Atendiendo a estas consideraciones, también tengo planes para presentar los hallazgos de este estudio en foros nacionales e internacionales de maestros de lengua extranjera con el fin de intercambiar experiencias en la enseñanza del inglés, puesto que es una manera de presentar hallazgos de acuerdo a mi contexto de trabajo, aunado a esto, también tengo intenciones de escribir artículos académicos relacionados con las estrategias socioafectivas en la enseñanza del inglés como una estrategia para ayudar a la mejora del desarrollo de la habilidad oral, asimismo para enriquecer el repertorio de estrategias de enseñanza de segundas lenguas. De esta manera también poder contribuir en las siguientes investigaciones realizadas en contextos mexicanos lo cual podrá enriquecer la formación docente en la enseñanza del inglés.

Una de las implicaciones es la elaboración de una sugerencia pedagógica para maestros de segunda lengua en formación y en servicio con el fin de fomentar la expresión oral. Dicha propuesta pedagógica se presenta en el siguiente Capítulo.

CAPÍTULO VII: Propuesta pedagógica para mejorar la expresión oral en Inglés de Alumnos de Nivel A2

Introducción

Uno de los objetivos de esta investigación es la de integrar sugerencias pedagógicas que sean pertinentes para brindar apoyo a los docentes que estén interesados en mejorar el desarrollo de la habilidad oral de sus estudiantes, para ello, se diseñaron estas sugerencias que fueron planeadas a conciencia y a través de los resultados obtenidos en el primer y segundo ciclo de esta investigación, haciendo hincapié a las necesidades de los estudiantes así como también de las correcciones pertinentes que pueden hacerse para las futuras clases.

PROPUESTA DIDACTICA

Las siguientes propuestas didácticas pueden ser de gran utilidad para los maestros para que se fomente la expresión oral en el aula. Muchas veces el maestro está demasiado enfocado en terminar el libro de texto. En tal sentido, a veces se le olvida que el propósito de aprender un idioma es con la finalidad de poder comunicarse efectivamente con otras personas en la mayoría de las situaciones cotidianas. La mayor parte de las clases se enfoca en la comprensión de lectura, la expresión escrita y gramática. Sin embargo, es importante afirmar que todas las habilidades deben ser enseñadas y practicadas en la medida de lo posible, pues la finalidad de la enseñanza del inglés en el ámbito escolar es ofrecerles a nuestros estudiantes la posibilidad de comunicarse en la lengua meta. En tal sentido, aunque tal vez sean de sentido común, es bueno tomar las siguientes recomendaciones en cuenta a la hora de impartir una clase.

- 1. El maestro debe estar consciente de la importancia de la práctica de la habilidad oral en clase.**

Es pertinente que el docente de lenguas este consciente de las necesidades que los estudiantes presentan en el aprendizaje de una lengua extranjera, para ello,

saber que las prácticas para desarrollar la habilidad oral son parte importante en la construcción de la habilidad comunicativa será de gran valor.

En este sentido, es significativo tener claro que la clase de lenguas extranjeras no debe centrarse solo en la gramática y las habilidades de escritura, si bien, estas son significativas, pero no deben ser las que mayormente se enseñen en clase. Por otra parte, evidentemente, el hecho de que los estudiantes sean capaces de llevar a cabo actividades conversacionales en tiempo real coadyuva al desarrollo de la seguridad en sí mismos y la motivación a seguir aprendiendo la lengua meta, pues al sentirse seguros de sus habilidades, generará el aprendizaje adecuado. Lo cual les proporcionara herramientas útiles para realizar turismo, tal vez estudiar en el extranjero, o bien obtener un empleo mejor pagado ya sea en nuestro país o en el extranjero

Ahora bien, la falta de práctica de la habilidad oral, disminuye la intención de comunicar en el estudiante, pues como es sabido, la práctica será la que genere un mejor proceso de aprendizaje, pues recordando la manera en la que un individuo aprende su lengua materna, es a través de la práctica con sus familiares y maestros, sin embargo, cuando la enseñanza se da en un individuo de edad adulta, la manera de aprender cambia, esto debido a los prejuicios que el mismo se adscribe y a la inhibición de la lengua que se da con la intención de no cometer errores.

2. Traer actividades planeadas antes de implementar la clase.

Con base en mi experiencia adquirida en esta investigación, puedo afirmar que el preparar una clase será significativo, ya que las actividades planeadas brindan seguridad al docente para aplicar las actividades en clase, anticipando los posibles problemas que puedan presentarse. Por otra parte, las actividades planeadas se crean a través del conocimiento que el docente ha adquirido a lo largo de las clases anteriores con sus estudiantes, es decir, después de haber conocido las

diferentes personalidades de sus estudiantes, y también después de haber generado cierta confianza con ellos, puede saber qué tipo de actividades específicas se pudieran implementar.

La planeación de una actividad servirá también para marcar un tiempo en el ambiente de trabajo en el aula, así como también brindará seguridad en el docente para lograr obtener el objetivo de la clase. En el caso específico de la enseñanza de la habilidad oral, es importante marcar tiempos para que la práctica sea de la oralidad sea relevante en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, la planeación reduce de forma considerable la generación de incertidumbre, misma que puede generar pérdida de tiempo, teniendo en cuenta que las horas semanales para la enseñanza de lenguas es escasa, es importante no consumir más tiempo del requerido, pues esto contribuye a la pérdida de espacios para la práctica de la habilidad oral, que debido a la complejidad, puede necesitarse más tiempo a lo largo del curso para obtener avances positivos en el desarrollo de la habilidad oral.

La preparación sirve para prevenir problemas a los cuales los estudiantes puedan enfrentarse en la clase o bien, a los problemas que el propio docente pueda experimentar, evitando así el entorpecimiento de la clase o las posibles dificultades.

3. Crear un ambiente favorable de clase.

La importancia de la creación de un ambiente favorable en clase es evidentemente uno de los factores que repercutirán en la obtención de resultados favorables en el aula, toda vez que los estudiantes se sentirán en armonía y esto incrementa positivamente el aprendizaje. Teniendo en cuenta que el desarrollo de la habilidad oral debe ser acompañado forzosamente de la práctica entre compañeros o bien entre estudiantes y maestro, contar con un ambiente favorable hará que los estudiantes confíen en sí mismos y también promoverá el aprendizaje positivo.

