

En un mundo globalizado, la comunicación efectiva es esencial. Las lenguas son las herramientas primordiales para el entendimiento y la cooperación entre personas de diferentes culturas y orígenes. En momentos de cambio y transición, la enseñanza de lenguas adquiere una relevancia aún mayor, ya que la sociedad se enfrenta a nuevos retos, como la integración de la tecnología en la educación, la necesidad de promover la inclusión y la diversidad, y la adaptación a las demandas de un mercado laboral en constante transformación.

El libro *La Enseñanza de Lenguas en Tiempo de Transición / The Teaching of Languages in Times of Transition* tiene como objetivo central la creación de capítulos de carácter científico que sean de utilidad para fortalecer la docencia en el campo de la enseñanza de lenguas. Estos capítulos se basarán en investigaciones originales e inéditas de la Universidad de Colima y la Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl, que arrojen luz sobre cómo abordar las demandas de la enseñanza en tiempos de transición. Invitamos a todos aquellos interesados en contribuir con su experiencia y conocimiento a unirse a esta iniciativa con el fin de enriquecer la discusión y el aprendizaje en el área.



UNIVERSIDAD DE COLIMA

ISBN: 978-607-69764-0-1



REINECYT: 2400047



La Enseñanza de Lenguas en tiempos de transición

La Enseñanza de Lenguas en tiempos de transición

The Teaching of Languages in times of transition

Fernando Peralta-Castro
Jorge Mejía Bricaire
Coordinadores

Novelungos
Editorial

La Enseñanza de Lenguas en
tiempos de transición

The Teaching of Languages in
times of transition

Fernando Peralta-Castro

Universidad de Colima

Jorge Mejía Bricaire

Escuela Normal no.4 de Nezahualcóyotl

Coordinadores

Presentación del libro

En un mundo en constante evolución, la enseñanza de lenguas se ha convertido en un campo de estudio y práctica de gran relevancia. Las sociedades modernas se ven afectadas por múltiples transformaciones, como avances tecnológicos, cambios culturales y desafíos globales. En este contexto, la enseñanza de lenguas desempeña un papel fundamental al abordar las necesidades cambiantes de la comunicación y la comprensión intercultural. El libro "La Enseñanza de Lenguas en Tiempo de Transición / The Teaching of Languages in Times of Transition" se erige como un llamado a la colaboración entre profesores, investigadores y estudiantes para abordar los desafíos actuales en la enseñanza de lenguas y proponer soluciones innovadoras.

En un mundo globalizado, la comunicación efectiva es esencial. Las lenguas son las herramientas primordiales para el entendimiento y la cooperación entre personas de diferentes culturas y orígenes. En momentos de cambio y transición, la enseñanza de lenguas adquiere una relevancia aún mayor, ya que la sociedad se enfrenta a nuevos retos, como la integración de la tecnología en la educación, la necesidad de promover la inclusión y la diversidad, y la adaptación a las demandas de un mercado laboral en constante transformación.

La enseñanza de lenguas se ha vuelto un campo multidisciplinario que no solo aborda aspectos lingüísticos, sino también culturales, pedagógicos y tecnológicos. La habilidad de comunicarse en diferentes lenguas se ha convertido en un activo importante en un mundo global y competitivo. Por lo tanto, es esencial explorar cómo la enseñanza de lenguas puede adaptarse a estos tiempos de transición y responder a los desafíos emergentes.

El libro "La Enseñanza de Lenguas en Tiempo de Transición / The Teaching of Languages in Times of Transition" tiene como objetivo central la creación de capítulos de carácter científico que sean de utilidad para fortalecer la docencia en el campo de la Enseñanza de Lenguas. Estos capítulos se basarán en investigaciones originales e inéditas que arrojen luz sobre cómo abordar las demandas de la enseñanza en tiempos de transición. Invitamos a todos aquellos interesados en contribuir con su experiencia y conocimiento a unirse a esta iniciativa con el fin de enriquecer la discusión y el aprendizaje en el área.

Uso de la tecnología para la enseñanza de lenguas: En un mundo cada vez más digital, exploraremos cómo las herramientas tecnológicas pueden potenciar la enseñanza de lenguas y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Métodos y enfoques de enseñanza: Se analizarán los enfoques pedagógicos más efectivos para la enseñanza de lenguas en un entorno en constante transformación. La evaluación de métodos tradicionales frente a enfoques más contemporáneos será un enfoque importante.

Formación docente: Se reflexionará sobre la importancia de la formación continua de los educadores y cómo esta influye en la calidad de la enseñanza de lenguas. La capacitación y el desarrollo profesional de los profesores serán considerados en profundidad.

Enseñanza temprana de lenguas: Se abordará la relevancia de la enseñanza de lenguas desde edades tempranas y cómo esto puede contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas y a la promoción de la competencia intercultural.

Gestión e innovación educativa: Se explorará cómo la gestión y la innovación en el ámbito educativo pueden ser clave para enfrentar los desafíos actuales. La administración efectiva de recursos y la introducción de enfoques innovadores en el aula serán temas de interés.

Inclusión: Se discutirán estrategias y enfoques inclusivos para garantizar que la enseñanza de lenguas sea accesible para todos. La diversidad cultural y lingüística será un aspecto central en este debate.

Gamificación: Se explorará cómo la gamificación puede motivar a los estudiantes y mejorar su compromiso en la enseñanza de lenguas. El uso de elementos de juego en el proceso de aprendizaje será un punto focal.

Barreras de aprendizaje: Se analizarán las barreras comunes que enfrentan los estudiantes en la enseñanza de lenguas y cómo superarlas. Esto incluirá consideraciones sobre factores socioeconómicos, culturales y de aprendizaje.

Práctica de la enseñanza: Se compartirán experiencias prácticas y estrategias efectivas en la enseñanza de lenguas en tiempos de cambio. Estudios de casos y ejemplos concretos de mejores prácticas serán presentados.

Este libro busca convertirse en una fuente de referencia invaluable para aquellos involucrados en la enseñanza de lenguas. Brindará una plataforma para la discusión, la colaboración y el intercambio de conocimientos en un mundo en constante evolución.

El proceso de gestión de la obra literaria, al igual que numerosas actividades académicas, se originó en el contexto de una reunión de trabajo, que formaba parte de la rutina y dinámica universitaria. Esta reunión tuvo lugar entre los equipos de trabajo de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima y la Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl, ubicada en el Estado de México. Una vez que se sembró la semilla de este proyecto, el resto de las tareas relacionadas con la difusión, invitación, recolección de capítulos, organización del comité de arbitraje y otras actividades afines recayó en los hombros de los coordinadores de ambas instituciones. Cada uno de ellos, desde sus respectivos ámbitos de responsabilidad, se encargó de establecer comunicación con los autores involucrados en el proyecto. Tras varios meses de trabajo arduo y múltiples reuniones de coordinación, que implicaron la colaboración de numerosos participantes, incluyendo al personal de la

editorial, finalmente se concluyeron los trabajos relacionados con el libro que se presenta en estas páginas.

El primer capítulo explora la Enseñanza Basada en el Contenido (CBI) para mejorar la adquisición de inglés. Enfoca la enseñanza de temas en inglés para desarrollar habilidades lingüísticas y conocimientos. Se considera la seguridad del entorno de aprendizaje. Se aplica en una escuela de México y se emplea investigación-acción. Los resultados muestran que las clases son agradables, pero los estudiantes tienen dificultades para comprender el contenido. Se destaca la necesidad de proporcionar un input más comprensible y significativo para mejorar la experiencia de aprendizaje en inglés.

El segundo trabajo se basa en una investigación que busca mejorar las habilidades orales en inglés de los estudiantes. Se implementaron recursos móviles, talleres con hablantes nativos y foros para abordar las barreras afectivas. Tras 10 semanas, se observaron resultados positivos, con una disminución de la ansiedad y la timidez, lo que sugiere que las estrategias colaborativas y reflexivas son efectivas.

La tercera investigación aborda la formación en entornos virtuales, destacando el modelo de aula invertida como herramienta para fomentar la autonomía en el aprendizaje y la producción de textos literarios, especialmente obras teatrales, en estudiantes de educación primaria. Se basa en la investigación-acción y se apoya en diversos autores y en el modelo experiencial de Kolb. El objetivo es mejorar el proceso de aprendizaje en un contexto de pandemia por COVID-19.

El cuarto manuscrito analiza cómo las estrategias del enfoque Presentación, Práctica y Producción benefician a estudiantes de secundaria al participar en las prácticas sociales del lenguaje del currículo SEP (2017). La investigación, realizada en la Escuela Secundaria 261 Ricardo Bell, empleó la metodología de investigación-acción. Los resultados indicaron mejoras en vocabulario, disposición para trabajar y producción escrita y oral.

El quinto capítulo busca examinar la relación entre el enfoque participativo y las actitudes de estudiantes de secundaria hacia la participación en la enseñanza del inglés como segunda lengua en Nezahualcóyotl, Estado de México. Se empleó un enfoque mixto, evaluando datos cualitativos y cuantitativos. Después de la implementación, se observó un aumento del 5% en actitudes positivas hacia la participación. La investigación también identificó ventajas y desventajas en la enseñanza del inglés, como la presentación de actividades y la consideración del contexto y temas sensibles.

El sexto estudio cualitativo investigó la relación entre la confianza en uno mismo y el aprendizaje del francés como lengua extranjera en estudiantes de enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad de Colima. Se utilizó el cuestionario FLACS para evaluar la ansiedad en el aula. Los hallazgos revelaron que la confianza en uno mismo afecta la adquisición del francés, ya que los estudiantes con baja

autoestima tenían dificultades para producir el idioma y compararse con sus compañeros. Se destaca la importancia de desarrollar la confianza en el idioma para un aprendizaje efectivo.

El séptimo analiza la ansiedad en el aprendizaje del francés como lengua extranjera en estudiantes de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México. Se empleó un enfoque cualitativo con 29 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Se utilizó el cuestionario FLCAS y entrevistas. Los hallazgos revelaron que la ansiedad moderada inhibe el aprendizaje debido a factores como la falta de confianza y comparaciones con otros estudiantes. Se destaca la importancia de abordar la ansiedad para mejorar el aprendizaje del francés.

El octavo estudio se enfoca en estimular el desarrollo integral de niños de 18-24 y 31-36 meses a través de música y juegos como herramientas para adquirir una segunda lengua. Se utiliza un enfoque cualitativo y el método de estudio de caso en una estancia infantil en Colima. Los resultados indican que estas estrategias facilitaron la adquisición de vocabulario, así como el desarrollo de competencias kinestésicas, musicales y lingüísticas, fomentando la participación activa y la imitación de movimientos en inglés como segunda lengua.

La novena investigación explora el uso del modelo de Representaciones Sociales como enfoque teórico y herramienta metodológica en una investigación doctoral sobre las percepciones de profesores de educación superior acerca de la evaluación de su desempeño. Se utilizaron dimensiones como la información, el campo de representación y la actitud en el análisis de datos de entrevistas. Los resultados identifican seis representaciones sociales que describen la percepción de los docentes sobre la evaluación de su desempeño, desde ser participantes activos hasta percibirla como sanción y un desafío docente.

El último se enfoca en el aprendizaje de geometría en estudiantes de quinto grado de primaria a través de la enseñanza situada mediada por el docente. Se emplea el modelo de Van Hiele y tareas diseñadas para fortalecer el pensamiento geométrico. La investigación cualitativa utiliza un enfoque de investigación-acción, con instrumentos como observaciones y entrevistas. Los resultados indican un cambio en la perspectiva de los estudiantes, fomentando su participación activa y desarrollo de habilidades analíticas y creatividad matemática.

Presentation of the book

In an ever-evolving global landscape, the discipline of language instruction has emerged as a profoundly significant area of academic inquiry and practical application. Contemporary societies are subject to a multitude of alterations, encompassing technical advancements, cultural shifts, and global challenges. Within this particular environment, the instruction of language assumes a pivotal function in effectively addressing the evolving requirements associated with intercultural communication and comprehension. The publication titled "La Enseñanza de Lenguas en Tiempo de Transición / The Teaching of Languages in Times of Transition" serves as an appeal for collaborative efforts among educators, researchers, and learners to tackle contemporary obstacles in language instruction and present inventive remedies.

Effective communication is of utmost importance in a world that is more interconnected and interdependent. Languages serve as the fundamental means for comprehending and fostering collaboration among individuals hailing from diverse cultural and ancestral backgrounds. During periods of societal change and transition, the significance of language teaching becomes even more pronounced. This is due to the emergence of novel difficulties that society must confront, including the incorporation of technology in educational settings, the imperative to foster inclusivity and diversity, and the necessity to adapt to the ever-evolving demands of the job market.

The area of language education has evolved into a multidisciplinary domain that encompasses not only linguistic elements, but also cultural, pedagogical, and technical dimensions. The proficiency in multiple languages has emerged as a significant advantage in a highly interconnected and fiercely competitive global landscape. Hence, it is imperative to investigate the ways in which language instruction might adjust to the current period of transition and effectively address the arising obstacles.

The primary aim of the book titled "La Enseñanza de Lenguas en Tiempo de Transición / The Teaching of Languages in Times of Transition" is to develop scientifically oriented chapters that might enhance the pedagogical practices in the domain of Language Teaching. The forthcoming chapters will utilize previously unshared research findings to provide insights on effectively managing the challenges associated with teaching during periods of change.

The present discourse aims to investigate the utilization of technological resources in the realm of language instruction. Given the prevailing digital landscape, we will delve into the ways in which these tools might augment the pedagogical process and enhance the overall educational journey of students.

This study aims to assess the most successful pedagogical approaches for teaching languages in a dynamic and evolving context. The examination of conventional methodologies in comparison to modern ones will be a significant area of emphasis.

Teacher training: In this discussion, we will engage in an examination of the significance of ongoing professional development for educators and its impact on the overall quality of language instruction. The examination of teacher training and professional growth will be conducted in a comprehensive manner.

This paper aims to explore the significance of early language training in fostering linguistic proficiency and fostering intercultural competency.

This paper aims to examine the role of educational management and innovation in addressing contemporary difficulties within the field of education. The subjects of interest will include the effective management of resources and the implementation of innovative ideas in the classroom.

The discussion will focus on inclusive tactics and approaches aimed at ensuring the accessibility of language teaching to a diverse range of individuals. The discussion will revolve around the significant role of cultural and linguistic diversity.

This paper aims to investigate the potential of gamification in enhancing student motivation and engagement within the context of language education. The incorporation of gamification aspects within the educational context will be a central focus.

This study aims to assess the common hurdles encountered by students in language education and explore potential strategies for overcoming them. This will encompass an examination of socio-economic, cultural, and educational variables.

The session will focus on the sharing of practical experiences and effective practices in language instruction during periods of change. The presentation will include case studies and specific instances of exemplary practices.

The primary objective of this book is to establish itself as an indispensable resource for individuals engaged in the field of language instruction. The proposed platform will serve as a medium for facilitating discourse, cooperation, and the exchange of knowledge within a dynamic and ever-changing global landscape.

Like many other academic endeavors, the process of overseeing the literary work began in the setting of a work meeting, which was a normal aspect of university life. The work teams from the Normal School No. 4 in Netzahualcoyotl, State of Mexico, and the Faculty of Foreign Languages at the University of Colima convened for this meeting. After the project's seed was planted, the coordinators of the two universities took on the remaining responsibilities for invitations, chapters, arbitration committee organization, and other associated activities. From their various spheres of influence, each of them was in charge of initiating contact with the project's creators. The work

relating to the book featured in these pages was finally completed after several months of arduous work and countless coordination meetings involving the involvement of numerous participants, including the staff of the publisher.

The first chapter explores Content-Based Instruction (CBI) as a method for creating English language learning environments. It highlights the importance of engaging topics and promoting linguistic abilities. The research, conducted on a 9th-grade group at Escuela Secundaria Oficial No. 0298, reveals that students find classes enjoyable but express confusion and limited content comprehension. The document emphasizes the need for meaningful and comprehensible input to enhance students' English language learning experience.

The second uses design-based research to explore strategies for students to improve oral production in the classroom. It uses mobile resources, workshops with native speakers, and forums for reflection. After 10 weeks, positive results were found in 25 students, indicating that collaborative work, native speaker practices, mobile applications, and reflection actions reduced anxiety, shyness, and fear of mistakes.

The third manuscript studies how the COVID-19 pandemic has prompted the development of virtual training environments to promote learning and public health. This research explores the flipped classroom model, focusing on promoting autonomy in active learning through technological resources. It aims to address cognitive conflicts and diversity in primary school students' characteristics, needs, and learning styles. The study uses Berenguer's (2016) proposal, Cedeño (2020), Cassany (2009), and Kolb's (1981) experiential model for epistemological reconstruction of knowledge.

Chapter four explores how Presentation Practice and Production (PPP) strategies enable secondary-level students to engage in the required language social practices of the Aprendizajes Clave para la Educación Integral curriculum in Mexico. Action research was conducted with first-grade students at Escuela Secundaria 261 Ricardo Bell. The study employed participant observation and teacher diaries as data collection methods, revealing positive impacts on students' language competencies in various areas, including vocabulary acquisition, teamwork, and written and oral production.

Chapter five investigates the impact of a participatory approach on students' attitudes towards participation in English as a second language teaching. The study, conducted in Nezahualcóyotl, Mexico, aimed to modify students' negative attitudes by collecting qualitative and quantitative data. Results showed a 5% increase in students' attitudes towards participation after the approach, but also revealed its benefits and disadvantages in teaching English, such as activity presentation, context, and delicate topics.

The sixth chapter examines the impact of self-confidence on the learning process of French among 29 students at the University of Colima. The research, based on Krashen's hypothesis and the theory of Foreign Language Anxiety, found that students' self-confidence and self-esteem significantly influenced their French language acquisition. The findings suggest that developing or increasing self-confidence is crucial for effective language learning and proficiency.