En este sentido, será pertinente crear un ambiente de respeto y tolerancia ante los posibles errores que puedan cometerse en clase en cada práctica oral, bien sea que esta se lleve a cabo entre pares, en equipo o en la participación frente a la clase o bien, con el profesor. El docente puede hacer alusión a la necesidad de respetar las equivocaciones, pronunciaciones erróneas, falta de conocimiento de algunas palabras o bien del acento que los estudiantes puedan desarrollar en la práctica. Evitar las faltas de respeto y proponer reglas de convivencia, motiva a los estudiantes para participar y enfrentar la ansiedad que puede provocar la práctica de una segunda lengua.

Por otra parte, generar confianza entre ellos hará que cada práctica sea más llevadera, pues no habrá necesidad de oponer resistencia cuando se les pida practicar en equipo o en parejas. Los estudiantes confiados, pueden practicar de manera continua bien sean situaciones conversacionales, participaciones en clase e incluso resolver sus dudas ya sea entre compañeros o con el docente.

4. Implementar actividades con uso de la tecnología en clase.

Utilizar actividades novedosas harán que los estudiantes se sientan motivados por aprender, ya que la monotonía de los libros, las clases de gramática y el completar ejercicios pueden ser agentes de negatividad y rechazo al aprendizaje. Es pertinente agregar que el docente no debe carecer de habilidades para innovar, pues en todo momento existen ideas que pueden ser aplicadas en el salón de clases.

En este sentido, hacer uso de la tecnología puede hacer la enseñanza más amena y diferente a lo acostumbrado. Es posible utilizar aplicaciones que pueden ser manipuladas desde el celular y estas ser usadas por los estudiantes en clase, haciendo hincapié de que el uso del celular es exclusivo para la práctica en clase. Hoy en día, la tecnología se ha convertido en una herramienta básica en la

educación, pues estas herramientas han tomado auge en la cuarentena debido al covid-19 ya que la imposibilidad de permanecer cerca en un salón de clases, permite que la tecnología tome un papel fundamental en la enseñanza, para ello, es importante contar con la experiencia necesaria y el docente debe tener visión para descubrir nuevas herramientas tecnológicas que anteriormente eran menos palpables y utilizadas en la vida cotidiana.

Existen aplicaciones en las que los estudiantes pueden practicar la habilidad oral, para ello, un momento de instrucción es suficiente para que los estudiantes se pongan manos a la obra.

Por otra parte, utilizar temáticas novedosas hará que los estudiantes estén más activos e involucrados en el aprendizaje significativo de la nueva lengua, pues la novedad genera curiosidad y motivación. En cierta medida las actividades novedosas mantendrán al estudiante alerta acerca de lo que pueda acontecer, a diferencia de la práctica monótona de completar un ejercicio en el libro o en el cuaderno, es importante aclarar que estas actividades no serán aplicadas todo el tiempo, ya que no se pretende descartar el uso del libro para el aprendizaje oportuno.

5. Tener un invitado nativo hablante para las prácticas de clase.

Una de las principales razones por la que los estudiantes quieren hablar inglés es para comunicarse con los demás en la lengua meta, y que mejor si es con una persona que maneja el idioma perfectamente. La comunicación se trata de la interacción entre dos o más personas, por lo tanto, los estudiantes tienen claro el objetivo de aprender un nuevo idioma. Para despertar el interés en el aprendizaje de la nueva lengua, puede ser de gran apoyo tener un invitado nativo hablante, ya sea al menos una vez al mes. Esto pudiera ser muy motivante pero no necesariamente quiere decir que el invitado debe estar físicamente en la clase, más bien puede ser mediante una conexión de manera virtual mediante alguna de

las aplicaciones para realizar video llamadas como pudiera ser zoom o google meet, ya que la intención es que exista el acercamiento con la realidad más cercana en el aprendizaje de los estudiantes.

6. Fomentar el trabajo en equipo.

Cuando se trabaja en equipo, los estudiantes tienen menos límites en el aprendizaje y la socioafectividad se desarrolla en clase. El trabajo en equipo hará que los estudiantes se apoyen en todo momento, aun mas cuando existan dudas. Por ejemplo, acerca de la pronunciación de una palabra, pues lo que a uno de los integrantes del equipo aun no le queda claro, puede ser que al otro sí. El trabajo en equipo potencia los esfuerzos de cada integrante, asimismo se crean lazos interpersonales que aminoran la tensión y hacen más ameno el aprendizaje en clase.

Por otra parte, se promueve una buena comunicación en el grupo y las practicas orales se pueden dar con mayor facilidad, ya que las tareas son compartidas en el aprendizaje de la lengua. La cohesión de un equipo se ve reflejada a través del compañerismo, a mayor cohesión, la práctica se mejora entre los miembros, ya que contrario al compañerismo, puede dificultar la práctica de la habilidad oral.

7. Invitar a estudiantes de niveles avanzados de inglés a practicar en clase con sus compañeros de niveles básicos.

Debido a que los grupos de clases de idiomas suelen ser numerosos, y el docente no puede apoyar a todos los alumnos al mismo tiempo, se sugiere invitar a estudiantes de niveles avanzados a la clase de inglés básico y de esta manera los estudiantes pueden interactuar con sus compañeros al momento de realizar una práctica de conversación. Los estudiantes pueden organizarse en equipos y se le puede asignar a cada equipo un estudiante de nivel avanzado para que este pueda dirigir la conversación y dar tips o ejemplos de una conversación en inglés;

al mismo tiempo, el estudiante de nivel avanzado puede ayudar con la pronunciación de sus compañeros.