Chapter seven investigates the impact of anxiety on the learning of French as a foreign language in 29 students at the School of Foreign Languages of the University of Colima in Mexico. The study used questionnaires and interviews to collect data. Results showed moderate anxiety inhibits the acquisition of the French language, attributed to classroom factors and pedagogical strategies. Anxiety stems from a lack of confidence and knowledge, and it is crucial to be aware of emotional situations in the classroom to prevent it from inhibiting language learning.

Chapter eight explores the use of music and play to stimulate integral development in children aged 18-24 and 31-36 months. The study used qualitative methods, including observation records, field diary, audio records, semi-structured interviews, and participatory observation, in a childcare center in Colima. Results showed that music and play helped children acquire new vocabulary, develop kinesthetic, musical, and linguistic competencies, and acquire skills like active participation and imitation of movements, all within the context of English as a second language stimulation.

Chapter nine explores the use of social representations as a theoretical category and methodological tool in analyzing information from higher education professors regarding their institutional evaluation of teaching performance. Data was gathered through semi-structured interviews and analyzed using dimensions such as information, field of representation, and attitude. The results reveal six social representations: active participation, resistance, perception of improvement, sanction, commitment, and teaching challenge.

The last chapter explores the learning processes of geometry in fifth grade elementary students using teacher mediation, situated teaching, Van Hiele's model, and García and López's tasks. The research uses qualitative methods and action research, including observation scripts, practice diaries, diagnosis, lesson plans, and semi-structured interviews. The findings suggest that students' perspectives change, and they modify their learning schemes and methods. This active role in problem-solving and problem-solving fosters skills like analysis, interference, and evaluation, fostering geometric fantasy and mathematical creativity.

Cuerpo dictaminador

PhD Ana María Elisa Díaz de la Garza

Universidad Autónoma de Chiapas

ana.delagarza@unach.mx

PhD Ma. De Lourdes Rico Cruz

Universidad Autónoma de Querétaro

lelettemex@gmail.com

PhD Gloria Josefina Ronzón Montiel

Universidad Veracruzana

gronzon@gmail.com

PhD Tatiana Estefanía Galván de la Fuente

Universidad Autónoma de Baja California

tatiana@uabc.edu.mx

Dr Cliserio Antonio Cruz Martínez

Universidad Veracruzana

clcruz@uv.mx

PhD Edgar Emmanuell Garcia-Ponce

Universidad Autónoma de Guanajuato

ee.garcia@ugto.mx

Dr en Ed. Uriel Ruiz Zamora

Universidad Autónoma del Estado de México

uruizz76@gmail.com

MEd Cecilia Araceli Medrano Vela

Universidad Autónoma de Juárez de Durango

cecymedrano@ujed.mx

Dra en Ed María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Universidad Autónoma de Chiapas

gualiz@yahoo.com.mx

Dr en Educación Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Benmérica Universidad Autónoma de Puebla

benjamin.gutierrez@correo.buap.mx

PhD Oscar Manuel Narváez Trejo

Universidad Veracruzana

onarvaez@uv.mx

PhD Natanael Delgado Alvarado

Universidad Autónoma de Juárez de Durango

ndelgado@ujed.mx

PhD Patricia Núñez Mercado

Universidad Veracruzana

pnunez@uv.mx

Dr Juan Carlos Rodríguez Aguilar

Colegio de Letras Clásicas Facultad de Filosofía y Letras

jcridwzs@unam.mx

Dra Diana Magali Núñez Soto

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

depto.desarrollo.docente.n4.22@gmail.com

Mtra Sandra Paola Hernández Nepomuceno

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
zandi.summerlove@gmail.com

Mtro Juan Manuel Torres Ramírez

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
juanmtorres90@gmail.com

Dr Alfredo Marín Marín

Universidad Autónoma de Quintana Roo
alfmarin@uqroo.edu.mx

Mtra Isabel Henández Romero

Universidad Autónoma de Quintana Roo
isaherna@uqroo.edu.mx

Mtro José Luis Borges Ucan

Universidad Autónoma de Quintana Roo
jlborges@uqroo.edu.mx

PhD Secundino Isabeles Flores

Universidad de Colima
secundino@uacol.mx

Dr Alfredo Contreras Orozco

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
alcor_oro@yahoo.com.mx

Mtra Maricruz Elizabeth Marban Cardozo

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
marbancardozomaricruzelizabeth@gmail.com

Índice

Presentación del libro.....	2
Content Based Instruction as a Generator of English Language Learning Environments	13
Estrategias para disminuir las barreras afectivas en la producción oral del inglés	27
Aula invertida, un modelo para la producción de textos literarios y aprendizaje ortotipográfico ...	45
Presentation Practice Production Approach to Develop the Social Practices of the Language	60
The effects of the participatory approach in students' attitudes towards participation in ESL	77
Self-Confidence Facilitates the Learning Process of French as a Foreign Language.....	92
Anxiety Inhibits the Learning of French as a Foreign Language	106
Estimulación Temprana: Desarrollando Competencias en Segunda Lengua Usando Música y Juego	118
Las representaciones sociales como teoría y método. Un estudio sobre la evaluación del desempeño docente en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	132

Content Based Instruction as a Generator of English Language Learning Environments

Alexia Fernanda Monroy Ventura

Gerardo García López

Escuela Normal no.4 de Nezahualcóyotl

ABSTRACT

The main purpose of this document is exploring the concept of Content-Based Instruction (CBI) as a means of creating English language learning environments. CBI emphasizes teaching subjects using the target language, promoting linguistic abilities and subject knowledge acquisition. Theoretical perspectives on CBI are presented, emphasizing the use of engaging topics and their relation to other subjects, this document also discusses the support for CBI provided by different authors. In addition, emphasis is placed on creating a learning environment that makes students feel safe and confident to develop their second language acquisition skills. The research context focuses on a 9th-grade group of Escuela Secundaria Oficial No. 0298 "Dr. Jorge Jiménez Cantú" at Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, investigating students' perceptions of their English learning environment. The methodology employed is action research, integrating theory and practice. Results indicate that students find the classes enjoyable but express confusion and limited content comprehension. In conclusion, this document underscores the significance of creating meaningful and comprehensible input to enhance students' English language learning experience.

Keywords: Content-based Instruction, English Language, Generator, Learning Environments, Action-research.

RESUMEN

El objetivo principal de este documento es explorar el concepto de Enseñanza Basada en el Contenido (CBI) como medio para crear entornos de aprendizaje de la lengua inglesa. La Instrucción basada en contenidos hace hincapié en la enseñanza de temas utilizando la lengua meta, fomentando las habilidades lingüísticas y la adquisición de conocimientos sobre la materia. Las perspectivas

teóricas que se presentan sobre CBI hacen referencia al uso de temas atractivos y su relación con otras asignaturas, retomando también el soporte teórico hacia CBI proporcionado por diferentes autores. Además, se hace alusión en la creación de un entorno de aprendizaje que haga que los alumnos se sientan seguros y confiados para desarrollar sus destrezas de adquisición de una segunda lengua. El contexto de la investigación se centra en un grupo de 3er grado de la Escuela Secundaria Oficial No. 0298 "Dr. Jorge Jiménez Cantú" de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México; además se retoman las percepciones de los alumnos sobre su ambiente de aprendizaje del inglés. La metodología empleada es la investigación-acción, integrando teoría y práctica. Los resultados indican que los estudiantes encuentran las clases agradables, pero expresan confusión y comprensión limitada del contenido. En conclusión, este documento subraya la importancia de crear input significativo y comprensible para mejorar la experiencia de aprendizaje del inglés de los estudiantes.

Palabras clave: Instrucción basada en contenidos, Idioma Inglés, Generador, Ambientes de Aprendizaje, Investigación-acción.

1. INTRODUCTION

This document focuses on Content-Based Instruction (CBI) and its relationship with creating a conducive learning environment for English language learners. CBI is an approach that emphasizes the use of subject matter or content as a means to develop language skills. Instead of using the learners' native language, the target language is employed as a tool for acquiring knowledge and improving linguistic abilities. This approach is considered to be more natural and akin to the way we acquire our first language. The work takes place in the Official Secondary School No. 0298 "Jorge Jiménez Cantú", morning shift, with hybrid modality, being the 9th year, group B, selected to work. It is a group made up of 46 pupils between 14 and 16 years old, 23 are girls and the rest are boys. This group is characterized by being "restless" or, better said, as the other teachers call it "a disastrous and restless group", it is very energetic. The problem identified in this group is the lack of perceived confidence in English language learning due to the belief that their

knowledge is limited or irrelevant. The methodology employed in this research project is described as action research, emphasizing the reflection and exploration of teachers' own professional practice to improve teaching and learning.

Furthermore, the concept of a learning environment is explored, emphasizing the physical, social, and cognitive conditions that facilitate effective learning. The teacher's role in creating such an environment is highlighted, as they are responsible for planning, directing, and organizing the learning events. The input theory of Krashen (1985) is connected to the concept of a learning environment, as comprehensible input is considered essential for successful language acquisition. CBI, by utilizing content from different subjects, provides learners with familiar and meaningful input, enhancing their motivation and providing a clear purpose for learning the language.

Finally, the results of the study are presented, indicating that while CBI has generated positive learning environments, the application of the theory might not align precisely with the expected framework. Although the classes were perceived as enjoyable and students acknowledged the teacher's support and attention, they also expressed confusion and a lack of full understanding of the content. Additionally, the use of different content within the classes was not fully recognized by the students. These findings contribute to the understanding of the effectiveness and implementation of CBI in creating a conducive learning environment for English language learners.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

To understand the support of this research it is based on different definitions of Content- Based Instruction, learning environment and the use of CBI to generate learning environments, also, how is CBI related to generate an understandable learning environment to the learners have a clear notion of the use of English through different subjects.

2.1 Content- Based Instruction (CBI)

According to an article (British Council, 2014) the focus of a CBI lesson is on the topic or subject matter. During the lesson students are focused on learning about

something. This could be anything that interests them from a serious science subject to their favorite pop star or even a topical news story or film. They learn about this subject using the language they are trying to learn, rather than their native language, as a tool for developing knowledge and so they develop their linguistic ability in the target language. This is thought to be a more natural way of developing language ability and one that corresponds more to the way we originally learn our first language.

Content- Based Instruction (CBI) is the term applied to the English teaching approach based on the subject matter or material that students must study at school (Grabe & Stoller, 1997; quoted by Hidalgo and Caicedo, 2011).

In the adjunct model (Brinton and Jensen, 2002; quoted by Gomez, Jimenez and Lopera, 2011) support the way students are enrolled in a course which is coordinated by two agents: content teachers and language teachers. The shared content base links the participants, and teachers complement each other with mutually coordinated assignments. In this model, students work with content material which is given in a meaningful or contextualized form with the objective of acquiring information using a foreign or second language as a medium of communication. Then, the goal of this model is to integrate content and language parts leading to the use of cognitive skills. CBI is recognized as one of the ways to apply this model.

Krashen's input hypothesis is a very useful support for content-based instruction to be applied in English training. In this hypothesis, Krashen (1985) argues that comprehensible input presented to students facilitates the acquisition of English. As CBI is based on the presentation of comprehensible input in the form of the contents of the subject matters, students are faced with comprehensible input that interests them, and that provides not only content, but also meaning in the foreign language. CBI can serve as an alternative for teaching English to children in such a way that they feel motivated and have a clear purpose in learning the language through the contents of the subject matters they are dealing with at school.

Content-Based Instruction has widely been used in second language contexts in which schools have designed specific programs that combine language and subject-matter contents. The application of this approach in a foreign language situation

should, therefore, begin by the preparation of specific programs for working in both the language and the contents of the subject matters.

Larsen-Freeman (2000) tells us that using content from other disciplines in language courses is not a new idea. For years, specialized language courses have treated content relevant to a particular profession or academic discipline. So, for example, the content of a language course for airline pilots is different from one for computer technicians. This is usually thought of as teaching a language for specific purposes. In an academic setting, it might be called teaching language for academic purposes. Other examples of language programs that use specific content to teach language to adults are programs that teach workplace literacy for adult immigrants and competency-based programs, which serve the same population. In the former, adult learners learn at their workplace to read and write about content that relates to what they need in their work environment, for example, being able to read technical manuals. In competency-based instruction, adults learn language skills by studying vital 'life-coping' or 'survival' skills, such as filling out job applications or using the telephone.

2.2 Learning environment

According to a definition of the Real Academia Española (2014), environment is defined as "the set of physical, social, economic, etc., conditions or circumstances of a place, a community or an era". It is also said to have certain characteristics, according to Lucié Sauv  (1994) quoted by Duarte (2003), 6 conceptions of environments can be identified, of which the environment as a means of life and the community environment are taken up; the first consists of knowing and managing, it is also framed in the everyday environment, as it includes educational, family, social and other aspects, also as an environment for development. And the second corresponds to the community environment, which is, in other words, to participate, as it refers to what is shared, communal and democratic, as it is expected that its participants are interested, involved, and develop within it.

2.3 Content- Based Instruction to generate learning environments

Taking up both parts of the CBI and what a learning environment is, it can give us a clearer idea of what is intended in the document. In order to generate a good learning environment, physical or digital resources and materials are needed to make such

generation possible, and the teacher is also an essential part in creating the environments, as he/she is planning, and directing how these events will take place. Furthermore, taking up a more appropriate definition, Wilson quoted by Duarte (2003) says that the learning environment is a place or space where the latter occurs, as well as the set of physical space and the relationships that appear in it. So why is a teaching approach related to a learning environment? Specifically, within the teaching and learning of English one needs to understand what one is talking about, in other words, one needs "comprehensible input", relating this work to the input theory of S. Krashen (1985), centered on the "comprehensible input", focusing on hypothesis 4 "the input hypothesis" where it is mentioned that humans acquire language in a certain way, either by understanding messages or by receiving comprehensible input, as people are able to understand language without having great notions of grammar, simply with the help of the context where an "extra-linguistic" context is included. "If input is understood and enough of it, the necessary grammar is automatically provided". To be more precise, Krashen tells us that the "input" is the essential environmental ingredient; the input is made up of elements that are comprehensible to the learner, but it includes a degree of difficulty slightly higher than his or her linguistic competence, and for the acquisition of a second language to be successful, there must be comprehensible input. Now, taking it back from the initial perspective, within the use of CBI, it mentions taking content from other subjects to teach a second language, which facilitates the comprehensible input part, as it is content that they know because they have classes in those subjects. For example, they learn to ask for and tell the time in English, and we make use of numbers and some units, perhaps they learn English through the elaboration of a chemistry experiment, or they learn about clothes through different cultures, taking up shapes, colors and even numbers.

3. METHODOLOGY

This document is centered on the purposes, action- research, participant observation and instrument and tools to data collection and identify the impact of CBI. Thus the authors plant the following objectives: a) Generating English language learning environments through CBI; b) Recognizing the impact that CBI has had on

second language teaching and learning; c) Analysing the implementation of CBI as a generator of English learning environments.

3.2 Description of action- research and its relationship with participant observation

According to (Latorre, 2003), educational research is perceived as a rational and methodical process, aimed at achieving objective and true knowledge about education. Teaching, on the other hand, is seen as a natural phenomenon, which can be observed, described, and analyzed in a rigorous manner, and whose basic aspiration is to formulate scientific theories capable of establishing hypotheses regarding learning. Teaching is conceived as a research activity and research as a self-reflective activity carried out by teachers to improve their practice. Teaching ceases to be a natural phenomenon and becomes a social and cultural phenomenon, a complex social practice, socially constructed, interpreted, and carried out by teachers.

Based on Latorre, a research project begins with the search for or identification of a problem that can be acted upon, which could be expressed in the following question: What problematic situation in the professional practice could be improved? All research starts with a latent hypothesis: If I do this, such and such a thing might happen. In quite a few cases, what is to be investigated has more the sense of a concern than of a problem. The teachers' interest has to do with what is happening in the classroom and what we would like to change. The important thing is to identify an area that you want to investigate and make sure that it is possible to change something. To identify the problematic, participant observation was implemented, in accordance with Taylor and Bogdan (1984) the research that involves the social interaction between the researcher and the informants in the milieu (social scenario, environment or context) of the latter, and during which data are collected in a systematic and non-intrusive way. Through this observation a problem has been found is the students do not perceive an adequate English learning environment, i.e., they do not feel confident about what they know because they believe it is little or irrelevant.

Action research relates to the everyday practical problems experienced by teachers, rather than to the "theoretical problems" defined by pure researchers in the

environment of a discipline of knowledge. It can be developed by the teachers themselves or by someone to whom they entrust it. The purpose of action research is to deepen the teacher's understanding (diagnosis) of your problem. Therefore, teacher takes an exploratory stance in the face of whatever initial definitions of their own situation that the teacher may maintain. It consists of 4 phases: 1.- The Observation. 2.- Planning. 3.- The Action. 4.- Reflection. (Elliott, 2000).

3.3 instrument and tools to data collection and identify the impact of CBI

It should be noted that the observation script was used for this description and, therefore, participant observation, as it was possible to get to know the group better when we began to work with them; in addition, an instrument was used to collect information, but only 24 answers were obtained out of 46; the students thought it was an unimportant test and simply left it aside.

According to (Porlán & Martín, 1991) p. 23, the diary is a guide for reflection on practice, which favours the teacher's awareness of his or her process of evolution and reference models. It is used periodically, allowing the author's point of view to be reflected on the most significant processes of the dynamic in which he/she is immersed. In the diary, it was possible to collect information obtained from the weeks of observation and intervention.

To recognize the impact of CBI, a questionnaire was used, as according to Hernández Sampieri (1998) the questionnaire is the most common tool in data collection. It consists of a set of questions regarding one or more variables to be measured, which can be closed or open-ended. In this case, open questions were used, there were 8 and they were applied to 10 children, since only students with specific characteristics were selected, for example, it was applied to the student who does not participate, to the one who does participate, to students who have good and bad grades, to students who like and dislike the teacher.

4. RESULTS

Based on participant observation, at the time of entry students are enthusiastic about the return to school, however the distance that must be respected limits communication and interaction between them, in addition to the fact that only the

groups of 9th grade are known in person, 8th and 7th grade not, so it makes the school a completely new and unknown place for new students, so you can perceive a little anguish and confusion in how little you can perceive from their faces.