REFERENCIAS

- Alaminas, A. y Castejón, J. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Universidad de Alicante. Consultado en mayo de 2019 en:
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza, otra mirada del que hacer en el aula*. Buenos Aires. AIQUE.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in Second language learning and teaching*, (2), 301-325.
- Bialystok, E. (1990). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL quarterly*, 24(4), 635-648.
- Brown, P., Roediger, H. y McDaniel, M. (2018). *Apréndetelo, la ciencia del aprendizaje exitoso*. Ciudad de México. PAIDÓS.
- Braun, E. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario de La Facultad de Ciencias Humanas UNLPam*, 7, 245–250
<https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/50>
- Burns, A. (2003). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford. Oxford University press.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile. LOM.
- Bryan, N., & Habte-Gabr, E. (2010). Strategies for teaching geography electives in English to native Spanish speakers at a Colombian university. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 1(1), 1-14. Consultado en mayo de 2020 en:
<http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/laclil/article/view/2616>
- Carter, R. and Nunan, D. ed., (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. 7th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de

educación básica: evaluación de una experiencia. *Acción pedagógica*. 12 (2). Consultado en abril de 2019 en:
<file:///C:/Users/andy/Downloads/DialnetHaciaEIDesarrolloDeUnaPracticaPedagogicaReflexivaM2972153.pdf>

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. *Discourse and context in language teaching*. New York. Cambridge University Press.

Cruz, R., del Rosario, M., Murrieta, G., & Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 167-197. Consultado en febrero de 2019 en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187041152011000200006&script=sci_abstract&tIng=en

Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. UNAM. México. Trillas.

Da Silva, H. Colín, M., Alfaro, M., & Herrera, L. (2008) *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: UNAM-CELE.

Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *TESL-EJ*, 13(3), n3.

Davis, P. y Rinvolucrí, M. (1990). *The confidence book*. England. Longman.

Davies, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas primarias y secundarias públicas de México. *Mextesol Journal*, 31(2), 13-21.

Day, Richard D. and Julian Bamford. (2005). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. USA: Cambridge.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw Hill.

Dominguez, A. y Moreno, E. (2017). *Helping students to communicate in English: a guide for teaching strategies*. Tuxtla Gutiérrez, México. Historia herencia mexicana editorial.

Du, Xiaoyan. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*, Vol. 5, No. 8 Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). Korea Country Note: Education at a Glance. Retrieved from OECD database 11-4-2014.

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en la educación*. Madrid. Morata.

- Ehrman, M. E., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Sage Publications, Inc.
- Ford, M. (1992). *Motivating Humans. Goals, emotions and Personal Agency Beliefs*. California. Sage.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied linguistics*, 19(1), 1-23. Consultado en septiembre de 2020 en: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/19/1/1/196597>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Galloway, A. (1993). *Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities*. ERIC Digest.
- Galera, F. y Galera, M. (2000). *El carácter comunicativo de la didáctica de la lengua*. Universidad de Almería.
- García, E. F., & Sánchez, G. E. C. (2012). La construcción del significado del lenguaje corporal en la comunicación intercultural. *Relingüística aplicada*, (10), 2. Consultado en Agosto de 2020 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6002996>
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*. 10, (11). UNAM. Consultado en abril de 2019 en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45540995/afectividad_docente.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556332833&Signature=E6upomo7%2B
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47.
- Gozález, J. (2016). La implementación de juegos de roles como actividad que fomenta la expresión oral en la clase de francés. México. UNACH.
- Habte-Gabr, E. (2006). The importance of socio-affective strategies in using EFL for teaching mainstream subjects. *The Journal of Humanizing Language Teaching*, 8(5), 1-5.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México. McGraw Hill.
- Hooper, H. (1999). Learning by heart: a Lozano perspective. En Arnold, J. (Coord.), *Affect in language learning* (pp. 211-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1996). Psicología del desarrollo hoy (McGraw-Hill).
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-93.
- Journal of Physics*. English Education Department Graduate School Universitas Muhammadiyah. Consultado en mayo de 2019 en: https://www.researchgate.net/publication/323233671_Affective_strategies_attitudes_and_a_model_of_speaking_performance_development_for_engineering_students/citation/download
- Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational policy*, 23(5), 663-684. Consultado en agosto de 2020 en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904808316319>
- Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. In ¿ *Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 461-470). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de: <http://www.librospdf.net/investigación-acción-de-antonio-latorre/1/>.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243.
- Luzón Encabo, J. M., & Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia.
- Mackey, A. (2007). *Interaction as practice*. Consultado en abril de 2020 en: www.research.lancs.ac.ukResearchPublication&outputs.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1),

90– 99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85– 117.

MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination.

Mehrdad, M. y Parisa, H. (2014). *Effects of Socio-affective Strategies Training on Speaking Ability and Anxiety Reduction among Iranian Intermediate EFL Learners*. Recuperado de https://iated.org/presentations/pv_38680.pptx

Meyer, D. y Turner, J. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), pp. 107 – 114.

McNiff, J. (1997). *Action Research Principles and Practice*. Nueva York: Routledge.

McKernan, J. (2006). *Curriculum action reseacrh*. London. Routledge.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80. Consultado en mayo de 2019 en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34712308/9_La_observacion_y_el_diario_de_Campo_en_la_Definicion_de_un_Tema_de_Investigacion.pdf?

Menéndez, O. B. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), 8.

Mertler, C. (2019). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. NJ, USA. Wiley Blackwell.

Méndez, M. (2012). *The Emotional Experience of Learning English as a Foreign Language*. Quintana Roo: La Editorial Manda.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Massachusetts, USA. Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. (1994). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

- Paredes, P. y Muller-Alouf, H. (2000). A spanish versión of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting AIDA's Factor analysis. RESLA
- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Punch, K. y Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. London. Sage.
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*. 5, p. 57-72. Universidad de la Rioja.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. 19 (1). *Anales de psicología*. Murcia, España. Consultado en noviembre de 2019 en: https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Consultado en marzo de 2020 en: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards->
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2006). Teoría y práctica de análisis de datos cualitativos, proceso general y criterios de calidad . *Revista internacional de ciencias sociales y Humanidades*. SOCIOTAM. Universidad Autónoma de Tamaulipas. 15 (2). Consultado en marzo de 2020 en: <http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>.
- Rodríguez, M. (2004). Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2. *Forma, Cuadernos de didáctica*, 125-148.
- Rodríguez, J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Ciencias Holguín*, 11, (4). 1-12. Consultado en abril de 2019 en: <http://www.redalyc.org/pdf/1815/181520804016.pdf>
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Mexico, D.F.: Ediciones ALJIBE.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills*. USA. The University of Chicago Press.

- Ruiz, M. R., & García, E. G. M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 8. Consultado en febrero de 2020 en:
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51. Consultado en mayo de 2020 en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Rub%C3%ADn+1975&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3Dt176wvaqKmEJ Ryan, S., y
- Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo XXI*, (1), 115-118. Consultado en mayo de 2019 en: <http://132.248.9.34/hevila/MundsigloXXI/2005/no1/8.pdf>
- Santos, E. (2014). Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (Aicle y Enseñanza Formal).
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Carrillo, F. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *FOLIOS*.36. pp. 131-151.
- Sun, Y. (2019). An analysis on the factors affecting second language acquisition and its implications for teaching and learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5), 1018-1022.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Underhill, A. (2000). Klafacilitación en la enseñanza de idiomas. En Arnold, J. (ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 1999, «Records of the General Conference, en <http://unesdoc.UNESCO.org/Images/0011/001145/114582E.pdf> [consulta: 10 de febrero de 2010]
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (2017). *While we're on the topic BVP on language, acquisition and classroom practice*. Alexandria: ACTFL.

Wildemuth, B. (2017). *Application of social research methods to questions in information and library science*. California. Libraries unlimited.

Wijirahayu, S. & Dorand, P. (2018). Affective strategies, attitudes, and a model of speaking performance development for engineering students.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers a social constructivist approach*. United Kingdom. Cambridge University Press.

Williams, M. (Ed.). (2012). *Psychology for language learning Insights from research theory and practice*. USA. McMillan.

Woolfolk, A. E., Elena, M., Salinas, O., Silvia, G., & Flores, M. (1999). *Psicología Educativa SÉPTIMA EDICIÓN México • Argentina • Brasil • Colombia • Costa Rica • Chile • Ecuador España • Guatemala • Panamá • Perú • Puerto Rico • Uruguay • Venezuela*.
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 ENTREVISTA
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Maestría en didáctica de las lenguas

- ▶ **Nombre del proyecto:** La motivación en la producción oral de los estudiantes de inglés en el nivel básico en la Universidad Autónoma de Chiapas a través de la exploración y análisis de estrategias de aprendizaje.

Fecha_____

Entrevistador _____

Datos Personales del estudiante

Nombre: _____

Institución_____

Dirección _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Semestre en curso _____

Carrera_____

GUÍA DE ENTREVISTA

VERSIÓN final fecha: _____

Buenos Días/Tardes.

Le agradezco la oportunidad de explorar sus experiencias como estudiante de inglés en la facultad de humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas para la realización del proyecto "El desarrollo de la habilidad oral a través de las estrategias socioafectivas en el nivel básico de inglés en la Facultad de Humanidades C IV en la UNACH". La información recabada se utilizará exclusivamente para fines académicos.

Le recuerdo que la participación en esta entrevista es voluntaria.

Sus respuestas serán confidenciales. ¿Me permiten grabar esta sesión?

Gracias.

Para comenzar, me gustaría que me platicara acerca de experiencia como estudiante de una lengua extranjera.

En lo particular inglés lo vine agarrar como algo bueno porque me ha permitido conocer entre otras culturas y además otros textos me permite entenderlos, algunas veces nos ponen textos en las clases y vienen fragmentos en inglés y aunque nos piden que los omitamos yo puedo leerlo

1. ¿Cuáles son las principales dificultades, (si las hubieran) que experimentas al aprender inglés?

Lo único que se me dificulta a veces son las palabras que no sé.

2. ¿A qué crees que se deban estas dificultades?

Al momento de hablarlo en mi cabeza al momento de estructurar las cosas, tengo que detenerme a estructurar las cosas adecuadamente como se dice.

3. ¿Qué experimentas al entablar una conversación en inglés en clase?

Una satisfacción porque se entiende lo que otra persona te dice y tú también puedes expresar o decir en este caso lo que es inglés, ya que comprendo lo que alguien me está diciendo.

4. ¿Crees que en clase obtienes las herramientas necesarias para en un momento dado, entablar una conversación en inglés en un ambiente real?

Si claro que sí pero obviamente al momento puede dar nervios por no acordarse de alguna cosa pero normalmente si porque de hecho los ejemplos que vemos son de conversaciones reales. Si estuviera un poco nervioso al principio si estuviera en una conversación real en

estos momentos. Puedo decir fragmentos largos en inglés, pero no total.

5. ¿Te sientes capaz de conversar en inglés sin dificultad alguna?
Con un poco de dificultad tampoco es que no le entendería como que me está diciendo ¿por qué?

6. ¿Crees que tus profesores han impulsado o motivado tu práctica oral en inglés?

A lo largo de mis estudios si porque hay ciertos estudiantes que, si le ponen empeño y se dirigen bien, anteriormente estuve en concursos

7. ¿Qué te motiva o motivaría a hablar inglés?

Conocer o viajar a otros lados donde no se hables español o se hable inglés o español, conocer o trabajar en otro lado.

Muchas gracias por su participación. En resumen, pudiéramos decir que durante esta entrevista se comentó acerca de las principales dificultades que se presentan al aprender inglés y las herramientas que se facilitan en clase mediante el profesor, asimismo se comentó acerca de lo que podría motivar a los estudiantes al aprendizaje de la lengua meta.

¿Es correcta dicha percepción – resume efectivamente lo que compartimos?

¿Hay algo que hizo falta o que quisiera comentar?

Nuevamente gracias por colaborar en esta investigación que será muy útil para explorar la problemática que existe en escuelas de nuestro estado y de nuestro país. La información recabada se utilizará exclusivamente para fines académicos.

ANEXO 2. ENTREVISTA ESTUDIANTE

Entrevista 3

Fecha: 15 de agosto de 2019

Entrevista a Jhenifer (estudiante 3)

P: ¿Cuántos años de experiencia como estudiante de inglés tienes?

E3: Yo recuerdo que lo empecé a estudiar desde el kínder, solamente estuve un año en el kínder y luego fue educación en casa hasta quinto de colegio que ahí empecé a estudiar, nueve años hasta la prepa y ahí otros tres años hasta la universidad. Solamente estuve 1 año en la universidad así que prácticamente son 10 años.

P: Me gustaría que me platicaras acerca de tu experiencia en el aprendizaje del idioma inglés:

E3: Muy fácil o sea yo he pasado las materias de inglés desde que tengo memoria desde secundaria hasta preparatoria de manera muy fácil con tareas así yo reprobaba exámenes, hasta eso no los reprobaba porque era de enlazar respuestas y por lógica se hacía y pasaba con 8 o 9 pero que yo tuviera alguna idea de cómo se formulara el idioma no.