It could be found that the students found the classes pleasant, because according to the sample, the classes are usually more attractive, and they also perceive the help and attention from the teacher, however, they also tend to be confused with the content, and they also mention that they do not fully understand what is being taken up. It is worth noting that they perceive the comments or suggestions, sometimes as "motivation" and other times they feel "bad", as they consider that they do not know, although it is worth noting that the comments that have been made are to motivate them, as they were constantly told that learning a language requires patience, time, and effort, as it is a process that does not happen overnight. And although they like the classes and perceive them in a different way, they do not fully recognize the use of different content.

On the other hand, the collection of diagnostic information has been a conflictive process, as this application was carried out in the last week of the first intervention, and it was no longer possible to have direct contact with the students, so we have not had complete results and cannot speak with assumptions. What has been identified from observation and the use of the teacher's diary is the problem in the pronunciation of English in the students, in both grades (8th and 9th), as it is a constant that the students feel uncomfortable or do not want to participate when they are asked to read something in English, likewise, the comment that is frequently used by the students at the moment of participation is "I don't know how to pronounce it". Within the other skills required to learn a second language, problems have also been found, but it can be concluded that they can be improved by working with strategies aimed mainly at pronunciation.

According to what was proposed, which was to generate English teaching environments through CBI, indeed, such environments were generated, but perhaps not in the way that the theory frames, because the essential thing is to give content from another course making use of English, and within the classes mentioned, if there is a use, if a learning environment is generated, but it was not only focused on

exposing a single content. For example, the students clearly identified that a content from history class was being addressed, however, the content was put on the back burner because they were mostly focused on the fact that it was an English class, not a history class. As well as using numbers and letters for spelling, they were also using content from other subjects. It was also corroborated that the students were interested and motivated to take the class, as the classes were attractive to them, as well as noticing the use of everything that was applied in the sessions; vocabulary, expressions, numbers, letters, book, notebook, all the support that was requested, was used. As previously mentioned, the questionnaire was applied, in which it was appreciated that the students felt confident and interested to participate, however, they did not notice anything more relevant or different, only that the classes were different in comparison to the regular teacher's classes.

On the other hand, the next purpose was to recognize the use of CBI within English language teaching and learning. It is not possible to write exhaustively about only two interventions, because as mentioned, due to time and organizational issues they were interrupted. However, in the two sessions we can observe the use of CBI through different contents, not only the use of history, geography and mathematics, but also the use of other contents such as letters and numbers to carry out spelling exercises, or taking vocabulary from the book that was used as a support, since in it we also appreciated this mixture of contents by using prepositions, colors, materials, and also putting into practice the development of speaking, reading, listening and writing skills. The use of teaching materials and resources such as pictures, posters, presentations, and audios. The use of CBI and other media by which it was possible to generate a learning environment where students felt comfortable, understood and above all, were learning.

Finally, the third purpose alluded to the analysis of CBI. Interesting findings were made, such as transfer and overgeneralization, which are similar to the reflections of Peachey (2003) cited by Lopera (2013), who talks about how students may feel confused or anxious because they are unable to assimilate content when learning English; also that there may be an "excessive" use of the mother tongue, as students want to communicate quickly and easily, and also that there may be some difficulties

when the level of English is low, as simplified content cannot be approached. And indeed, these similarities could be found within the classes, as it was frequent that they overgeneralized the use of grammatical rules, both Spanish and English, and the constant transfer from L1 to L2, which does not mean that it is wrong, on the contrary, it indicates that something different happened within each session, it was achieved that the students began to want to communicate and communicate with others in English, just as it was noticeable that there were more and more students who addressed the teacher in L2.

5. CONCLUSIONS

From this perspective of reflection in action, as was mentioned, there is still a lot to investigate and analyze. The first period of practice consisted of gathering information to start planning the action project, however, the information has been truncated by various factors, the first of which is time, as the timetables in the secondary school have been reduced, i.e., there is only one class per week with each group. The consequent factor is the reorganization for the return to classes, (as it was return from the pandemic) the groups were divided and on Mondays the first half is presented, on Tuesdays the remaining half, and on Wednesdays they work in the virtual modality, but this session is only destined for the students who do not come to school; this causes a delay in the presentation of contents, because the same thing has to be given 3 times a week.

Within the period (September 2021-January 2022) there have been several changes that make one think that nothing goes as planned. It is not saying that everything has gone wrong, but it has been different from what was planned. Although activities were planned, they will be modified due to time constraints, as there are only 2 hours and 10 minutes per week with each group. In addition, these activities will be linked to the current way of working, as we are making use of the student's book and a workbook, in which we can implement successful strategies such as drills, peer conversations, role play, repetitions, among other techniques that improve pronunciation and help a little in the ability to listen.

One advantage was found is that the workbook the students occupy is very much related to the teaching approach that is intended to be implemented and what is

wanted to be solved, as good pronunciation has been a constant theme, and the exercises, activities and strategies have revolved around it.

On returning to the secondary school in February 2022, one could and can still perceive an uncertain scenario about how the classes are and would be, as the constant changes and restrictions inside and outside the school mean that the teaching and student work is often different from what it used to be. One of the biggest challenges was the constant change in the organization of the teacher training college, as they had to return to the classrooms earlier than planned, which also caused a change in the way the head teacher worked, highlighting that it was no longer just one teacher in front of the group, but two teachers who, in a way, their way of working is different. The constant change from one teacher to another is also often confusing for the students because they might be able to adjust well to only one teacher, and working with both might result in a change, for or against. In addition, coming to secondary school from February to June without a fixed intervention also brought several difficulties, firstly because a single topic had to be seen 2 weeks in a row because the organization of the school indicated that the groups had to be divided into blocks, which prevented them from moving forward in the sessions or advancing topics. Subsequently, the interventions between the head teacher and the teacher began to take 15 days each. Another factor that also hindered the interventions was that the selected study group only had English classes on Mondays and Fridays, on which there are work suspensions, either for holidays or for "Consejo Técnico Escolar", which made it even more limiting to work with the group and develop more activities that would encourage the use of CBI. It is also worth mentioning that there was a holiday period, in which it was not possible to make considerable progress because the students were enjoying their school break, leaving school and all that it entails to one side.

Time is a constant constraint, making use of CBI within the teaching and learning of English requires more hours, as mentioned above, the essential thing is that they take 6 hours of English per week, and in this case, it is only 120 minutes per week because the classes are still 40 minutes long. Within the classes, to generate the atmosphere, it was necessary to give the students an understandable context, which

implied taking more sessions than planned, as it was important to take up part by part to have a clearer picture of what needed to be done, and even so there were some problems. Time is often a constant constraint.

It is worth noting that the students have a very low level of English, and in some cases, it is almost nil, because as previously mentioned, the students spent nearly two years in quarantine without interacting with other people; remember that, to learn English, one must have constant exposure to the language, which implies interacting with others, which did not happen with the students. For this reason, a different program was implemented in the classes, as "aprendizajes clave" or a similar program was not used, but rather, under the contents of a book for beginners, the students began to regularize, and although they worked with "elementary" topics, for some students it seemed to be complicated.

Finally, despite the limitations and the constant changes that occurred during the interventions, it should be emphasized that it has been a very enriching experience, as it raises awareness of the existing problems within education, and that the COVID-19 pandemic has changed all social, economic and, above all, educational scenarios. There is still uncertainty and constant reflection on what should be done in the face of what has been done and what will have to be done in the long term.

REFERENCES

- British Council, (2014). *British council teaching English*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-based-instruction>
- Caicedo, M. & Hidalgo, A. (2011). A case study on content-based instruction for primary school children. *How*, 18 (1), 112-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450717008>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), (2018). *Plan de estudios 2018. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria*. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>
- Duarte, D. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios pedagógicos*, (29), 27-113. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100007&script=sci_arttext
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

- Gómez, E. & Lopera, S. & Jiménez-Díaz, J. (2011). University students' English language improvements through a content-based course. *How*, 18 (1), 73-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450717006>
- Hernández, R. (1998) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and complications*. Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford university. <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/84>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lopera, S. (2013). Algunas reflexiones acerca de la instrucción basada en contenidos. *Núcleo*, 25(30), 205-216. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897842013000100008&lng=es&tlng=es
- Porlán, R, & Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un discurso para la investigación en el aula*. DÍADA.
- Real Academia española (RAE), (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/ambiente>
- Taylor; S. & Bogdan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.

Estrategias para disminuir las barreras afectivas en la producción oral del inglés

Manuel Becerra Polanco,

Deymi Collí Novelo,

Sandra Valdez Hernández

Universidad Autónoma de Quintana Roo

RESUMEN

El presente trabajo deriva de una investigación basada en diseño (IBD), que explora las posibilidades de implementar estrategias y actividades que permitan a los estudiantes enfrentar situaciones del uso de producción oral del inglés dentro y fuera del salón de clases. En la práctica de esta investigación se introdujeron recursos móviles, talleres con hablantes nativos y el uso de foros como mecanismos de reflexión o análisis respecto a las principales barreras afectivas que merman el desempeño de los estudiantes.

Por otra parte, posterior a la intervención realizada en un lapso de 10 semanas, se encontraron resultados positivos en los 25 estudiantes que participaron en la investigación. Los hallazgos demuestran hasta cierto punto que, a través de acciones de trabajo colaborativo, prácticas con hablantes nativos, uso de aplicaciones móviles y acciones de reflexión, ciertos factores afectivos disminuyeron. Ante tal situación, es plausible mencionar que, los estudiantes pudieron controlar o disminuir barreras relativas a la ansiedad, timidez y al miedo a cometer errores.

Palabras claves: Estrategias, Barreras, Habla, Intervención, Ansiedad

ABSTRACT

The present work is derived from design-based research (DBR), to explore the possibilities in the implementation of strategies and activities that allowed students to face situations of the use of oral production inside and outside the classroom. Thereby, mobile resources, workshops with native speakers, and the use of forums as mechanisms for reflection or analysis regarding the main affective barriers that reduce student performance were implemented.

Regarding the results, after the analysis and the intervention carried out over a period of 10 weeks, positive results were found in the 25 students who participated

in the research. The findings demonstrate to a certain extent that, through collaborative work actions, practices with native speakers, use of mobile applications, and reflection actions, certain affective factors decreased. Faced with such a situation, it is plausible to mention that the students were able to control or reduce barriers related to anxiety, shyness, and fear of making mistakes.

Keywords: Strategies, Barriers, Speaking, Intervention, Anxiety

1.INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje del idioma inglés, existen cuatro principales habilidades que los alumnos deben dominar: (hablar, leer, escuchar y escribir). Sin embargo, es válido mencionar que, la habilidad de hablar en inglés representa más esfuerzo y tiempo en aras de concretar un buen nivel de la producción oral. En consecutivo, Ur (2009) afirma que hablar pudiese ser la habilidad más importante de las cuatro habilidades lingüísticas, esto lo interpreta al considerar que los alumnos además de saber producir el lenguaje a través de la competencia lingüística basada en gramática, vocabulario, pronunciación, de igual forma, deben comprender cuándo, por qué y de qué manera producir el lenguaje o aplicar la competencia sociolingüística. Dando respaldo a lo mencionado previamente, Haryudin y Jamilah (2018) de igual forma, concuerdan que la habilidad de hablar es el aspecto más difícil de lograr para los estudiantes al coincidir que, el grado de dificultad recae al tener que considerar varias cosas que están interrelacionadas como ideas, idioma que se usa, qué decir, cómo usar la gramática, el vocabulario, pronunciación, así como escuchar y reaccionar a los interlocutores.

Por otra parte, referente a las barreras que limitan la producción oral de los alumnos, Nuraini (2016) considera que tanto en la enseñanza de los profesores y en la práctica de los alumnos existen múltiples factores internos o externos que pudiesen afectar el rendimiento académico de los estudiantes. Yilorm y Acosta (2016) consideran que en gran parte los profesores de inglés en las escuelas públicas continúan implementando estrategias tradicionalistas y por ende no se fortalece la competencia oral del idioma. En otras palabras, se prioriza la gramática, la escritura y la lectura dentro de las actividades en el salón de clases, restándole importancia

a la expresión oral, debido a factores relacionados con el tiempo insuficiente de la clase, el número de estudiantes, o la carencia de estrategias.

Respecto a lo mencionado, quizás este hecho sea una de las primeras barreras que el estudiante enfrenta ante la necesidad de practicar la habilidad de hablar; no obstante, es importante mencionar que existen barreras que afectan más a los alumnos. Ante tal aseveración, podemos citar a los factores afectivos tales como la motivación, la frustración y la ansiedad, mismas que están ligadas a factores emocionales que influyen en el aprendizaje directamente de una manera positiva o negativa.

Desde esta perspectiva, Hamouda (2013) considera que un número considerable de estudiantes en el salón de clases, ante la práctica de la habilidad oral, permanecen en silencio debido a muchas causas, tales como un bajo nivel de dominio del inglés, miedo a hablar frente a otros, evaluación negativa, timidez, falta de confianza, ansiedad o miedo a cometer errores. En adición, Ahmad (2021) identifica otros posibles problemas que afectan la participación del alumno en el salón de clases siendo: la ansiedad y nerviosismo al no poder entender o responder las preguntas del profesor.

Desde lo expuesto en este apartado, se rescata la importancia de la habilidad de hablar, y algunos ejemplos de limitaciones que afectan el accionar en la producción oral de los alumnos; no obstante, la parte afectiva como limitante es el enfoque central de la presente investigación. Akbari & Sahibzada (2020) consideran que los factores afectivos son fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que pueden afectar o beneficiar las habilidades del idioma, en especial la producción oral. Por lo tanto, los factores afectivos positivos ayudan a las personas a aprender un idioma, mientras que los factores afectivos negativos dificultan el aprendizaje de un idioma. Por consiguiente, el presente trabajo analiza la parte afectiva como barrera o limitación y los posibles beneficios al implementar estrategias vinculadas al uso de la tecnología, reflexiones y talleres de conversación con hablantes nativos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente apartado, tiene el objetivo de identificar los elementos relativos al factor afectivo que afectan a los estudiantes de inglés. Sin embargo, previo a la clasificación y análisis, es necesario aclarar que más allá de las limitaciones afectivas existen otras barreras que afectan el desempeño en los alumnos. Ante tal caso, en el área de la producción oral en inglés, Abrar, Habibi y Makbur (2018) clasifican la totalidad de los factores de la siguiente forma: (1) barreras lingüísticas (vocabulario, pronunciación, gramática y fluidez); (2) factores psicológicos o afectivos (ansiedad, actitud, timidez y falta de motivación); (3) entorno de aprendizaje (profesores, compañeros y temas de clase) y (4) práctica el idioma (practicar de forma autónoma, practicar el idioma con tutores y compañeros, practicar el idioma con medios o tecnología y mantener una motivación positiva).

En la literatura, sobre el tema existe mucha evidencia sobre las limitaciones afectivas o psicológicas que afectan el actuar de los estudiantes. Aquí nos enfocaremos en 3 principales limitantes siendo la ansiedad, la motivación y la falta de confianza.

2.1 Ansiedad

La ansiedad, puede resultar la exposición al contexto de hablar en inglés, pero con consecuencias negativas relacionadas a factores tales como: el miedo de hablar en público, con hablantes nativos, a cometer errores e incluso a la crítica de profesores o compañeros. En este sentido, Kiruthiga y Christopher (2022) catalogan a la ansiedad como la barrera emocional más importante para la adquisición del lenguaje debido a que se asocia con experiencias emocionales tales como: estrés, tristeza, aprensión, nerviosismo, incomodidad, vergüenza, etc.

Horwitz (2001) define el factor ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua como un complejo integrado de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula que surgen de la singularidad del idioma o en el proceso de aprendizaje. Retomando lo planteado, el factor de la ansiedad, en muchas ocasiones no está relacionado con el conocimiento o habilidades del idioma. En otras palabras, los alumnos pueden ser muy buenos en inglés en competencias relacionadas a la expresión escrita, comprensión de la lectura, y a la comprensión auditiva; no obstante, al momento de ejecutar sus

conocimientos de manera oral, el factor ansiedad juega un papel adverso en su competencia lingüística. En muchas ocasiones, la ansiedad es producto del ambiente de clase, la falta de control de grupo del docente, o posiblemente a la carencia de un entorno que fomente la confianza del estudiante ante la práctica.

La literatura nos reporta otros factores, mismos que están relacionados e implícitos al contexto de la ansiedad de los alumnos. En particular, se puede mencionar el miedo a las críticas de los hablantes nativos respecto a la pronunciación, o miedo a cometer errores. Ante tal circunstancia, Aziz y Kashinathan (2021) reportan que la ansiedad es causada ante el hecho de enfrentarse a situaciones reales de comunicación oral con hablantes nativos. Por consiguiente, derivado de la barrera psicológica, los alumnos temen cometer errores, evitan realizar prácticas o prefieren expresarse usando su lengua materna.

2.2 Motivación

Respecto a la motivación, la falta u ausencia de ella en la práctica oral del inglés representa un factor que limita el interés en su participación y mejoría en su aprendizaje. En concreto, Menggo (2018) concibe a la motivación como un factor psicológico que puede influir en el proceso de hablar inglés en los estudiantes. Por lo tanto, si los alumnos demuestran tener un alto nivel de motivación podrán mejorar su desempeño en la producción oral. En este sentido, la motivación de los estudiantes es un factor clave que puede determinar el éxito o fracaso ante el aprendizaje o práctica del idioma. Hussain y Farid (2020) reconocen que una motivación positiva y efectiva es esencial para mejorar la habilidad para hablar inglés dentro y fuera del aula; no obstante, para el logro del objetivo es importante que los maestros fomenten la participación de los estudiantes mediante actividades que los hagan sentir motivados. En contra parte Aftat (2008) cree que la motivación es un producto de la buena enseñanza, afirmando que, para motivar a los estudiantes a aprender bien y comunicarse activamente en inglés, los maestros deben tener pasión, creatividad e interés en sus alumnos. De modo que, la motivación de los estudiantes hasta cierto punto está influenciada por el desempeño docente de los profesores. Por lo tanto, es importante que los maestros también muestren entusiasmo en su rendimiento docente.

2.3 Falta de confianza

En cuanto al factor relacionado a la falta de confianza, los estudios identificados en la revisión la reportan como una limitante muy recurrente. Generalmente se entiende que la falta de confianza de los estudiantes ocurre cuando se dan cuenta de que no pueden entender a sus compañeros en las actividades relacionadas al empleo oral del idioma, o cuando no entienden a otros hablantes fuera del contexto del salón de clases. En esta situación, usualmente los alumnos prefieren guardar silencio mientras otros hablan. En respuesta a esto, Çağatay (2015) concuerda al mencionar que, cuando un alumno tiene un bajo nivel de confianza en sí mismo, es muy probable que se sienta estresado, y por ende su desempeño es mermado al no sentirse capaz de comunicarse en inglés. En el mismo sentido, Fitriati y Info (2016) afirman que la falta de confianza en sí mismo puede llevar a los estudiantes a creer que no van a ser buenos hablantes de inglés. En consecuencia, la falta de confianza en sí mismos también se convierte en un gran problema que afecta el desempeño oral de los estudiantes. Desde tal perspectiva, es de suma importancia que los profesores de inglés construyan ambientes de clase enfocados en generar confianza y motivación que propicien un impacto en aspectos relativos a la pronunciación, entonación adecuada, y oportunidades de prácticas del idioma.

3. METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para la realización del proyecto de investigación estuvo enfocada en el uso de la investigación basada en diseño (IBD), respecto al tipo de investigación que se plantea, la literatura aporta diversas descripciones relacionadas con los beneficios y actividades que deben ser tomadas en cuenta. A continuación, se reportan algunas de ellas:

Respecto a este tipo de investigación, De benito (2016) menciona que se trata de una innovación educativa, enfatizando la búsqueda de resolución de problemas a través del uso de diversas teorías y métodos acorde al tipo de intervención a realizar. Por otra parte, Plomp (2010), define a la IBD como el estudio sistemático de diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones educativas (ya sean programas, estrategias o los materiales de enseñanza-aprendizaje, productos y sistemas)

aportando soluciones a problemas complejos de la práctica educativa, teniendo por objeto la mejora del conocimiento sobre las características de estas intervenciones y sobre los procesos de diseño en su desarrollo.

3.1 Instrumentos

Para recolectar, identificar y analizar la información, se emplearon instrumentos cualitativos y cuantitativos: a) Cuestionario Oral Barriers that hinder students speaking english (Barreras orales que dificultan a los estudiantes hablar en inglés). diseñado por Ali Al-ma'shy (2011). Con una confiabilidad de 0.76 de Alfa de Cronbach; b) Foros de discusión y reflexión mediados por aplicaciones móviles; c) Talleres de speaking con hablantes nativos; d) Observaciones de prácticas; e) Entrevistas semiestructuradas; f) Cuestionario para evaluar la intervención; g) Evaluation Instrument for WisCom Components and Mobile Learning; h) Recursos digitales y aplicaciones Padlet, WhatsApp, survey.com, Dropbox.

3.2 Población

La comunidad de aprendizaje estuvo integrada por 25 alumnos del segundo semestre de la licenciatura en lengua inglesa Uqroo campus Cozumel. El criterio de selección para la integración se enfocó en los resultados derivados de las encuestas realizadas al inicio del proyecto. Otro factor son las calificaciones obtenidas en primer semestre y los comentarios emitidos por sus profesores en contexto con sus carencias o limitaciones, en especial en la habilidad de hablar en inglés. Previo a la integración, los alumnos conocieron la finalidad del proyecto, sus alcances y beneficios para su formación académica. Por otra parte, es importante mencionar que la integración de los alumnos al proyecto no fue de carácter obligatorio. En este sentido, se solicitó su apoyo bajo un registro de trabajo compromiso entre el investigador y los alumnos.

3.3 Actividades

Tabla 1. Tipo de actividades diseñadas para la intervención

Actividades reflexivas y colaborativas	Actividades de práctica del idioma (opciones a considerar)	Actividades de retroalimentación y colaboración
1-Presentación personal de cada estudiante	1-Descripción de una tercera persona	1-Foros sobre dudas y comentarios generales

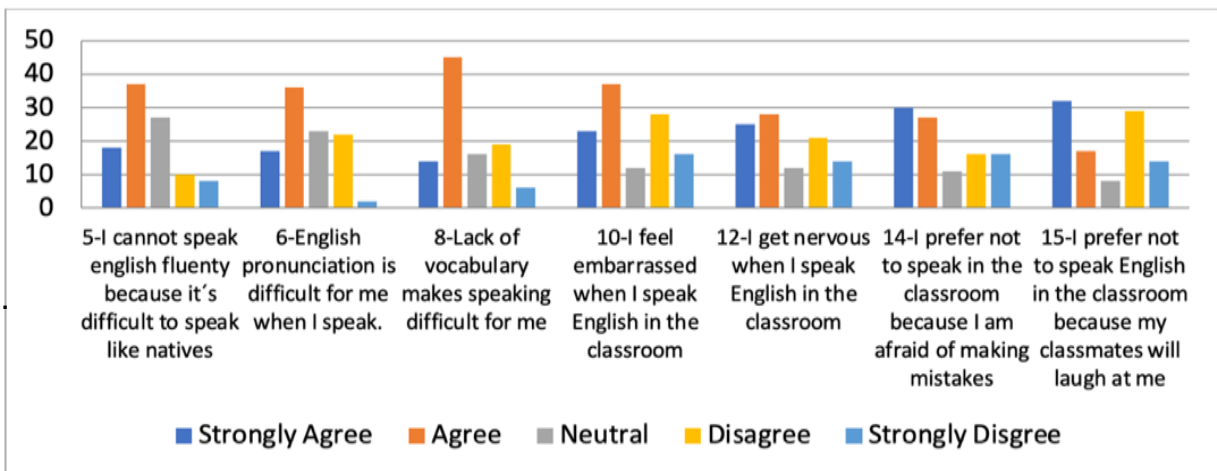
<p>2-Foro de inicio. Presentación de la problemática (barreras en la práctica de hablar). 3-Foro de análisis de la problemática (barreras en la práctica de hablar). 4-Foro. Alumnos reflexionan sobre las posibles estrategias o mecanismos que pudiesen implementar para mejorar su práctica de hablar. 5-Foro sobre su experiencia al concluir la intervención</p>	<p>2-Narrativa de las actividades que realizan los fines de semana o rutinas. 3-Resumen de una historia 4-Narrativa de un evento o vivencia personal 5-Descripción o construcción de historias 6-Completar secuencias de historias 7-Realizar podcast con contenidos libres</p>	<p>respecto a las fases de la implementación. 2-Foros para retroalimentar las actividades realizadas. 3-Foro de reflexión sobre las experiencias, metas o logros alcanzados posterior a la práctica de la habilidad de hablar a través del uso de herramientas.</p>
--	--	---

Elaboración propia a partir del diseño de actividades

4.RESULTADOS

Previamente al diseño de la intervención, se aplicó el cuestionario “Oral barriers that hinder students speaking English” a 100 estudiante de la Licenciatura en Lengua Inglesa unidad Cozumel. Cabe resaltar que, para tal muestra se contemplaron a los estudiantes de los semestres 2, 4, 6, y 8. El objetivo se enfocó en identificar las principales barreras que afectan la práctica de la habilidad de hablar en inglés, según el contexto y percepción de los estudiantes. Las evidencias más significativas se plasman en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Principales barreras limitantes para la práctica oral del inglés





Fuente: elaboración propia

Tomando como referencia lo reportado, se puede decir que las principales barreras que afectan a los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo son de dos tipos. En primer lugar, las barreras lingüísticas representan un obstáculo para los estudiantes. En este sentido, destacan los componentes relacionados a la fluidez, pronunciación y falta de vocabulario. Por otra parte, la segunda barrera más reportada está relacionada a los factores afectivos o psicológicos; los principales obstáculos son la timidez, la ansiedad, y el miedo a cometer errores. Haciendo énfasis en tales barreras, se retoma lo expuesto por Aziz y Kashinathan (2021) al considerar que la ansiedad es causada ante el hecho de enfrentarse a situaciones reales de comunicación oral con hablantes nativos. En consecuencia, la ansiedad al hablar un segundo idioma puede afectar el rendimiento de los estudiantes e influir en la calidad de la producción del lenguaje oral. Por lo tanto, a pesar de tener un buen conocimiento del idioma, los alumnos cometen errores derivado a la ansiedad que reflejan mientras están expuestos en situaciones de comunicación oral. En concordancia, Horwitz (2001) define el factor ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua como un complejo integrado de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje en el aula. Aunado a la ansiedad, el miedo a cometer errores es parte de la misma problemática. Respecto a las barreras identificadas en el análisis previo, es válido mencionar que, para efectos de este trabajo solamente se toman en cuenta las barreras afectivas, sin importar que hayan sido consideradas en segundo plano.

4.1 actividades

Tabla 2. Foro de reflexiones

Hello, good morning. The second activity of this week is related to do an analysis about your own perception. In this case, please write in less than 100 words your perception about your speaking in English. Muchas gracias!

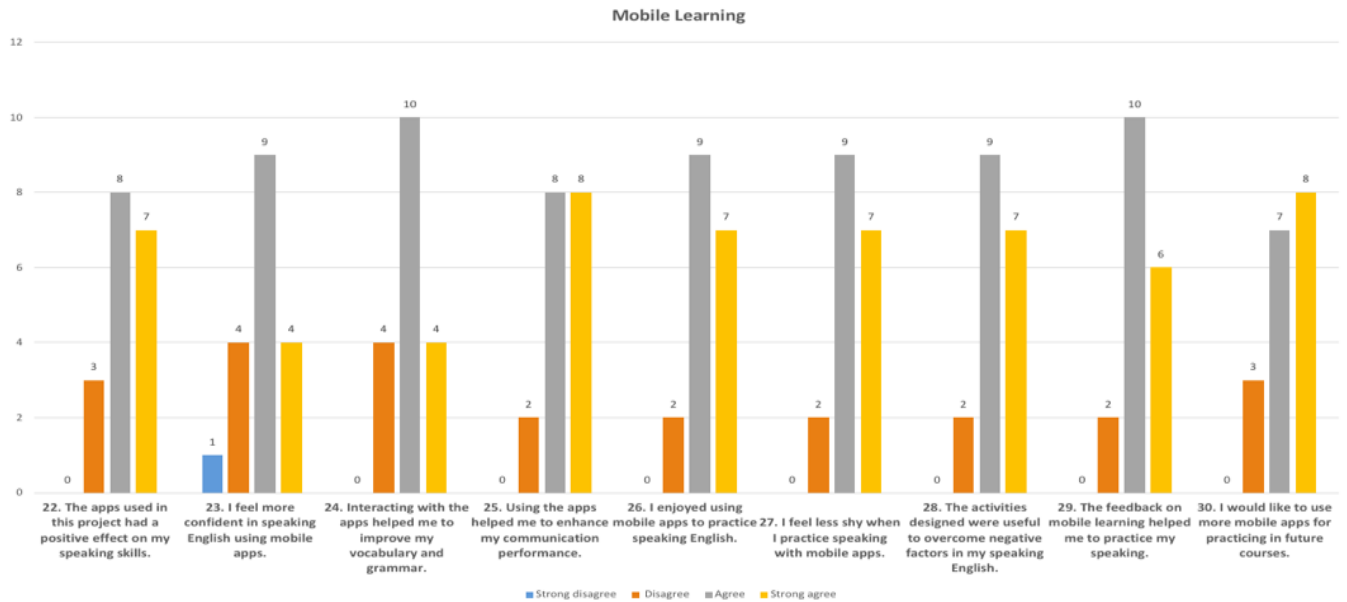
<p>Jessica Martin</p> <p> Languages have called me since I was little, but no matter how hard I try, I can't learn correctly. I feel that one of the limitations could be grief, the fear that people who know how to make fun of me if I say something wrong or if I don't get to assemble the sentence correctly. And I tried to stand in the mirror and talk to myself but I cannot at home I have no one to live with or try to talk, at school my vocabulary is not as good as the other boys in my classroom so I prefer to always keep quiet.</p>	<p>Estela Parra</p> <p> I think I'm not a good English speaker because I am afraid to make mistakes, I don't comfortable when people are listening to me, if they laugh about my English, I will feel embarrassed, in another hand, I think my pronunciation is not good enough, I don't have enough vocabulary for speaking, I think those are my negatives points of speaking</p>	<p>.</p> <p><u>Michelle Buenfil</u></p> <p>good night all! Well, my reason for shyness when I speak English is because I'm afraid of being judged, or making fun of how I speak,</p>	<p>Luisa Zavala I have been practicing English since I was little. About my abilities: I'm really shy, speak in front of other people makes me feel nervous, but I really try to have a good conversation, It's at that moment where I can see my progress in English; I think my pronunciation is good, but in grammar, I am not the best and I don't know what to say, my vocabulary is not very wide.</p>
--	---	--	---

Fuente: elaboración propia

La presente tabla, es un pequeño ejemplo de las 25 reflexiones emitidas por los estudiantes de la comunidad de aprendizaje. Por cuestiones de espacio, se ejemplifican algunas respuestas, mismas que señalan hasta cierto punto a las barreras afectivas en su desempeño académico. Dicha información, fue un parteaguas para identificar las limitaciones de los alumnos y al mismo tiempo diseñar actividades o estrategias con la finalidad de mediar la problemática.

4.2 Análisis cuantitativo

Grafica 2. Uso de aplicaciones móviles para practicar la habilidad de hablar



Fuente: elaboración propia

Para identificar de manera cuantitativa datos sobre la mejoría de los alumnos en torno a la habilidad de hablar en inglés, se aplicó el cuestionario “Evaluation Instrument for WisCom Components and Mobile Learning”. Dicho instrumento fue diseñado y validado por Gunawardena (2018). En este sentido, se toman los datos relacionados al uso de aplicaciones móviles. Por consiguiente, desde la parte afectiva o psicológica, en la gráfica podemos observar las siguientes interrogantes que están aunadas al aprendizaje móvil siendo, pregunta 23, tengo más confianza al hablar en inglés usando aplicaciones móviles, y la interrogante 27, mi timidez se reduce cuando práctico con aplicaciones móviles. En relación con los factores afectivos, se retoman las aseveraciones de Sato y Burden (2015) quienes encuentran en sus investigaciones que el uso del aprendizaje móvil, en especial el MALL (Mobile Assisted Language Learning), fomenta entornos educativos que favorecen aspectos relacionados con la motivación, reducción de ansiedad, y confianza para reforzar la habilidad comunicativa fuera del aula. En el mismo tono, Bradley (2015) afirma que el aprendizaje móvil como instrumento para abordar las problemáticas presentadas en el aprendizaje de idiomas puede facilitar el aprendizaje en los estudiantes de educación superior, puesto que el uso de la tecnología promueve escenarios de aprendizaje colaborativo y autónomo

vinculados con actividades relacionadas al uso de herramientas de traducción en línea, diccionarios, ejercicios de audio, lecturas, comunidades de aprendizaje, y socialización con hablantes nativos del inglés.

En concordancia con lo expuesto, Liu y Xuan He (2015) mencionan que el uso del aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles mejora la capacidad de aprendizaje de los estudiantes universitarios, pero de igual forma, los motiva a practicar los contenidos fuera del aula. Desde esta perspectiva, el aprendizaje móvil es un recurso que puede ayudar a los estudiantes a enfrentar ciertas barreras en su aprendizaje y práctica de la habilidad de hablar. En consecuencia, a través de 10 semanas los estudiantes estuvieron realizando grabaciones de *podcasting*, audio mensajes, reportes e interacciones en aplicaciones móviles. Por consiguiente, se puede interpretar que, los resultados favorables presentados en la gráfica son claros ejemplos sobre el uso del aprendizaje móvil, mismos que han priorizado su implementación para solventar o reducir algunos factores adversos en la práctica de la comunicación oral dentro del salón de clases, en este caso en específico, se delimita al factor afectivo.

4.2 Análisis cualitativo

Referente a la parte cualitativa, se toman algunas preguntas y ejemplos de las transcripciones de las respuestas emitidas por los alumnos.

P1- Teniendo en cuenta la práctica de la habilidad de hablar en inglés mediante aplicaciones móviles, ¿considera usted que sus limitaciones fueron controladas o disminuidas hasta cierto punto?

[...] La verdad... yo creo que sí porque..... es muy ahhhhh muyyyy mhhhh... estresante hasta cierto punto para mí tener que hablar en inglés, pero si no cuento con... cómo se dice... vocabulario, gramática, pues así siento que me da miedo hablar y equivocarme, que no entiendan y con las actividades y ahora sí que con la práctica la verdad si han ido disminuyendo porque he podido mantener una conversación... [Inf4, entrevista]

Por supuesto que sí, tanto fueron controladas y disminuidas porque antes sentía demasiado temor y fue disminuyendo poco a poco y fue... me fui desenvolviendo más que nada... [Inf12, entrevista]

Por otra parte, con el afán de profundizar sobre los juicios emitidos por los alumnos, de igual forma, se toma evidencia de otros instrumentos, en este caso, foros de reflexiones sobre sus prácticas mediadas por la tecnología.