P: ¿Cuál es tu experiencia en cuanto a la realización de conversaciones reales en inglés, has tenido algunas dificultades?

E3: Muy difícil sí, mi hermano y mi papá viven en Estados Unidos, yo he ido como tres veces a USA y yo me quedo callada casi siempre por lo mismo por pena a que escuchen el cómo hablo en inglés, los he ido a ver y como la familia es de México la mayoría no hay tanto problema ellos saben los dos idiomas así que hablan más el español pero cuando conozco a mi novio el habla el inglés y conozco a su hermana ella saliendo de la carrera de inglés y conozco a su mamá con tres idiomas y yo me quedo así como que... (Risas). Muy malo, muy malo, yo ni tarareaba las canciones en inglés porque no me siento segura para hablar inglés. Siento miedo de que digan que voy en la universidad y en quinto semestre y aún no domino lo básico, mi pretexto o justificación siempre ha sido el que sobrevaloran mucho el inglés, esa era mi idea antes, yo estaba casada con esa idea de a no a la chingada el inglés yo me voy por otro idioma, por lo mismo porque la mayoría de la gente quiere aprender el inglés porque les va a servir de manera laboral. Yo estoy con el chip de que puede servir para conocer a las personas, puede servir para conocer otra cultura, te puede servir para poder entablar una conversación con alguien que se te puede acercar. Yo viví en San Cristóbal y se me acercaba gente y yo así de ¿qué? Y les decía: no hablé inglés y se iban, cuando pudo haber sido diferente. Min. 4:37

P: ¿Cómo te sentiste al llevar a cabo las actividades de producción oral en esta clase?

E3: Apenas ayer hablé con mi novio y le comenté que me daba mucha pena al leer en inglés y me dijo que si no estaba con la disposición de aprender de poner mi granito de arena en la clase no iba a funcionar y por eso mismo yo creo que nunca he alzado la mano para leer siempre me escogen y hoy la alcé, me da mucha pena hablar porque sé que no lo puedo dominar, pero si no lo practico jamás lo voy a lograr.

P: ¿Hoy también te sentiste así?

E3: Tal vez si porque no conocía a mi compañero que es de pedagogía y yo soy de comunicación, hubo un poquito, me cohibí tantito porque siempre hecho relajo con las personas que conozco pero yo le contestaba en español y me decía como se decía en inglés para que yo lo repitiera y yo me sorprendía, también me decía: anótalo, así te va a servir para las próximas clases, pero si me sigue molestando un poco el hecho de no

poderlo hablar fluido.

P: ¿Te parece que las actividades que hicimos el día de hoy te ayudan en el desarrollo de tu habilidad para implementar una conversación de manera natural?

E3: Si, normalmente te ponen a leer lo que ya viene, no te ponen a pensar en inglés, te ponen a leer lo que hay en inglés a escribir lo que estás viendo en inglés y no digo que eso está malo solo que no buscan otras maneras un poquito más sencillas sino a la antigua, enseñan el inglés como si fuera el español y creo que son cosas diferentes

P: Si porque la cultura es diferente...

E3: Si, incluso el idioma español es totalmente diferente al inglés por lo que yo he estado viendo, no es que sea difícil, es solamente diferente y seguimos empleando las mismas reglas que el español al inglés yo lo veo en mis tareas a veces, ya que trato de hablar el inglés como si estuviera hablando el español y me sale mal muchas veces sé que no debo traducir.

P: ¿Sientes que las actividades que se llevaron a cabo el día de hoy te motivan a seguir queriendo aprender inglés y al mismo tiempo hablarlo?

E3: Sí, creo que nos quita ese filtro ¿no? de pena que la mayoría de los alumnos tiene al querer leer o hablar en inglés, el poder hablarlo con un compañero porque sabes que es académico te forza mas a hablarlo y cuando estas afuera o en otro lugar donde lo necesites ya tienes como ese pasito dado y dice bueno ya lo vi una vez ahora lo puedo hacer un poquito mejor.

P: ¿Crees que usarás esta estrategia de conversación aprendida el día de hoy en el futuro?

E3: Si, incluso yo creo que grupal, yo he dado clases y de manera grupal hay un poquito más de dinamismo.

ANEXO 3. FORMATO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.

Preguntas proporcionadas a los estudiantes:

1. ¿Cómo te sentiste al realizar la conversación en inglés con un nativo hablante?
2. ¿Te fue difícil evitar hablar en español?
3. ¿Crees que te serán de utilidad las prácticas de conversación en el futuro?
4. ¿Qué actitudes crees que podría implementar la maestra para que hablar inglés te sea más fácil y cotidiano?

ANEXO 4. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.

A

Me sentí muy nerviosa, angustiada, pues no sabía como iba a resultar la entrevista, por el motivo de que íbamos a tener una conversación con alguien que habla este idioma naturalmente.

También por el como iba a reaccionar la persona a quien íbamos a entrevistar al momento de que nosotros habláramos.

Durante la entrevista me sentí más nerviosa aún por que ya era el momento de hablar, me sentí ansiosa por que a veces se escuchaba y se entendía, y a veces no, igual cuando esperábamos que nos escuchara o entendiera lo que tratábamos de preguntar, por la pronunciación.

Después me sentí más tranquila, por que ya había acabado, solo que un poco desanimada por que el intérprete no ayudó mucho.

Me gustó mucho esta experiencia, por que nunca habíamos realizado este tipo de actividades o al menos yo nunca había tenido la experiencia de hablar con alguien que hable inglés.

Esta actividad si me alienta a seguir aprendiendo, por que quiero conocer el extranjero y quisiera poder tener pláticas amenas con las personas que me encuentre en los viajes.

- - - - -

ANEXO 5. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.

... el nombre

20-Febrero-2020

B

Antes de entrar al Salón me sentía nervioso porque no sabía como se desarrollaría la conversación, ya estando en el salón sentí más nervios pero con la ayuda de la profesora nos relajamos y comenzamos a practicar la pronunciación.

Al iniciar la llamada nos concentramos en entender, durante esa llamada fluyo un poco el carisma de cada uno del Salón.