Sobre los audios en WhatsApp. Al principio, me sentía poco alegre en participar, porque me daba pena o tenía primero que escribir las cosas y luego leerlas en un audio, pero luego vi que es demasiado divertido hablar en inglés y maestro Manuel nos contemplaba la idea y no pasaba nada si te equivocabas, sólo tenías que ir investigar la palabra y la aprendidas, con mi último audio, que fue el de mi película favorita, me divertí muchoo grabándolo y me sorprendí de mi progreso, porque ya no tenía que escribir un texto y leerlo, era yo solamente hablando en otro idioma de lo que me gustaba. [Inf6, Foro 4 CIC, Padlet]

Ante los comentarios mencionados, los estudiantes reflejan una motivación y confianza al usar los móviles como herramientas de aprendizaje para lograr ciertos objetivos trazados en la intervención. Quizás, dicha aseveración sea consecuencia del tipo de actividades diseñadas en la intervención, mismas que plantearon el objetivo de una práctica más amena, flexible, y totalmente fuera del contexto presencial del salón de clases. En consecutivo, es evidente que la parte afectiva está presente en el aprendizaje de los alumnos, pero de igual forma, es loable entender que hasta cierto punto los alumnos a través del uso de aplicaciones y grabaciones pudieron estar expuestos a una práctica ajena al contexto tradicional. De igual forma, al compartir sus audios con el grupo, permitió exponerlos a una retroalimentación correctiva de ciertos elementos lingüísticos.

P-2 Desde su perspectiva, ¿qué tipo de barreras o limitaciones disminuyeron más en su práctica?

Como comenté en un principio, mis logros en este proyecto fueron generar confianza en mí, pues siempre sentía temor del qué dirán y creo que me fue mejor de lo que esperaba, puedo seguir mejorando y poder superar los

obstáculos de temor. Otra limitación que tuve fue el afrontar los nervios, creo que las primeras prácticas fueron las más complicadas, pues en algunos momentos todas las palabras se me olvidaban, pero es cuestión de creer en uno mismo para romper esa barrera de miedo. [Inf6, foro5 del CIC]

Realmente ehhhh... mis barreras sí disminuyeron demasiado. Yo tenía mis propias barreras que me ponía para hablar en inglés, era el miedo ehmmmm, el nerviosismo igual. yo creo que mediante este proyecto me ayudó mucho a controlar este miedo. Bueno, más bien a disminuir ese miedo y no tener pena, pues la pena era mi barrera y mi excusa principales para decir que no sabía hablar inglés o la estructura para poder hablarlo, pero en sí, en realidad era ese miedo de yo hablar yyyyyy que alguien me dijera que lo estaba haciendo mal o mi pronunciación estaba mal y por estar incorrecto que se burlaran de lo que yo decía. Entonces el proyecto sí me ayudó mucho en ese aspecto. [Inf10, entrevista]

En consecutivo con el análisis, y con el objetivo de entender los planteamientos expuestos por los alumnos en relación con las barreras que consideran haber disminuido, a continuación, se interpretan desde diversos enfoques. En primer lugar, la exposición del alumno ante situaciones de prácticas dentro del salón de clases, en ocasiones representa una inseguridad, timidez o el miedo a cometer errores, lo cual posiblemente repercutiría en burlas por parte de sus compañeros o en una deficiente retroalimentación por parte de sus profesores.

Profundizando más sobre el tema en la literatura dentro del contexto del aprendizaje de lenguas, Condon y Sahd (2013) consideran que los estudiantes tímidos tienen dificultades en conversaciones cortas, y no quieren participar en actividades en el aula. Sin embargo, aunque la habilidad oral del inglés de los estudiantes sea avanzada, es posible que no puedan mostrarlo en clase debido a la timidez.

Namaghi et al., (2015) opinan que es normal que los estudiantes tengan un cierto nivel de ansiedad o timidez y cometan errores al hablar un idioma extranjero. Por lo tanto, es entendible que cometer errores en el aprendizaje del inglés dentro o fuera del salón de clases es parte del aprendizaje. Sin embargo, si los estudiantes no

notan sus errores y los repiten muchas veces, serán fosilizados y se reducirá la posibilidad de corrección. La autoconfianza de los estudiantes puede disminuir a medida que cometen errores. Finalmente, los factores afectivos, desde la perspectiva de Krashen (1982), la teoría del filtro afectivo está relacionada con la actitud, los sentimientos y otros factores afectivos. Estos a su vez, pueden influir de manera positiva o negativa en los procesos de adquisición y aprendizaje del idioma. Es decir, si el filtro afectivo es alto implica que la motivación por aprender le permitirá esforzarse por practicar y por ende reducir o controlar barreras como la timidez o el miedo a cometer errores. Sin embargo, si el filtro afectivo es bajo, tendrán una predisposición negativa hacia el aprendizaje de idiomas, su comportamiento puede ejercer un efecto negativo en el desarrollo y éxito de la adquisición de la lengua.

5. CONCLUSIONES

Durante el aprendizaje del inglés, dependiendo del contexto y situación de cada estudiante, existen limitantes o barreras que pudiesen mermar su desempeño académico. Desde tal perspectiva, en este trabajo de investigación se ha abordado de manera particular la parte afectiva relativa a las limitaciones que enfrentan los alumnos al tratar de hacer producción oral dentro o fuera del salón de clases. La revisión de la literatura ha delimitado la importancia de este tipo de barreras, al evidenciar en múltiples trabajos de investigación que reflejan una necesidad de implementar nuevas estrategias para abordar la práctica de la habilidad de hablar en inglés.

Ante tal circunstancia, este tipo de investigación (IBD), implementó una serie de actividades a lo largo de 10 semanas mediado por uso de la tecnología, reflexiones personales y prácticas con hablantes nativos. Al finalizar la intervención, se registraron datos de manera cualitativa y cuantitativa. En este sentido, respecto a los beneficios logrados, hasta cierto punto, los alumnos han manifestado que pudieron controlar barreras afectivas tales como la timidez, ansiedad, y miedo a cometer errores. Por otra parte, la efectividad de la intervención fue evaluada por los estudiantes, mismos que han manifestado una motivación por realizar las actividades a lo largo de la intervención.

Finalmente, es evidente que el factor afectivo afecta de manera positiva o negativa en cada alumno dentro del salón de clases. Por lo tanto, es entendible que los alumnos dependiendo del nivel de confianza o motivación, registrarán avances significativos en su aprendizaje. Desde tal hecho, es importante diseñar estrategias de aprendizaje innovadoras que permitan a los estudiantes realizar tareas más enfocadas en el alumno y no en la pasividad de actividades en el libro de texto. Por otra parte, actividades de reflexión y análisis que permitan a los alumnos exponer sus barreras y tratar de encontrar alternativas son actividades que impactan en los alumnos al comprender que sus limitaciones pudiesen ser barreras autoimpuestas y por ende, tales barreras pudiesen ser controladas o disminuidas dependiendo del tipo de estrategias de enseñanza u aprendizaje a implementar.

REFERENCIAS

- Abrar, M., Mukminin, A., Habibi, A., Asyraf, F., & Marzulina, L. (2018). If our English isn't a language, what is it? *Indonesian EFL Student Teachers' Challenges Speaking English. The Qualitative Report*, 23(1), 129-145. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss1/9/>
- Aftat, M. (2008, 25, junio, 2023), Motivation and Genuine learning. <http://www.englishteacher1.com/motivation.html>
- Ahmad, C. V. (2021). Causes of students' reluctance to participate in classroom discussions. *ASEAN Journal of Science and Engineering Education*, 1(1), 47-62. <https://ejournal.upi.edu/index.php/AJSEE/article/view/32407>
- Akbari, Omidullah, and Javed Sahibzada. (2020). Students' Self-Confidence and Its Impacts on Their Learning Process. *American International Journal of Social Science Research* 5(1):1–15. DOI:[10.46281/aijssr.v5i1.462](https://doi.org/10.46281/aijssr.v5i1.462)
- Aziz, A. A., & Kashinathan, S. (2021). ESL learners' challenges in speaking English in Malaysian classroom. *Development*, 10(2), 983-991. DOI:[10.6007/IJARPED/v10-i2/10355](https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10355)
- Bradley, L. (2015). The mobile language learner-use of technology in language learning. *Journal of Universal Computer Science*, 21(10), 1269-1282. https://www.researchgate.net/publication/286376817_The_Mobile_Language_Learner_-_Use_of_Technology_in_Language_Learning
- Benito, B., & Ibáñez, J. M. S. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. 21(10), 1269-1282. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>

- Çağatay, S. (2015). Examining Efl students' foreign language speaking anxiety: The case at the Turkish State University. *Procedia - Social & Behavioral Sci*, 199, 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.594>
- Condon, M., & Ruth-Sahd, L. (2013). Responding to introverted and shy students: best practice guidelines for educators and advisors. *Open Journal of Nursing*, 3(07), 503. DOI: [10.4236/ojn.2013.37069](https://doi.org/10.4236/ojn.2013.37069)
- Fitriati, S. W., & Info, A. (2016). Psychological Problems Faced by the Year Eleventh Students MA Nuhad Demak in Speaking English. 6(1), 65–78. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej/article/view/12797>
- Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to Participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education*. No 1.
- Haryudin, A., & Jamilah, S. A. (2018). Teacher's difficulties in teaching speaking using audio visual aid for autistic students. *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 6(2), 107-116.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167. DOI: [10.1017/S026144480999036X](https://doi.org/10.1017/S026144480999036X)
- Hussain, M. S., Salam, A., & Farid, A. (2020). Students' motivation in English language learning (ELL): An exploratory study of motivation-al factors for EFL and ESL adult learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9(4), 15-28. DOI: [10.7575/aiac.ijalel.v.9n.4p.15](https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.4p.15)
- Kiruthiga, E., & Christopher, G. (2022). The Impact of Affective Factors in English Speaking Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(12), 2478-2485. <https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/5093>
- Krashen SD (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman, New York.
- Liu, Q., & He, X. (2015). *Using mobile apps to facilitate English learning for college students in China* [Bachelor's thesis]. University of Boras, School of business and IT, Sweden.
- Menggo, S. (2018). English learning motivation and speaking ability. *Journal of Psychology and Instruction*, 2(2), 70-76. DOI: <https://doi.org/10.23887/jpai.v2i2.15979>
- Namaghi, S. A. O., Safaee, S. E., & Sobhanifar, A. (2015). The effect of shyness on English speaking scores of Iranian EFL learners. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 12, 22-28. <https://core.ac.uk/download/pdf/234693043.pdf>
- Plomp, T. (2010): Educational Design Research: An Introduction En Tjeerd Plomp y Nienke Nieveen (Ed), *An Introduction to Educational Design Research*

Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China).

Sato, T., Murase, F., & Burden, T. (2015). Is Mobile-Assisted Language Learning Really Useful? An Examination of Recall Automatization and Learner Autonomy. *Research-publishing.net*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564200.pdf>

Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yilorm Barrientos, Y., & Acosta Morales, H. (2016). Neoliberalismo y proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: una mirada dialéctica al estado del arte en sectores vulnerables. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 125-136.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142016000300010

Aula invertida, un modelo para la producción de textos literarios y aprendizaje ortotipográfico

Vanesa Camba Montaña

Diana Magali Núñez Soto

María Leonor Mandujano Rodríguez

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

RESUMEN

La formación en entornos virtuales ha tenido una creciente aportación derivado del escenario gestado por la pandemia por COVID-19 ante la necesidad de responder a los protocolos de confinamiento social para garantizar la salud pública, abriendo la posibilidad de desarrollar propuestas de intervención pedagógica para favorecer el aprendizaje de los sujetos mediante el uso de herramientas tecnológicas, es así que la presente investigación en el marco metodológico de la investigación-acción, recupera la relevancia del modelo de aula invertida como método para favorecer la autonomía en el aprendizaje activo mediante el uso anticipado de recursos tecnológicos para acceder al conocimiento en escenarios para la resolución de conflictos cognitivos, que respondan a la diversidad de características, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica primaria, centrado en la producción de textos literarios particularmente obras teatrales, permitiendo asumir el siguiente planteamiento: ¿cómo el modelo de aula invertida favorece la producción de textos literarios (obras de teatro) y desarrolla procesos de aprendizaje de elementos ortotipográficos en estudiantes de educación básica primaria?, asumiendo como principales referentes la propuesta de Berenguer, (2016); Cedeño (2020) y Cassany(2009), así como el modelo experiencial del Kolb (1981) para la reconstrucción epistemológica de los saberes que configuran en el proceso de intervención de la práctica profesional.

Palabras clave: Aula invertida, Aprendizaje, Textos literarios, Elementos ortotipográficos, Producción escrita

ABSTRACT

Training in virtual environments has had a growing contribution derived from the scenario created by the COVID-19 pandemic in view of the need to respond to social confinement protocols to guarantee public health, opening the possibility of developing pedagogical intervention proposals to promote learning. Learning of the subjects through the use of technological tools, so this research, within the methodological framework of action research, recovers the relevance of the flipped classroom model as a method to promote autonomy in active learning through the anticipated use of technological resources to access knowledge in scenarios for the resolution of cognitive conflicts, which respond to the diversity of characteristics, needs and learning styles of primary school students, focused on the production of literary texts, particularly plays, allowing to assume the following approach: how does the flipped classroom model favor the production of literary texts (plays) and develop learning processes of orthotypographic elements in primary school students?, assuming Berenguer's (2016) proposal as the main references; Cedeño (2020) and Cassany (2009), as well as the experiential model of Kolb (1981) for the epistemological reconstruction of the knowledge that they rebuild in the intervention process of professional practice.

Key words: Flipped classroom, Learning, Literary texts, Orthotypographic elements, Written production.

1.INTRODUCCIÓN

La transformación de los escenarios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje ha permitido reconstruir las posibilidades de ejercer prácticas pedagógicas que trasciendan a la configuración de sujetos con perfiles de formación que atiendan a las exigencias contemporáneas en un entorno global que requiere el desarrollo de competencias, es así que la presente investigación recupera el contexto contemporáneo en el marco de las condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y educativas (curriculares) para generar una propuesta derivada del rezago de educación básica primaria identificado después del evento de salud pública acontecido el 27 de febrero de 2020, en el cual la

Secretaría de Salud detectó el primer caso COVID- 19 en México, por lo que

el 11 de marzo de 2020, la OMS dictó la declaratoria de pandemia tras el incremento de casos en el país, enfrentando una contingencia sanitaria, generando así que la educación se trasladara a entornos virtuales, teniendo un efecto en la economía del país, generando un incremento de la tasa del desempleo, haciendo evidente la carencia de recursos tecnológico en los espacios familiares, propiciando un efecto de rezago en la población en edad escolar en todos los niveles educativos, en dicho contexto el presente estudio en el marco de la investigación -acción, recupera una propuesta para atender el campo formativo de lenguaje y comunicación en el eje de producción de texto, ello derivado del diagnóstico integral de un grupo de catorce estudiantes de 3° de educación primaria, en el que se destacó como principal dificultad la escritura y el uso de recursos ortotipográficos ante la ausencia de experiencias formales para el desarrollo de la producción de textos, destacando la importancia del acercamiento de los niños a la tipología de textos literarios articulados a la experimentación en la representación, es por ello que se asume la obra de teatro como eje para desarrollar experiencias de aprendizaje significativas que aproximarán a los niños a la producción y reconstrucción del sentido del aprendizaje activo a través del modelo de aula invertida desde la perspectiva de Cedeño (2020) y Berenguer, (2016, p. 1466) como “método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente”. Por lo que, la presente investigación tiene como objetivo favorecer la producción de textos literarios mediante la implementación del modelo de aula invertida para lograr el aprendizaje situado de elementos ortotipográficos de las letras h, v/b, s/c/z en estudiantes de 3° de educación primaria.

El presente capítulo se desarrollará en dos ejes fundamentales; a) ruta metodológica seguida en el desarrollo del estudio a través de la investigación acción Latorre(2003), en sus etapas de construcción a través de una matriz de intervención de la propuesta para la reconstrucción de la práctica profesional; b) discusión de resultados y hallazgos de la investigación derivados del proceso de reconstrucción de la práctica profesional a partir del análisis del impacto del modelo de aula invertida en la producción de textos literarios y el aprendizaje de elementos

ortotipográficos.

2. METODOLOGÍA

2.1 Enfoque de la investigación

El proceso de investigación durante la formación docente se asume como un medio para desarrollar procesos de análisis y reflexión en torno a problemáticas identificadas en el contexto de la práctica profesional en donde, más allá de obtener datos cualitativos o cuantitativos se ven inmersos las acciones de las personas, Sampieri (2014) establece que “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”, el objetivo identificar el proceso de análisis y reflexión que se llevan a cabo, para la mejora de la práctica docente, permitirá establecer procedimientos racionales utilizados para alcanzar el objetivo que rige la investigación, que requieran habilidades, conocimientos o competencias específicas para alcanzar la hipótesis planteada con anterioridad, Ruiz R.(2010) establece que la investigación “estimula el pensamiento crítico, creatividad y es a través de ella, el proceso de aprendizaje se vitaliza y combate la memorización, que tanto ha contribuido a formar profesionales pasivos, pocos amantes de la innovación, escasa curiosidad e iniciativa personal”.

A partir del enfoque cualitativo, se recolecten datos para revelar resultados que permitan una interpretación, como un “conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones, documentos” (Sampieri, 2014, p. 145). Durante el proceso de recolección de datos, el investigador plantea el problema basándose en hechos y datos relevantes, permitiendo establecer hipótesis, por lo que se destacan las principales características del enfoque cualitativo: Se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas); Por lo que el marco metodológico se centra en la investigación – acción, enfocando el estudio de una problemática en este caso en el ámbito educativo, brindando diversas soluciones derivadas del análisis crítico, mediante el proceso de intervención, se

destaca que es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas), (kemmis,1984, p. 26).

2.1.2 Instrumentos de la investigación

Para el proceso de recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de instrumentos que permitieron en un inicio identificar la problemática a investigar, mismo durante el proceso se amplió el panorama de la investigación dado que establecieron cuatro categorías de análisis: aula invertida, producción literaria, ortotipografía, procesos de desarrollo del niño, que permitieron la recolección e interpretación de la información. En un primer momento, desarrollo el guion de observación, considerando las dimensiones de Fierro, C. (1999) la dimensión social, institucional, didáctica y áulica, si bien, el diseño se retoma de Bertely M. (2000), es importante mencionar que la dimensión didáctica y áulica fueron modificadas anexándose el apartado de materia, enfoque, contenido y estrategias, con la finalidad de precisar las categorías que rigen la presente investigación, por otro lado, destacando los planteamientos de Sánchez,(1996) establece que “La observación es un proceso de identificación permanente en la interacción del sujeto con su ambiente. Es una actividad mental que se experimenta cotidianamente mediante los sentidos” (p. 44).