Ya al final terminamos entre risas y más, pero con un gran aprendizaje, fue una experiencia muy agradable.

ANEXO 6. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.

Antes de comenzar con la entrevista me sentía muy nerviosa porque no tenía idea de la actitud que nuestra entrevistada iba a tomar, también tenía mucho entusiasmo porque es la primera vez que interactúa con una persona extranjera; y un poco de miedo porque aún no dominamos completamente el inglés entonces no sabía si eso afectaría a que la conversación que tendríamos con Sharon no fuera fluida.

En cuanto comenzó la entrevista los nervios fueron en aumento, pero minutos después fui tomando más confianza gracias al carisma que Sharon mostró ante nosotros.

A la mitad de la entrevista comencé a generar dudas sobre las respuestas de nuestra entrevistada debido a fallas técnicas del audio, no entendía muy bien lo que ella respondía a las preguntas que se le iba haciendo, entre en conflicto, pero gracias a que conocía algunas palabras que ella mencionaba trate de descifrar lo que decía, no fue al 100% pero hice mi mayor esfuerzo por comprender.

Al terminar la entrevista me sentí tranquila porque a pesar de las fallas técnicas quiero pensar que todo salió bien y le caímos bien a Sharon, me sentí feliz porque como ya había mencionado anteriormente es la primera vez que interactúo con una persona extranjera y en otro idioma, es emocionante para mí escuchar como dominan el inglés porque algún día yo quiero llegar a hacerlo, es una motivación para mí, quiero conocer y saber acerca de otras personas que manejan otro idioma en este caso el inglés.

Como ya había mencionado hace poco, realmente esta actividad sí me da motivo y ganas de seguir aprendiendo inglés, para salirme de mi zona de confort y no sólo dominar mi idioma natal sino muchos más, a parte de que inglés es el idioma más hablado en el mundo es importante tener conocimientos básicos, quiero viajar y para eso voy a necesitarlo en el momento de comunicarme con personas con de cultura distinta a la mía.

Y esta actividad eso hace, ayuda tanto a la comprensión como a la pronunciación que es en lo que muchos nos confundimos.

ANEXO 7. EJEMPLO DE DIARIO DEL ESTUDIANTE.

D

- Antes de la entrevista/charla con Sharon me sentí un tanto nerviosa y ansiosa por saber lo que ocurriría durante esta entrevista, tenía quizá miedo o curiosidad por saber si podría entender lo que Sharon dijera.
- Durante la entrevista me sentí un poco conflictuada por el audio de la videollamada, ya que considero que esto fue lo que afectó en mayor parte que no entendiera mucho de lo que Sharon decía, y a pesar de que trataba de poner toda mi atención al audio y concentrarme en este, incluso traté de leerle los labios pero era difícil lograrle entender a todo lo que decía, sin embargo lograba entender una que otra palabra, lo que me ayudó a relacionar lo que decía para enter un poco lo que nos decía.
- Después de terminar la videollama me sentí un poco triste ya que esperaba o tenía expectativas de que lograría entender un poco de lo que nos contara Sharon y así también probarme para saber que tan buena podría ser con el listening.
- De esta entrevista sí me quedaron ganas de poder hacer otra, en la que se escuche mejor para quitarme la duda bien de que tan buena puedo ser escuchando a una persona hablando inglés y sobre todo saber qué tanto le puedo comprender.

ANEXO 8: DIARIO DEL PROFESOR

Sept. 2019 /ciclo 1

Clase 2

Andrea Juárez

El día de hoy comencé la clase de manera puntual, ya que tenía que preparar la cámara y el tripié que me sirvieron para llevar a cabo la grabación de la clase. Primeramente, debo reconocer que me sentía un poco nerviosa ya que no estoy acostumbrada a grabar mis clases y tampoco quería hacer sentir incómodos a mis estudiantes, ya que de antemano sabía o suponía que ellos también podrían ponerse nerviosos y no participar como de costumbre o sin temor alguno. Ciertamente, al principio de la clase les comenté que hoy sería día de grabación, a lo cual algunos estuvieron muy accesibles, mientras que otros reaccionaban con un poco de desconcierto. Comencé con el saludo, posteriormente les pregunté que si como se encontraban el día de hoy.

En las primeras actividades los alumnos se encontraban un poco desanimados y a la vez con pocas ganas de participar, he notado que cuando los estudiantes se encuentran mucho tiempo sentados en un solo lugar se tornan aburridos, por otra parte, los estudiantes también se notan un tanto incómodos debido a las altas temperaturas del día y teniendo en cuenta que solo tienen un ventilados para amortiguar el calor insoportable.

Como actividad principal, les expliqué acerca de las estrategias de conversación y la manera en la que ellos pueden utilizarla en una situación real en el futuro, posteriormente y para que los estudiantes cambiaran de lugar, les pedí que trabajaran en equipos con compañeros que no estuvieran a lado de ellos, precisamente para permitir a los estudiantes convivir con otras personas que no sean solo sus compañeros frecuentes. Los estudiantes al principio hicieron las conversaciones en inglés, pero posteriormente se olvidan por completo que deben de seguir practicando inglés y empiezan la conversación en español, e incluso, puedo notar que aun entendiendo la pregunta que se les ha hecho, algunos estudiantes desean reafirmar que entendieron la pregunta explicándola en español, lo cual me desconcierta ya que es difícil pedirles que traten de hablar en inglés en la medida de lo posible, aun cometiendo errores.

ANEXO 9. DIARIO DEL PROFESOR

Diario del profesor **CICLO 2**

fecha: 20 de febrero de 2020.

Lugar: Facultad de humanidades

Actividad: Entrevista internacional.

El día de hoy tuve la oportunidad de experimentar una nueva actividad en mis clases con mis estudiantes, en realidad fue algo emocionante y a la vez motivante. Primeramente, le pedí a los estudiantes que fueran puntuales ya que tendríamos una llamada vía Skype lo cual tenía emocionados a mis estudiantes. Le pedí a los aprendientes que se sentaran de tal manera que pudieran observar la pantalla y para que la persona a la que entrevistaríamos pudiera observarlos. Posteriormente le pregunte a los jóvenes acerca de cómo se sentían y si estaban emocionados o nerviosos por la siguiente actividad. Algunos manifestaron estar nerviosos, otros más dijeron que estaban tranquilos y otros más que estaban preparados para empezar.