Cabe mencionar que se desarrolló un proceso de observación participante, en donde, el rol del investigador se enfocó en mantener las experiencias directas con los participantes, (Sampieri,2014).En un segundo momento se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, la cual tal como enfatiza (Díaz, 2013, p.163) destaca que “Presentan un grado de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados, correspondiendo a una posibilidad de adaptarse a los participantes, permitiendo identificar ambigüedades y reducir formalismos”. La cual tenía como objetivo detectar las estrategias de enseñanza aprendizaje que emplea el docente en un entorno virtual y presencial,

enfaticando en su experiencia ante esta pandemia y los cambios drásticos que ha tenido la educación. Para el desarrollo de las entrevistas se establecieron categorías de análisis referente a las estrategias de enseñanza que aplica la docente en entornos virtuales, el uso de plataformas digitales, adaptación de estrategias para un entorno presencial acorde a las necesidades que presentó el grupo respecto al regreso a la escuela. Así mismo el diario de clase, fue empleado como instrumento de investigación con el objetivo de recabar registros del acontecer cotidiano dentro del aula, destacando la labor docente y la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, si bien Zabala, M. (2004) establece que es “Documento de investigación y desarrollo profesional, para hacer evidentes los dilemas de los docentes”, Por otro lado, Porlan, R. y Martín, J. (1997) lo describen como un “instrumento para detectar problemas, hacer explícitas las concepciones y creencias de los maestros; también plantean al diario como instrumento para cambiar concepciones y transformar la práctica educativa”.

2.2 Contexto de la investigación

El espacio geográfico en el que se desarrolló la investigación fue la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, ubicada en el Municipio de Nezahualcóyotl, en la Colonia La Perla, ubicada en un contexto urbano con elementos básicos de un entorno alfabetizador, que convergen con el entorno virtual en el que el 60% no tenía acceso a libros de manera física, dado que en sus hogares no contaban con dicho recurso. Para la selección de grupo en donde se desarrolló presente investigación se debe tener presente que la Escuela Primaria se encuentra conformada por 26 grupos, de los cuales se retoma solamente una parte de la población, enfocándose en 3ºA, contando con una matrícula de 22 estudiantes en una edad de 8 a 9 años, en donde, conforme a Piaget se encuentran en operaciones concretas.

2.3 Diseño de la investigación

El proceso de la metodología requiere de un ciclo conformado por cuatro fases, en el que Kemmis, (1998, p. 7) determina procesos concretos para cada momento de la investigación-acción, partiendo de la planificación en donde se identifica el problema a partir de un diagnóstico que considera la macroestructura de dimensiones propuestas por Fierro (1999) y Lucchetti (1998) a partir de 3 aspectos

importantes (conocimientos previos, disposición al aprendizaje, nivel cognitivo-desarrollo evolutivo), por otro lado, la aplicación de un guion de observación destacando categorías de análisis que permitieron la descripción del contexto a partir de la dimensión social, cultural, didáctica, sujeto e institucional, denotando la pregunta de investigación. Como segunda fase es la “acción”, en donde Elliot(1993) Citado en (Latorre, 2003), plantea la manera en la cual se va a intervenir para poder dar una manera de informada, comprometida e intencionada, acompañado dicho proceso de los planteamientos sugeridos por Elliott (1993): ¿Ha pensado como mínimo una posible solución para el problema?; 2. ¿Qué clase de evidencia puedo generar para mostrar lo que está ocurriendo?; 3. ¿Qué tipo de evidencia puedo generar para mostrar que los que voy hacer tendrá impacto?

2.4 Plan de acción

Para el proceso de intervención se parte de un plan de acción, el cual se enfoca en 4 fases de aplicación, para ello, Kemmis (1984) destaca que “la acción estratégica es una forma de liberación que genera una clase de conocimiento que se manifiesta en un juicio sabio”, para ello dentro de cada fase se determinan estrategias que permiten el desarrollo de las actividades de aprendizaje, considerando la propuesta de la SEP (2017) en el documento “Planeación didáctica argumentada” se especifica en la fase “Plan de clase”, que deberá estar conformado por: I. Un encuadre pedagógico a partir de la asignatura, eje y enfoque, determinando el aprendizaje esperado que se pretende alcanzar, así como el propósito y competencias a desarrollar. II. Materiales didácticos determinando el uso de material manipulable y tecnológico dentro y fuera del aula, acorde a la metodología del aula invertida. III. Desarrollo de actividades en tres momentos de cada sesión, inicio con la recuperación de ideas previas referente al tema de investigación, en un segundo momento el desarrollo determinando la implementación de la acción con sus estrategias y actividades, finalmente el cierre a partir de una aplicación de sus conocimientos acompañado del proceso de realimentación. IV. Se establece un proceso de evaluación formativo, a partir de la aplicación de instrumentos como diario de clase, rúbrica y cuaderno de los alumnos, dichos instrumentos se retomando del cuadernillo (SEP, 2013).

2.4.1 Fase 1: Sensibilización en el proceso de lectura

La presente fase tuvo como objetivo que los estudiantes de educación básica reconocieran la importancia de la lectura, así como generar una motivación por la misma, durante una semana, tal como lo destaca González (1980. p. 135), “la motivación es un proceso psíquico mental que conduce a la acción que la impulsa, que la activa, que le da una meta, una dirección”. La estrategia se denominó “Pijamada de lectura” la cual consistió en lectura de un cuento en voz alta, se plantean preguntas acordes a la historia, en donde, Borafull (2001) menciona “tres momentos de la lectura antes, durante y después”, en un primer momento se parte de preguntas guía para identificar el conocimiento y actitud del estudiante, preguntas de comprensión y búsqueda del significado de palabras que no conozca, finalmente una evaluación formativa mediante la elaboración de esquemas, preguntas, resumen y análisis. Posteriormente, se responde una ficha que permita compartir su cuento favorito con otro compañero, continuamente en la segunda sesión se hizo uso de un audiocuento con apoyo de materiales como es bocina y proyector, (aplicaciones digitales acordes a la comprensión del estudiante). Derivado de dicha actividad, se hizo uso de “Mi destino será ser”, la cual consiste en que, a partir de una historia, se determinan ciertos personajes a los estudiantes y en la “caja mágica” podrán recuperar algún atuendo que se acerque a su personaje y mientras la docente lee la historia, los estudiantes seleccionados tendrán que hacer lo que dice su personaje. El juego además de ser un medio por el cual el niño llega a descubrir y a conocer el mundo, además de ser una actividad de la cual extrae y elabora los diferentes impulsos de su vida psíquica interna y el medio por el cual pueden trabajar sobre sus deseos, temores y fantasías hasta integrarlos en su personalidad viviente, a través de la dramatización (Cutillas, 2005, p. 603).

2.4.2 Fase 2: Exploración de la producción de textos

La presente fase define como objetivo que el estudiante identifique los diferentes tipos de textos como: narrativo, informativo, descriptivo y la incorporación de las obras de teatro como texto literario, para ello, se llevó a cabo la actividad “En busca del tesoro”, en donde, los estudiantes se colocaron en equipos de 3 personas y se

les proporcionaron diferentes pistas para buscar sobres con indicaciones: a) Se le proporciona el título de un libro y para su lectura en equipo en un determinado tiempo. (Libro narrativo, informativo, descriptivo y guion de teatro); b) Ordenar las oraciones conforme a la lectura del libro; c) Responder preguntas relacionadas a la lectura, finalmente se dialoga en plenaria las diferentes características de los tipos de libros que llevaron a cabo la lectura, por lo que, mediante la implementación del aula invertida los elaboran un cuadro comparativo de los diferentes libros de texto, haciendo uso de vídeos y de plataformas para identificar cada tipo de texto.

El Aula invertida es importante para potencializar el desarrollo de las competencias (mejorar el nivel académico); en la parte social busca resolver problemas y así contribuir a la comunidad que acompañen a los niños a sentirse motivados, realizando actividades que propicien un aprendizaje y entorno creativo (Cortes y Riveros, 2019, p. 12).

Los estudiantes mediante dicha metodología se vieron inmersos en un proceso de identificación del uso de las letras h, v/b, c/s/z, haciendo uso de vídeos, infografías, uso de plataformas digitales, por lo que, se elaboró un cuadro comparativo para valorar la producción en su entorno cotidiano.

2.4.3 Fase 3: Uso de las TAC en el proceso de aprendizaje

Dentro de la tercera fase el objetivo correspondió a que el estudiante identificara la estructura de la obra de teatro, por lo que, la estrategia “Obras de teatro en mi entorno”, se aplicó la metodología del aula invertida, se envió un vídeo sobre una obra en una escuela primaria, posteriormente respondieron preguntas detonadoras referente al vídeo. Continuamente, en clase se discutió el tema y se recuperaron los aprendizajes que ya poseen como: concepto, características y partes del guion teatral, una vez que se obtuvieron esos datos los estudiantes elaboraron un mapa mental, como siguiente actividad jugaron memorama para buscar el concepto, características y las partes del guion con su definición, para concluir la fase con la estrategia, “22 lectorcitos dijeron”, por equipos respondieron a preguntas sobre el tema: tipos de textos, uso de elementos ortotipográficos y obra de teatro.

2.4.4 Fase 4: Producción de textos

Finalmente, la fase 4 definió como objetivo la producción de textos atendiendo a la coherencia, cohesión y adecuación, por lo que, en clase los estudiantes realizaron del primer borrador de su guion de teatro, aplicando un ejercicio de coevaluación acorde a aspectos como coherencia, cohesión y adecuación. Como segundo borrador, los estudiantes intercambian sus obras y realimentaron para la mejora de la producción de textos. Finalmente, para la versión final, los estudiantes autoevalúan a través de una lista de cotejo, diseñaron sus carteles para presentar la obra de teatro, con características como: título de la obra, lugar, hora, grado y grupo que lo presenta, así como la imagen de la obra. Para cerrar con los ensayos para la presentación ante la comunidad.

3.RESULTADOS

La discusión de resultados que derivan de un proceso de análisis de triangulación haciendo uso de la recolección de datos a partir de los instrumentos de investigación, registros de diario, resultados de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes y padres de familia, así como los resultados de la intervención del plan de acción, se identificaron los siguientes hallazgos:

La fase 1 conformada por tres estrategias, “Pijamada de lectura” en donde el principal objetivo era que el estudiante tuviera una motivación los estudiantes tenían que prestar atención a la lectura para poder intercambiar su libro favorito, si bien la clase duro 1 hora y media, en donde se aplicó la estrategia de Solé (1999) referente a realizar preguntas en diferentes momentos: antes, durante y después de la lectura, en esta primera fase se destaca que los estudiantes comenzaron a identificar que una palabra tiene muchos significados y que dependerá del contexto el uso de la palabra, es por ello, que Solé, (1999) enfatiza “Leer es comprender y comprender, es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” p. 75 si bien, la importancia de utilizar palabras apegadas a su contexto permite que el sujeto tenga un aprendizaje significativo, que recupere experiencias de las que vive día con día en su comunidad, destacando que de 22 estudiantes el 70% demostró un interés de la importancia de las palabras y el

significado que tiene en los diferentes contextos, así como del proceso de comprensión de las indicaciones que se les brindaba. En el proceso de lectura el estudiante se confundía por la portada y lo que contenía, sin embargo, el desarrollo del texto el 70% logró una comprensión del título, de los personajes, de la portada y de lo que la lectura les estaba dando a entender. Para finalizar el proceso de lectura, los estudiantes respondieron unas preguntas de comprensión lectora y posteriormente fueron evaluados mediante una rúbrica, se les proporcionó un párrafo en el que identificaron faltas de ortografía, el 40% pudo identificarlos completamente, el 60% expresaba que se le dificultaba dado que no sabían en qué momento utilizar “s” o “c”, así como “b” o “v”, el 75% de los sujetos aprendió la relevancia de la comprensión lectora, así como de vincular los conocimientos previos y experiencias a un nuevo contenido.

En la fase 2: Exploración de los tipos de textos tuvo por objetivo que el estudiante identificara las características de los diferentes tipos de textos, para ello, se aplicó la metodología del aula invertida, en donde, los estudiantes elaboraron un cuadro comparativo para identificar el uso correcto de cada letra, así como algunos ejemplos, así bien, se ante la aplicación de la estrategia “En busca del tesoro” se identificó que el 30% de los estudiantes presentó dificultad para poder establecer un diálogo con la lectura por la falta de comprensión lectora, un segundo momento, en la corrección de la ortografía, se identificó que el 20% no presentó la necesidad de hacer uso de su cuadro comparativo, por otro lado, el 30% lo usaba para identificar el uso de la letra v/b, el 25% para las letras v/b, s/c/z, el 25% para todas las letras, destacando que los alumnos que presentaban un rezago demostraron una sensibilización ante la emisión de mensajes, el 80% de los estudiantes se encuentran en un nivel de desempeño satisfactorio en el uso de elementos ortográficos contextualizados.

En la Fase 3: Uso de las TAC en el proceso de aprendizaje, los estudiantes aprenden mediante una contextualización, un proceso de observación, es claro que el proceso de enseñanza dentro del aula con uso de pizarrón no es el mismo impacto en el estudiante que con el uso de las TIC, sin embargo la escuela primaria no cuenta con los recursos necesarios para hacer uso de las mismas, por lo que se

hizo uso del aula invertida, de acuerdo con Trujillo, Aznar y Cáceres (2015) indican que los estudiantes señalan la “acción innovadora con uso de las TICs como una propuesta de aprendizaje enriquecedora basada en una metodología alternativa que les permite marcar su propio ritmo de aprendizaje, accesible y en constante contacto y comunicación con los grupos” p.18, en la observación un vídeo del tema obra de teatro plasmando lo aprendido en un mapa mental, continuamente realizaron un juego en la plataforma digital “wordwall” aplicando sus conocimientos, donde se identificó que el 70% consolidó los aprendizajes y el 30% presentaron dificultades para responderlo, por lo que, se pudo reconocer que el 10% presentó rezago ante la resolución de las preguntas, el 35% presentó algunas dificultades respecto a la estructura del guion de teatro, el 55% obtuvo un nivel satisfactorio, destacando el conocimiento de concepto de obra de teatro y del guion teatral.

En la fase 4: Producción de textos, el desarrollo de la fase 4, tuvo como objetivo que los estudiantes produjeran textos atendiendo al uso adecuado de los elementos ortotipográficos, durante el proceso de la producción de textos los estudiantes se enfrentaron a diferentes dificultades para trabajar de manera colaborativa, la autonomía en el proceso de aprendizaje para comprender la importancia de su rol dentro del equipo, al finalizar el primer borrador los sujetos realizaron una autoevaluación con la finalidad de tener un proceso de sensibilización y reflexión ante su actuar, donde se obtuvo que el 60% al leer las consignas de evaluación reflexionó sobre su rol e importancia dentro del equipo, el 15% expresó que no le gustó trabajar en equipo dado que todos tenían ideas diferentes para la producción de textos, por otro lado el 15% denotó que dentro su participación fue activa pero fue complicado trabajar con compañeros que aún no tienen un interés para producir el texto, sin embargo destacan procesos reflexivos sobre los roles de colaboración para el aprendizaje.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de formación docente y su seguimiento es fundamental para la mejora de la práctica, García (2009) menciona que “a medida que el educador reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende, lo interviene y obtiene éxito adquiere

prestigio y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social”.p. Para concluir con la presente investigación derivado del proceso de análisis y reflexión, es posible destacar que modelo del aula invertida favoreció la producción de textos de obras de teatro en los niños y niñas de tercer grado de educación primaria, así como el uso correcto de elementos ortotipográficos, mediante la implementación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) facilitando el proceso de enseñanza ante la situación que se vivió por la pandemia por (COVID- 19) dado que son adaptadas a las características, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, el estudiante se encontró en un contexto de motivación y alfabetizador por la lectura, se logró el objetivo de favorecer la producción de textos de obras de teatro de los estudiantes de 3° de primaria, mediante la implementación del aula invertida para lograr el aprendizaje situado a través de elementos ortotipográficos de las letras h, v/b, s/c/z.

La enseñanza del aula invertida, no solamente se enfoca en hacer uso de las TIC, sino en el diseño de estrategias lúdicas y didácticas, dejando de lado la enseñanza tradicionalista. Al hacer uso de las tecnologías durante clases permitió reconocer que en primaria no tenía la accesibilidad de hacer uso de las TIC durante clase, permitió optimizar el tiempo para actividades significativas, en donde, el sujeto pudiera aplicar lo aprendido, así el sujeto tuvo un rol más activo en su proceso de aprendizaje, desde las necesidades de los estudiantes con el objetivo de que los contenidos sean significativos.

El proceso de autonomía de los estudiantes fue una de las competencias que requiere de la consolidación del manejo de sus emociones, es decir, que el sujeto deberá desarrollar un proceso de autoconocimiento integral.

Así mismo es posible citar futuras líneas de investigación a partir de los resultados de la investigación tales como: Neurociencia como entendimiento del actuar del niño, en los procesos de comprensión lectora y producción de textos, 2. Estudio del cerebro del niño y su desarrollo a temprana edad para la comprensión; 3. La lúdica como desarrollo de la autonomía en educación básica, dichas líneas de investigación son relevantes dado que permitirá comprender el proceso de

investigación que se desarrolló a lo largo del trabajo y tener nuevas herramientas para la mejora de la práctica profesional, innovar y reflexionar sobre la misma.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós.
- Bofarull, T. (2001). Comprensión lectora. "El uso de la lengua como procedimiento Dialnet.". Editorial Laboratorio Educativo Graó – España.
- Cassany, D. (2009). Reparar la escritura Didáctica de la corrección de lo escrito. Editorial Graó, de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona. Cordero, G. (2002). ¿Qué se debe de entender por la expresión "innovación pedagógica"? *Apuntes sobre Educación. Cuadernos Prometeo*, 26. https://www.academia.edu/37771103/Reparar_la_escritura_Did%C3%A1ctica_de_la_correcci%C3%B3n_de_lo_escrito
- Cedeño (2020) Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias* 6, (3). 878-897 DOI:[10.23857/dc.v6i3.1323](https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1323)
- Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. [Tesis doctoral]. Universitat de Valencia.
- Díaz, M. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Revista docencia e investigación*, 8, (18). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2884765>
- Díaz, F. (2006). Proyecto de enseñanza. México. Paidós.
- Elliot, E. (1993) *La investigación-acción en educación*, Ediciones Morada S.L,
- García (2009) Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia. Universidad de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10964>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2013). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. Barcelona.
- Luchetti E. y Berlanda. O, (1998). *El diagnóstico en el aula*. Magisterio del Río de la Plata. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/2083912fc03e4aaa4dc658bf2137285b.pdf>
- Martínez, A. y Sirignano, F. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la adquisición de competencias en el EEES. *Propuesta y reflexión sobre una experiencia*. 19 <https://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/19/01.pdf>
- Ordoñez, M., y Tinajero, A. (2005). Estimulación temprana. Madrid España: *Cultural*. [Dialnet-EstimulacionTempranaParaPotenciarLaInteligenciaPsi-5269474.pdf](https://dialnet-estimulaciontemprana.potenciarla-inteligencia-psi-5269474.pdf)
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>
- Piaget, J. (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. España: Siglo XXI.

- Porlán R. (1997) El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula, Sevilla España, ed. Diada editorial S.L
- Ruiz, J., (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20 (2), 125-126. <https://www.redalyc.org/pdf/959/95912322001.pdf>
- Sampieri, Hernández Roberto (et.al.) (2008). En Metodología de la Investigación. Mc.Graw-Hill.
- Solé I. (1999) Estrategias de lectura, Ed. Graó, Barcelona, España.
- SEP (2017) *Aprendizajes Clave. Lenguaje y comunicación. 01 Preliminares.indd* (sep.gob.mx)
- Torres, A. (2000). La Sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Aportes* (44), 23-37. [https://www.researchgate.net/publication/328925155 La Sistematizacion desde la Perspectiva Interpretativa](https://www.researchgate.net/publication/328925155_La_Sistematizacion_desde_la_Perspectiva_Interpretativa)

Presentation Practice Production Approach to Develop the Social Practices of the Language

Karla Guadalupe Aguirre Cruz

Jorge Mejía Bricaire

Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl

ABSTRACT

The purpose of this paper is to explain how the strategies based on the Presentation Practice and Production approach allow students of secondary level participate in the social practices of the language required in the curriculum and program of *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, established in SEP (2017). This research was developed with first-grade secondary school students in the *Escuela Secundaria 261 Ricardo Bell* in Nezahualcóyotl, State of Mexico. The methodology used was action research. This type of research refers to the set of strategies applied to improve the educational and social system. The techniques to collect information were participant observation and the instrument was the teacher's diary to take notes on the development of the classes. The results showed positive effects on the development of students' competencies in the participation of social language practices. In the presentation area, students improved their vocabulary acquisition; In practice there was an improvement in the willingness to work and the development of sub-products; Finally, in production, written production improved, from words to small phrases, both oral and written ones.

Keywords: Presentation Practice and Production, teaching approach, social practice of the language, secondary level.

RESUMEN

El propósito del presente documento es explicar cómo las estrategias basadas en el enfoque de Presentación, Práctica y Producción permite a los estudiantes de nivel secundaria participar en las prácticas sociales del lenguaje requeridas en el currículo y plan de estudios de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, establecido en la SEP (2017). Esta investigación se desarrolló con alumnos de primer año de secundaria de la *Escuela Secundaria 261 Ricardo Bell* en el municipio

de Nezahualcóyotl, Estado de México. La metodología utilizada fue la investigación acción. Este tipo de investigación refiere al conjunto de estrategias aplicadas para mejorar el sistema educativo y social. Las técnicas para recolectar información fue la observación participante y el instrumento el diario del profesor para tomar notas sobre el desarrollo de las clases. Los resultados mostraron efectos positivos en el desarrollo de las competencias de los estudiantes en la participación de las prácticas sociales del lenguaje. En el rubro de presentación los estudiantes mejoraron la adquisición de vocabulario; en la práctica hubo una mejora en la disposición a trabajar y el desarrollo de sub-productos; finalmente en la producción mejoró la producción escrita, de palabras a pequeñas frases, tanto orales como escritas.

Palabras clave: Presentación Practica y Producción, Enfoque de enseñanza, Prácticas sociales del lenguaje, Nivel Secundaria.

1.INTRODUCTION

The present research, that is titled Presentation Practice and Production (PPP) approach to Develop the Social Practices of the Language in First Grade Secondary School Students was done in order to obtain the degree in Teaching and Learning English in Secondary Education and was disserted in July 2022. The general objective of this paper is to explain to what extent the strategies based on the Presentation, Practice and Production (PPP) approach improves the development of social practices of the language in students of first grade of secondary education of the Escuela Secundary 261 Ricardo Bell.

Consequently, the specific objectives are to design through an action plan, strategies based on the PPP approach to encourage the participation of students in the social practices of the language in students of first grade of secondary education. Then, to apply the strategies based on the PPP. approach for the development of the social practices of the language. Finally, to analyze through the teacher's journal and the reflective professional proposal the effect of the P.P.P. approach in the development of social practices of the language in first grade high school students. The research question is "What extent does the strategies based on the Presentation, Practice

and Production approach improves the development of social practices of the language in students of first grade of secondary education?”.

In terms of organization, this paper is divided in four main parts that summarize the practicum report and where all the main details and information about the process is shown and explained: the first one is about the theoretical framework and all the main concepts that are part of the research, then is the methodology implemented which is focused in how the research was carried out, the results obtained are also presented in the next section, and finally the discussion and conclusions obtained from the whole research.

It was intended to improve the participation of the students in the social practices of the language through the use of the PPP approach in the group 1°A of the Official Secondary School 0261 “Ricardo Bell” of the morning shift. Methods, techniques and instruments were used to develop the intervention in the semester. There were several interventions during the last semesters 2022-2023, some of them were in the online modality and other in face-to-face. The general strategy to tackle the problem found was to design through an action plan teaching strategy based on the P.P.P approach to improve students’ participation in the social practices of the language that the plan and program purposes.

2.THEORETICAL FRAMEWORK

The Presentation, Practice and Production Approach (PPP) can be defined as “an approach to teaching language items which follows a sequence of presentation of the item, the practice of the item and then production or use of the item” (Tomlinson, 1998, as cited in Criado, 2008, p.64). Some characteristics of this approach are that it keeps Teacher Talk Time (TTT) to a minimum, promotes Students Talk Time (STT), demonstrates how to use the language, reduces and simplifies the language, breaks the session into steps, and encourages independence during the production stage.

Thus, some time ago grammar lessons were designed in two parts: grammar explanation and exercise. This structure can be seen as presentation and practice. Later, it was recognized that practice is not enough to master a language because it

only stays at the accuracy. Therefore, the production was proposed with the aim of fluency. This kind of organization makes sense because it reflects the way that other skills are learned. The basic explanation of this is that knowledge becomes a skill through successive stages of practice (Thornbury, 1999, p.128). This organization helps teachers because it has a convenient template that allows a variety of lessons and topics, that means that goes from controlled practice to free practice.

This approach ordering the activities in a lesson is quite old because it started in the 1960s. It has been criticized since academics who study second language acquisition consider that this approach does not allow students to learn naturally. Nonetheless, the school has shown what most institutions do. Students are used to a complete guidance of the teacher, and they have to do small tasks in order to keep their attention. Furthermore, according to Harmer (2012), Presentation, Practice, and Production is a variation of audiolingual and traditional methods of teaching.

The PPP can be defined as “an approach to teaching language items which follows a sequence of presentation of the item, the practice of the item and then production or use of the item” (Tomlinson, 1998, as cited in Criado, 2008, p.64). Some characteristics of this approach are that it keeps Teacher Talk Time (TTT) to a minimum, promotes Students Talk Time (STT), demonstrates how to use the language, reduces and simplifies the language, breaks the session into steps, and encourages independence during the production stage.

There were some questions related to what PPP is, if it is an approach or a method. An approach is "a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught" (Anthony, 1963, as cited in Richards & Rodgers, 1986). On the other hand, a method is "and overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. Therefore, PPP will be taken as an approach for this research. This approach can be explained with authors such as Krashen (1982) as cited in Ipek (2009) in the presentation stage, language is presented through different materials. This author could explain this stage with his input hypothesis when he tried to explain language acquisition.

The hypothesis describes how the learner receives the information also called input and consequently he acquires the language. The input must be comprehensible and slightly above the level of the language learner. This is exactly what is intended to do at the beginning of the sessions with interesting and meaningful material for the students.

Then, the practice stage is made up of activities that model language such as drills and its variations. Drills are essential and representative of the audiolingual method. This method has its basis on linguistics and psychology, specifically on behaviorism because it helps learners to respond correctly to stimuli through shaping and reinforcement. It uses actions, pictures and realia to shape students' output. There are different kinds of drills such as backward build-up drill, single-slot substitution drill, split drill, etc (Larsen-Freeman, 2000, p. 35).

Finally, the production stage allows students to use the language in a freer way. The base of these activities is from the Communicative Language Teaching which looks for the development of the communicative competences. This part is important because it will demonstrate if the learner can use the structure studied. For this action plan, it is intended to use more communicative activities. It is planned activities such as role-plays, communicative tasks, collaboration tasks, and discussion activities to make the language more meaningful when students use it. In this way, it is proposed to use the PPP approach to allow students to practice the language and then make it more accurate going from controlled practice to free practice.

According to Harmer, this approach is commonly used to introduce simple language at elementary and intermediate levels. In general terms, the professor presents the form, also known as the construction phase. Then, the meaning and use of the new language often uses drilling and controlled practice. And finally, the practice phase where the teacher asks students to produce their sentences or phrases using what they have just learned (2012, p.102).

The knowledge of the students, their opportunity areas and strengths are essential in the improvement of the professional practice. A good teacher will know how to design the most appropriate teaching strategies for their classes, developing the

students' abilities and knowledge. The teaching job involves further planning and assessing. Teaching practice involves changing minds and advancing for a change. Schools are complex and dynamic systems that influence students' learning in different aspects such as the affective, social, and behavioral. This idea is complemented by the contributions of Vygotsky (1920) as cited in Hernández who considered the learning process as "the reconstruction produced in the interaction between the personal experience of the student and their social context" (1998, p. 211). In the school, the society has an important role. It is important to analyze the environment of the different contexts where the teaching and learning process is developed. It has been observed that "teachers' work includes the relations among people such as students, other teachers, parents and tutors, authorities, the community, and other aspects such as the knowledge, the institution, the society, and set of personal and institutional values" (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 23). The Presentation, Practice and Production approach is ideal for low-level classes, it is very flexible, easy to plan because it follows a logical progression, it can be used with every topic, applied in large classes, it creates a kind of routine but without making it boring, and it accepts a range of methods and activities to reach the goals of the class.

One of the characteristics of the teacher is to know and research his working space (institutions). As a research process, it is necessary to keep in mind the current context. The teacher and the society answer to the educational needs. It means that the teacher must analyze, reflect, inquire, comprehend, and answer to what the society needs and take it to strengthen the knowledge.

3. METHODOLOGY

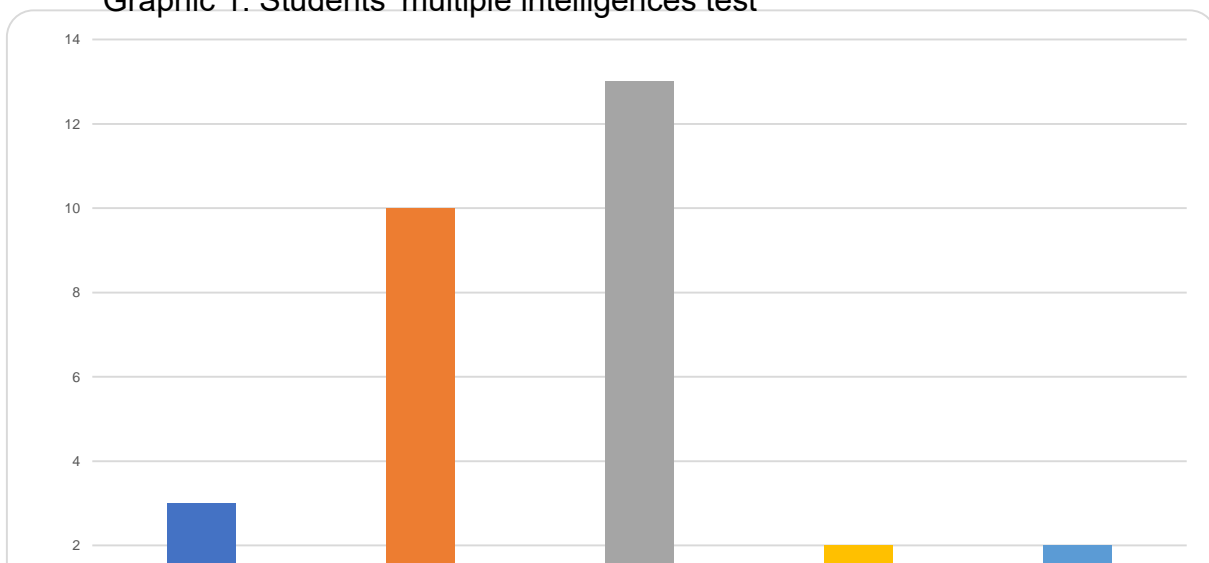
This work is based on the action research methodology. In general terms, this kind of research refers to a large set of strategies done to improve the educational and social system. Some characteristics of this kind of research are that it is a small-scale intervention to solve a problem which uses the scientific method to find rational and adequate solutions (Cohen & Manion, 1989, as quoted in Latorre, 2003). Action research looks for the improvement and conscious teaching practice where

educators solve their own specific problems based on the analysis and reflection on their practice.

The action research model that was used was Elliot's model who describes this process in three moments: design a plan, implement it, and evaluate it. Next, rectify the plan, implement it and evaluate it successively since this process is cyclic. It means that the first stage would be the identification of a general idea or description of the problem to search. After this, "to explore or set a hypothesis as action to do in order to change the practice. Then, the construction of the action plan" (Latorre, 2003, p. 36). The environment and analysis for the research process derived from the professional practice was Official Secondary School Number 261 *Ricardo Bell*, it is located in Caballo-Bayo street number 320, Benito Juárez neighborhood, Netzahualcoyotl City, State of Mexico. The institution has all public services such as: water, electricity, drainage, lighting, paved streets, transportation, etc. Students had regular characteristics.

In order to collect information about the learning strategies of the students in group 1st A at Secondary School 261 Ricardo Bell, a series of instruments were constructed. The first one was based on the VAK model (Visual, Auditory and Kinesthetic) and the second was based on the ideas of Howard Gardner with his multiple intelligences test. The results demonstrate that most of the students were kinesthetic and visual. There are 13 kinesthetic, 10 visuals, 3 auditory, 2 auditive-kinesthetic, and 2 kinesthetic visuals. They also showed linguistic and naturalistic intelligences. From the representative sample of 5, 2 were predominantly linguistic and 2 predominantly naturalistic.

Graphic 1. Students' multiple intelligences test



Source: Own preparation form *VAK model (Visual, Auditory and Kinesthetic)* instrument applied to 1st A at Secondary School *Ricardo Bell*.

According to the diagnosis results and students' interviews showed the problem to solve; the lack of students' time to speak and absence of meaningful interactions among them make the learning process useless and repetitive. This problem has a negative effect on the students' development and creates future issues such as a low English level and low grades. The lack of activities where students can communicate and participate in the social practices of the language have created a low level of communicative skills at the secondary level. There are many possible causes, different aspects observed during the practicum, but based on the analysis done during the periods of observation and intervention practice done in the online modality and then in face-to-face, it can be concluded that students are used to the traditional ways of teaching of the English language.

The next part after identifying the problem in the school based on the diagnosis is the design of an action plan. In this way, it can be described as "*una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica.*" [A strategic action that is designed to be implemented and to observe its effects on practice.] (Latorre, 2003, p. 45). The development of strategies to allow students to participate in social practices of the language is essential because it is the current purpose of the subject Foreign Language: English. According to the previous practicum experiences and based on the observation process, it was detected that there is a lack of English level at secondary schools in Mexico. We use an observation guide which was based on the infrastructure and cultural aspects to observe during the sessions. On the other hand, the semi structured interview and a teacher journal related to the students' actions into the class, school organization, resources, school culture and traditions in the proposal application. The intervention strategies proposed to overcome this problem are based on the PPP approach which involves techniques such as the presentation of the language with activities such as telling or acting stories and anecdotes, playing short audio clips, presenting movies

or TV show clips, showing objects, etc. Consequently, the practice stage uses techniques such as drill sentences, substitution drill in pairs, sentence matching activities, fill-in-the-gaps activities, and pair work asking and answering questions. Finally, in the production stage students develop freer activities like role-plays, communication tasks, collaborative tasks and discussion activities.

The reflection of the improvement proposal was based on Donald Schön (1992) and his model of reflective practice. This author proposes the practical thinking in the teaching labor. This model explains how the teaching practice is complex, unstable, singular and has conflicting values. So, the job implies a reflective, artistic and continuous activity. Then, the success in the practice will depend on the teachers' ability to manage with this complexity and solve practical problems in the classroom.

4. RESULTS

The first didactic sequence where the Presentation, Practice and Production approach was applied in the online modality was with the social practice of the language "to describe and compare the appearance and abilities of people of different ages" from October 4th to 8th, 2021.

During the first period of practicum the teaching and learning process was completely online. This made teachers in training to look for strategies to know and gather information in this modality. The classes in this moment were through Meet and the delivery of products on Classroom. The schedule was complete from 7 a.m. to 1 p.m. with classes of 50 minutes. Most of the time students connected on time and participated, they did not know each other because they came from the primary school. There were two classes per week and the teacher in training had to adapt to the different requirements of the head teachers. Students was used to write everything that was presented on the screen. Another important fact is that they translated everything and used the translator of the computer. The contents were based on grammatical topics such as "Adjectives", "Simple present", "Jobs and professions", and so on because the head teachers realized students did not have English classes previously.