Le dije a los estudiantes que haríamos una actividad para relajación, ya que necesitaba que estuvieran tranquilos y dieran lo mejor de sí en el momento de la entrevista. Puse música relajante, y les pedí que inhalaran y exhalaran profundamente por tres veces consecutivas. Posteriormente les pregunte si estaban preparados para comenzar con la conexión a lo cual respondieron que sí

A continuación, empecé a intentar la conexión, tuve dos intentos fallidos ya que la persona con la que conectaríamos aún no estaba disponible, después espere unos 3 minutos y volví a intentar de nuevo la video llamada esta vez logré obtener la conexión, sin embargo, el audio no funcionaba, debido a esto, sentí un poco de desesperación ya que la actividad principal era la entrevista a una persona del extranjero, en este caso de USA. Los estudiantes estaban preocupados porque ya querían comenzar, posteriormente le pedí a la persona entrevistada que intentara conectar y esta vez la conexión tuvo éxito, por lo cual mis estudiantes se mostraban contentos y emocionados de poder empezar con la entrevista.

En primer lugar, yo empecé haciendo una pequeña introducción en inglés, notaba a mis estudiantes con mucha emoción ya que vernos en una conversación real fue algo diferente para ellos. Los estudiantes empezaron a hacer preguntas por turnos, para lo cual anteriormente ya se habían organizado de manera voluntaria. Al principio, los estudiantes se notaban un poco nerviosos, pero conforme avanzaba la entrevista se veían

más relajados. Desafortunadamente tuve problemas con el audio, ya que la conexión de internet no era muy buena, pero mayormente se pudo interactuar de manera amena.

ANEXO 10: CUESTIONARIO
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Maestría en didáctica de las lenguas

Cuestionario 1

Edad: _____ sexo () masculino () femenino
Carrera: _____

A. Encierra la respuesta que mejor te convenga.

1. ¿Cada cuánto llevas a cabo una conversación en inglés en la vida cotidiana?

- a) nunca b) rara vez c) con frecuencia d) otro _____

2. ¿Qué sientes al momento de entablar una conversación en inglés?

- a) Miedo b) ansiedad c) entusiasmo d) otro _____

3. ¿Crees que las actividades en clase refuerzan tu seguridad para implementar una conversación o hablar inglés?

- a) Si b) no c) no estoy seguro d) otro _____

4. ¿El profesor de inglés te alienta o motiva a querer imitar o pronunciar de manera fluida y espontánea?

- a) Si b) no c) no estoy seguro d) otro _____

5. ¿Crees que las actividades que el profesor implementa en las clases son adecuadas para motivarte a hablar inglés sin presentar problema alguno al hacerlo?

- a) Si b) no c) no estoy seguro d) otro _____

6. ¿Crees que la motivación para hablar en inglés, depende en gran medida del profesor?

- a) Si b) no c) no estoy seguro d) otro _____

¿Porqué? _____

ANEXO 11. PLANEACIÓN DE CLASE

PLANEACIÓN DE CLASE N. 2 : ESTRATEGIA DE CONVERSACIÓN “Small Talk” fecha: 10/09/2019			
Profesora: Andrea Juárez Gómez.	No. de estudiantes: 18	Duración: 56: 50 minutos.	Clase: Inglés
Grado: 3er semestre	Lengua Materna: Español	Edad: Diversa	Nivel: básico
Objetivos de la clase: Los estudiantes harán uso de la habilidad oral incluyendo los conocimientos aprendidos en la unidad 1.		Material necesario: laptop, marcadores, borrador, hojas de ejercicio, bocinas.	

TIEMPO	ETAPA / ACTIVIDAD	PROPÓSITO/OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	INTERACCIÓN	MATERI AL
5´	Presentación	Dar la bienvenida a los estudiantes y saber cómo se sienten el día de hoy.	La maestra da la bienvenida a los estudiantes de manera amable y sonriente, de manera que cada que ingresan dice "hello, good afternoon"	Maestra-estudiantes	----- --
10´	Calentamiento	Hacer un recordatorio acerca de lo que aprendieron la clase anterior acerca de "conversation strategies", starting a conversation, asimismo practicar lo aprendido.	La maestra empieza con lo siguiente: la clase pasada hablamos acerca de los temas que pueden ser usados para comenzar una conversación, asimismo vimos el uso de "actually". Pregunta lo siguiente: ¿Cuáles son los temas más comunes para comenzar una conversación? Ahora vamos a practicar lo aprendido con el siguiente ejercicio.	Maestra-estudiantes	Marcadores, Pizarrón
10´	Actividad 1	Dar a conocer a los estudiantes algunos tips acerca de cómo comenzar una charla corta.	La maestra le pregunta a los estudiantes, que es "small talk" posteriormente escribe en el pizarrón Improve your skills and "small talk" your way to success. Posteriormente escribe los 9 puntos: smile, make a comment about your surroundings, ask questions, listen actively, learn about what's going on, take your time, answer people's questions, leave politely and keep in touch.	Maestra-estudiantes	Pizarrón, marcadores, libro.
5	Práctica Actividad 2	Permitir a los estudiantes practicar lo aprendido, de manera que logren ser autónomos y al mismo tiempo obtenga confianza al practicar la habilidad oral en inglés.	La maestra le pide a los estudiantes leer las instrucciones del ejercicio de la página 9 del student book, primeramente, la maestra les pide a diferentes estudiantes hacerles las preguntas que están en el ejercicio 3 de la página 9. La maestra responde con su información personal.	Maestra-estudiantes	
5´		Investigar el significado de las palabras desconocidas en las preguntas a responder en el ejercicio 3 de speaking en la página 9 con la finalidad de que al momento de empezar la conversación, no tengan dudas al respecto.	Los estudiantes investigan en su diccionario en línea acerca de las palabras que desconocen, o bien, preguntan entre sus compañeros acerca de las palabras desconocidas.	Estudiantes-estudiantes	Diccionarios, en línea y físicos.

10'	Producción Actividad 3	Incitar a los estudiantes practicar de manera oral las estrategias de conversación aprendidas en conjunto con sus compañeros	Los estudiantes se agrupan en equipos de 4 integrantes. Leen las instrucciones del ejercicio 3 en la página 9 "friendly conversations". Toman turnos para preguntar y responder las preguntas. La maestra monitorea y ayuda cuando los estudiantes lo requieran.	Estudiante-estudiante	Libro
5'	Cierre	Reflexionar acerca de lo aprendido en grupo con sus compañeros.	La maestra le pide a los estudiantes reportar acerca de lo que han aprendido de sus compañeros, pide que de tarea realicen un diario en el cual le da las siguientes preguntas: ¿cómo te sentiste al realizar la conversación con tus compañeros en inglés? ¿Te fue difícil evitar hablar en español? ¿Qué crees que podría implementar el profesor para que este tipo de actividades se vuelva más cotidiano?	maestra	Pizarrón y marcador

ANEXO 12. PLANEACIÓN DE CLASE

PLANEACIÓN DE CLASE No. 8			
TEMA: ENTREVISTA, ESTRATEGIA SOCIOAFECTIVA		fecha: 18/02/2020	
Profesora: Andrea Juárez Gómez.	No. de estudiantes: 18	Duración: 56: 50 minutos.	Clase: inglés, lengua extranjera, facultad de humanidades UNACH.
Grado: 4o semestre	Lengua Materna: Español	Edad: Diversa	Nivel: básico (A2)
Objetivos de la clase: Los estudiantes harán uso de la habilidad oral incluyendo los conocimientos aprendidos en la unidad 7 sobre pedir consejos para viajar (should, could).		Material necesario: laptop, marcadores, borrador, hoja de actividades, bocinas y flashcards sobre la respiración relajante. Estrategia a utilizar: estrategias afectivas (relajamiento previo a una actividad compleja). Valores a desarrollar: saber escuchar a otros (otredad)	

TIEMPO	ETAPA / ACTIVIDAD	PROPÓSITO/OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	INTERACCIÓN	MATERIAL
5'	Presentación	Dar la bienvenida a los estudiantes y saber cómo se sienten el día de hoy.	La maestra da la bienvenida a los estudiantes de manera amable y sonriente, de manera que cada que ingresan dice "hello, good afternoon"	Maestra-estudiantes	-----
10'	Calentamiento	Explicar la actividad que harán en la clase de hoy.	La maestra le pide a los estudiantes que se sienten en semicírculo, posteriormente les explica que el día de hoy harán una entrevista a una persona del extranjero.	Maestra-estudiantes	Marcadores, Pizarrón
10'	Actividad 1	Preparación	La maestra pide a los estudiantes que guarden silencio, posteriormente les pide que traten de relajarse lo más posible y pone música relajante (----).	Maestra-estudiantes	Pizarrón, marcadores, libro.
5	Práctica Actividad 2		La maestra enseña una estrategia de relajación, primeramente, les dice a los estudiantes que la estrategia será para que ellos traten de calmar algún nerviosismo que pueda surgir. Después, la maestra les pide respirar profundamente y lo hacen tres veces consecutivas.	Maestra-estudiantes	
5'		Investigar el significado del campo semántico relacionado con viajes.	La maestra les dice a los alumnos que tendrán la oportunidad de entrevistar a una persona del extranjero con las preguntas preparadas anteriormente y empieza la conexión por Skype.	Estudiantes-estudiantes	Diccionarios, en línea y físicos.

10'	Producción Actividad 3	Incitar a los estudiantes practicar de manera oral las estrategias de conversación aprendidas en conjunto con sus compañeros	Los estudiantes empiezan haciendo las 12 preguntas y por turnos. Los estudiantes escuchan atentamente las respuestas y tienen tiempo para tomar notas.	Estudiante-estudiante	Libro
5'	Cierre	Reflexionar acerca de lo aprendido en grupo con sus compañeros.	Finalizada la entrevista, la maestra empieza el momento de reflexión con los estudiantes, y hace las siguientes preguntas a algunos estudiantes de manera aleatoria: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estrategia afectiva practicaste antes de iniciar la entrevista? ¿Cómo te sentiste antes de iniciar la entrevista? 2. ¿Cómo te sentiste al practicar la entrevista? 3. ¿Te parece que este tipo de actividades en clase puedan ayudarte a obtener más confianza en la práctica conversacional en inglés? 	maestra	Pizarrón y marcador
			Finalmente, la maestra les pide a los estudiantes que anoten una entrada en su diario en la cual respondan las preguntas que se anotaron en el pizarrón con anterioridad.		

ANEXO 13

Entrevista Internacional



International Interview

Objective: You will have the opportunity to have a conversation with a foreign student, previously you will use a relaxing strategy to decrease anxiety.

Language: English

Level: 4th level

Length: 25 min.



Activity 1 Before to start

- A. Group work. You are going to experience a conversation in real time, before to start, answer the next questions.**
1. How do you feel right now? Are you excited? Are you nervous? Explain.
 2. To start, you are going to practice a relaxing strategy. The first thing you have to do is inhale and exhale three times, breath in, breath out.
 3. How do you feel now? Explain to your partner next to you.

Activity 2 Interview

B. you are going to have an interview with a person from the USA, you are going to use the questions that you created the last classes. Are you ready?

1. What do you study?
2. What is your master degree about?
3. What do you do for a living?
4. What are your hobbies?
5. What is the weather like where you live?
6. What do you like the most about your country?
7. What food is traditional in your country?
8. Have you traveled to Mexico?
9. Can you speak Spanish?
10. Would you like to visit Mexico someday?
11. Would you like to visit Latin America?
12. What languages do you learn in your school?



 Introduction

 Activity 1

 Activity 2

 Activity 3



Activity 3

B. Answer these questions in class.

1. How did you feel before to start this interview? Explain.
 2. How did you feel during this interview?
 3. How did you feel after this interview?
 4. Can this activity be helpful to develop confidence or motivate you to continue learning English? What do you think?
-

Activity 4

C. Finally, you are going to write a text in your notebook about the experience you had today in class, you can use the questions to complete your writing.

1. How did you feel before to start this interview? Explain.
 2. How did you feel during this interview?
 3. How did you feel after this interview?
 4. Can this activity be helpful to develop confidence or motivate you to continue learning English? What do you think?
-