The classes with this group were noisy most of the time because students did not respect the others' time to speak and the head teacher were in charge of muting the students, but she did not do it. Students also wrote on the chat some rude comments until the head teacher closed the chat. The teaching approach used throughout the periods of practice was the Presentation, Practice and Production approach that consists on presenting the language in real contexts such as authentic material, videos, audios, images, telling or act a story, movies or TV clips, showing objects (realia), etc. Then, the practice of the language with controlled exercises such as drills, sentence match activities, fillin-the-gaps exercises, pair work asking and answering, and so on. Thus, the first part of the approach can be based on the ideas of Krashen (cited in Ipek, 2009) and his comprehensible input. According to this theory, the author mentions that the learning process occurs when the unknown elements are a little further from the current level of the learner. He proposes a formula to express this idea of the "Comprehensible input".

As it was mentioned before, the first didactic sequence from October 4th to 8th in 2021 had as expected achievement to "Listen to and explore descriptions of the physical appearance of people you know" Thus, the first class allowed teachers in training to know the students and their way of working. As first activity of the class, the teacher did a brainstorm with the adjectives that students knew to activate schemata. This brief activity was a warm up to make students realize they were in the English class and allow them guess what the class would be about. After this, the presentation stage of the Presentation, Practice, and Production approach started by showing sentences with slideshows with the description of some cartoon characters. There were also singers and characters of video games. This seemed to work well because students knew most of them and they were motivated to participate. However, some students (specifically men) were excited with the characters of videogames and made them talk about this instead of paying attention to the class. The next part of the session was the practice of the language. For this stage students had to answer controlled exercises using the adjectives studied. The didactic material was also about cartoon characters and videogames. The filling-the-blanks is a technique of the grammar-translation method where students are given

a series of sentences with words missing, “they have to fill them with the new vocabulary or items of a particular topic” (Larsen-Freeman, 2000, p. 20). The advantages of this activity were that it was easy since students knew some of the vocabulary of adjectives and were used to writing everything that the teacher wrote or presented. On the other hand, students had the common mistakes with the structure of the verb to be. For instance, “She are nice”, “They is big”, etc.

Secondly, the production stage of the sequence was planned to be freer, although students did not have enough vocabulary to form complete basic sentences. The activity was to practice asking and answering “What does he/she do?”. These activities are part of the production stage of the approach proposed and allow the teacher to observe if students understood and can use the structure. The didactic sequence developed from November 22nd to 26th in 2021 had the grammatical topic of simple past and the social practice of the language “to exchange information about personal data”. This sequence was similar to the previous one of the “Simple present”. Students had to observe the poster and participate in the actions (verbs). However, this time the teacher in training form sentences in simple past as part of the presentation stage, “the use of objects (realia and pictures) helps students understand the meaning in the classroom environment” (Larsen-Freeman, 2000, p.50). For instance, the flashcards and poster are visual aids that allow students to deduce the meaning of words and new vocabulary without translating. It also gives the vocabulary necessary to do the activities. The sentences were written on the board and were related with the activities that students did the day before. For example, X played football yesterday. There were pasted flashcards of verbs on the board and students were asked to say the verbs. As usual students said the words in Spanish. After this, in the practice stage students practiced vocabulary with repetition drills. As it was mentioned before, the repetition drills aim students to use the language in a controlled way. Most of the drills were chorally because students were afraid of speaking alone. The production stage was not achieved yet the head teacher had to check previous work and other issues. Then, the evidence of the class were the sentences done with the complete group about the activities that students did the day before.

The third period of practice of the seventh semester lasted just one week (from January 3th to 7th in 2022) due to health problems of the teachers in training. The grammar topic of this week was "Prepositions of time and place" and the social practice of the language was "to exchange information about personal data". The class began with the presentation of sentences that included prepositions of time such as "in", "on", and "at". Students were asked to copy these examples into their notebooks as part of the presentation part. These sentences seemed to like students because it was used references such as Spiderman and other trendy topics for the examples. "The use of objects (realia and pictures) helps students understand the meaning in the classroom environment" (Larsen-Freeman, 2000, p.50). There was pronunciation practice with repetition drills. This kind of exercises were kind of boring for the students because they do not like to repeat. However, when the teacher asked them to read aloud or pronounce some words they do not know and mispronounced. The teacher asked students to read aloud the sentences of the examples to get a participation. This made students wanted to participle, but not all of the class. The reading aloud technique comes from the direct method and consists on "...taking turns reading sections of a passage, play, or dialog out loud." (LarsenFreeman, 2000, p.30). There were also fill-in-the-gaps exercises to make students realize the position of the prepositions in a sentence. As final step or production, students had to write three sentences with their personal information using these prepositions. However, there were not enough time and the class over before the practice stage.

Also, the practice stage included choral drills with the sentences and the questions "how much" and "how many" to allow students observe when to use each one. Students did not know the difference between countable and uncountable nouns to use these structures and the implementation of this activity was quite difficult since students wanted to translate everything. In the same stage were fill-in-the-gaps exercises with another recipe. In this case, students had to complete the recipe for a chocolate cake in pairs. The pair work has as a base the Communicative Language Teaching where it is important to collaborate to create meaning. Students would try and experiment with different ways of saying things. In this case, "pair work allows

students to feel more confident and compare with their classmates” (Richards & Rodgers, 1986, p. 91). Before, in the production stage students were asked to choose a dish and write a recipe using the quantifiers and the structure “You need...”. Analyzing the class, it can be said that students comprehend the use of the vocabulary of food in sentences. Most of the words were known, but students did not know how to write them. The session could have been better if there were used first games to introduce the vocabulary and then the structures to use this lexical sets. Some problems were that students used recipes such as lemon water or Maruchan soup, and wanted to write not only the ingredients 65 instead of the instruments such as the squeezer. In this way, in the future interventions, it is planned to give students the dishes and they would have to choose one. Another important fact would be to check if students know what is necessary for the class like how to identify the countable and uncountable nouns.

The evidences of the didactic sequences applied were analyzed and had good results. Students seemed to comprehend the language better in this way. As a comparison between the grammar classes and the classes with the P.P.P. approach, the sessions with the approach were better and more meaningful for the students than the others. Students had an improvement and participated on the social practices of the language because the last classes consisted on using the language with the vocabulary and structures studied in a real situation. In this case, their final project was about dialogues to sell and buy products. At the end of the three periods of practice of the eighth semester, students were already used to the way of working and created a good relation with the teacher in training. As a personal reflection, I would like to have had more time to talk with each student to know and teach them better. However, this last year allowed me to realize that students are whole people that create the culture of the institution and that I have to enjoy what I do because students know when we love our job.

5. CONCLUSIONS

Talking about the action plan that were developed, there were some difficulties related to the way of working of the 6institution. At the beginning of the interventions, students were in the online modality. This made students quite disinterested about

the school. According to comments of the teachers, students think now that they do not need to work to get a 10 because according to the new laws, students must have at least a 6 at the end of the cycle. The online classes did not allow to create activities with many interactions among students. Most of the sessions were teacher-student because the platform used (Google Meet) did not allow breakup rooms to make students work in teams.

Then, the classes shift to the face-to-face modality and the culture of the school changed too. The main aspects of this new modality were that there were just half groups. It means that students went to school every other day. There were days when the class could not be completed because of the lack of time, there were events that the school organized, and other when the head teacher interrupted the class to deliver grades, and so on. Consequently, according to lesson plans, they could not be completed or some stage of the class could not be achieved. It can be said that students achieved a good level of the expected learnings in spite of not being of the cycle that corresponded.

Afterwards, the general purpose of the professional practice report was achieved. The main objective of the present document was to explain to what extent the strategies based on the Presentation, Practice and Production (PPP) approach improved the development of social practices of the language in students of the first grade of secondary education. Thus, the strategies designed were described and analyzed through a reflective cycle. There were about ten classes that demonstrated how this approach improved the participation of the students in the social practices of the language that the current plan and program proposes. There were some problems in the implementation of the action plan, but students increased their communicative skills through the use of the language for real purposes.

As the specific purposes mentioned, there was designed an action plan which included strategies based on the PPP approach that looked for allowing students to participate in these communicative activities. After this, the second purpose was achieved yet there were applied many strategies based on the approach. The final purpose was to analyze these strategies based on the teacher's journal and the reflective professional proposal. This was also achieved since the teacher in training

used the Schon Model to reflect on her practice to have a continuous improvement on her practice. It is important to mention that the research question was also answered, since it has its basis on the general purpose of explaining to what extent the strategies based on the approach improved the development of the social practices of the language.

The action plan was ideal since it had an easy structure. The PPP approach had had many censurers for being too simple and that do not allow the correct development of the language in the learning process. Nevertheless, the topics were flawless for this approach. Even though this approach proposes to teach grammar inductively, it was used more deductively to do not make the classes boring yet students demonstrated to do not like grammar and the sessions like this were not meaningful for them.

The didactic sequences followed the action plan because the structure of the sessions was simple. Most of the sequences consisted on three classes; they were the presentation the language in the first class, the second would be the practice it, and the third should have been the production of the language. In addition to this, the classes had the same structure of presentation (introduction), practice (development), and production (closure). Some of the sequences were changed for different reasons. For instance, the classes that did not have a communicative purpose such as the topic of "Nouns" that was thought because the head teacher asked it. Some other classes were not completed because of the time, sessions with interruptions, lack of time, behavior of the students, among others.

The evidence of the didactic sequences applied were analyzed and had positive results. Students seemed to comprehend the language better in this way. As a comparison between the grammar classes and the classes with the PPP approach, the sessions with the approach were better and more meaningful for the students than the others. Students had an improvement and participated on the social practices of the language because the last classes consisted on using the language with the vocabulary and structures studied in a real situation. In this case, their final project was about dialogues to sell and buy products.

At the end of the three periods of practice of the eighth semester, students were already used to the way of working and created a good relation with the teacher in training. As a personal reflection, I would like to have had more time to talk with each student to know and teach them better. However, this last year allowed me to realize that students are whole people that create the culture of the institution and that I have to enjoy what I do because students know when we love our job.

The assessment strategies were based on the formative approach that proposes the current plan and program. This kind of assessment seeks to learn better and improve the students' performance more than grade or classify. Observation were also implemented, such as the observation guide and the teacher's journal to take notes of what was observed. There were also performance techniques such as the students' notebooks and performance analysis techniques like rubrics and checklists to assess the students' evidence.

REFERENCES

- Criado, R. (2008). *Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher knowledge: Core concepts in English language teaching*. Pearson.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Ipek, H. (2009). Comparing and contrasting first and second language acquisition: Implication for language teachers. *English Language Teaching*, 2(2), 155-163. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082388.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2017). *Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés.* SEP.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/>

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar.* Pearson Education.

The effects of the participatory approach in students' attitudes towards participation in ESL

*Andrea Donaji Reyes Pineda
Ricardo Moreno Espinosa*

Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl

ABSTRACT

The objective of this research is to find the relationship between the implementation of the participatory approach and students' attitudes towards participation as a fundamental element of the teaching and learning process of English as a second language. This research was carried out with second-grade secondary education students in the municipality of Nezahualcóyotl, State of Mexico to find the effects of such approach in students' attitudes towards participation specifically in English as a Second Language. The background of this research emerges from the need of modifying the negative attitudinal levels of students in this context, obtaining a result of 37% of negative attitudes. In this way, the research approach that was implemented to modify these levels was mixed; through the collection of qualitative and quantitative data, a selection of an experimental and control group of 27 and 28 students was made in order to carry out pre and post-tests to measure the impact of the approach. The results show a favorable point of 5% in the increment of students' attitudes towards participation after the implementation of the approach, while at the same time, it allowed a comparison between the benefits and disadvantages that it may present when it comes to teaching English, including presentation of the activities, the importance of their context and previous knowledge and the emergence of delicate topics.

Keywords: participatory approach, attitudes, participation, English teaching, English learning

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es encontrar la relación entre el enfoque participativo y las actitudes de los estudiantes hacia la participación como elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de segundo grado de

secundaria en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, con el fin de encontrar los efectos de este enfoque en las actitudes de los estudiantes hacia la participación en inglés como segunda lengua. Las razones de esta investigación surgen al tratar de modificar los niveles actitudinales de los estudiantes de este contexto, obteniendo como resultado 37% de actitudes negativas. El enfoque de investigación que se implementó fue mixto; a través de la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, se realizó una selección de un grupo experimental y de control de 27 y 28 estudiantes para llevar a cabo pre y post test para medir el impacto del enfoque. Los resultados muestran un incremento del 5% en las actitudes positivas de los estudiantes hacia la participación después de la implementación, mientras que, al mismo tiempo, permitió una comparación entre las ventajas y desventajas que puede presentar a la hora de enseñar inglés, incluyendo la presentación de las actividades, la importancia del contexto y conocimientos previos y los temas delicados.

Palabras clave: enfoque participativo, actitudes, participación, enseñanza del inglés, aprendizaje del inglés

1.INTRODUCTION

The present research entitled The effects of the participatory approach on students' attitudes towards participation in ESL was carried out in order to obtain a degree in teaching and learning English in secondary education. This arises after the periods of observation and intervention in the Official Secondary School 0196 "Guttenberg" located in Nezahualcóyotl, State of Mexico. The problem discussed in this research emerges from the intention to know the effects the participatory approach has in students' attitudes towards participation, specifically in English as a second language.

The main participants who collaborated in this research were students of secondary education from second grade. After the implementation of an attitudinal test by Morales and Marcela (2016), it was possible to establish that group 2º B has a low and negative attitudinal level towards participation since the results show a high percentage of negative ones, giving a result of 37% compared to the second group, which obtained a 29% of negative attitudes.

Apart from the fact that some empirical registers were collected from the observational practicum in the secondary school where students refused to be part of participating in moments where the teacher asked them to do it. Some of these registers are “lo que quiera, pero no en inglés”, “a mí ni me pregunten”. In this way, these phrases can be related to some of the components of attitudes that at the same time demonstrate why some students are not interested in this action.

The importance of this emerges from the different elements that conform to the education system that have mentioned that students need to participate and collaborate with different agents in and within the classroom. The plan and programs for basic education (SEP, 2018) mention that in secondary school, specifically in the English subject, students develop abilities, knowledge, and strategies that allow them to participate in different contexts.

In this way, it would be necessary that the teacher encourages them to contribute during the class and to find different forms to prevent those situations. Therefore, students would feel more comfortable participating and being part of that space. Besides, in this case, as a teacher in training, some of the professional and disciplinary competencies of the professional profile are developed not only as a performer in the classroom but also as a researcher.

Based on this information, the preset research aims to present the journey of finding a problem in the classroom that needed to be modified according to the social, educational, and attitudinal demands of the moment and context. Here, all the tools, instruments, and research techniques that were learned during the last four years were implemented within the context of secondary education in order to find such situations that were intended to be modified through the investigation and learning process.

Then, it takes the reader and the language teachers to a compilation of different articles, theses and research that have been done by authors (Rafiee, 2014) (Ansari, 2017), (Fatehi, Sahragard, Ayatollah, & Ahmadi, 2017), (Fatehi and Sahragad, 2019) who were interested in measuring students' attitudes and their relationship with the approach. Besides, it is also presented the collection of pedagogical concepts from

the point of view of different theories and representations that emerge from the balance between theory and practice.

Following this section, it was intended to obey a methodology. The selection of a mixed method in this research has given the opportunity of collecting information and data from the quantitative and qualitative perspectives. The intention of this was to collect information that could support each other during the presentation of the results since the selection of a quasi-experimental design encouraged the researcher to triangulate the obtained results from both perspectives. The comparison between the experimental and control group gave as a result the analysis of why the participatory approach worked as a tool to improve students' attitudes towards participation.

Considering this statement, the results were presented after the implementation of the participatory approach with second-grade students in the English class, obtaining positive repercussions seen in the increment of positive attitudes. Here, it is explained the reason and causes of students' bad attitudes as a way of responding to the specific questions and the actual quantitative impact that the approach had on them.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical perspective that has supported this research is based on the conceptions that emerge from the concept of participation and its influence on the language teaching and learning field. Simultaneously, its relationship with the attitudinal factors makes it possible to expand the points of view of the different areas of study, in this case, the English language. Besides, through the new tendencies that have been recaptured from previous educational stages in order to adapt them to the current social and educational needs. In this way, here it is presented the pedagogical points of view and the contributions that different authors have done to explain the causes of some language phenomenon that occur in the classroom.

2.1 Participation

Discussing the term participation has plenty of perspectives. The understanding of this subject matter involves a contrasting number of elements such as social, political, cultural, or in this case educational. Every one of those elements contributes

to the development of beneficial actions that allow people or a complete society to achieve specific purposes that satisfy their demands.

This term by itself can be defined as the act of taking or receiving an element from something that people can share or announce to others. From an international perspective, the World Health Organization (1991, in Chirino, 2016) mentions that participation can be the contribution, organization, or empowerment that allows people to create a sense that facilitates their interaction through communities and materials. The social and community field considers this term as the organization of agents to face adversity or to achieve a goal that can help in the development of the community (Serrano, 2015).

In this way, it is important to analyze that participation creates a concept that not only involves the thoughts of people but also their voices and the actions they take to improve their lives. As it was previously discussed, the fields that conform to this concept are broad and they make an influence in different aspects of life. As a matter of fact, the concept of participation in the frame of education can also extract some details from these areas of study as it is mentioned consecutively.

2.1.1 Participation and its Components in the educational field

Considering the previous perspectives, it is necessary to define the concept of participation in the classroom. For Ferreiro (2005) it lies in the process in which a person contributes in order to achieve something. It is defined as part of the learning process that could generate an impact in the creation of a concept, idea, value, or, for the purposes of the research, an attitude. For this author, participation can take place in different ways whether individually, in teams, or as a group. At the same time, it is considered as a practice that resorts to intellectual, emotional, or physical aspects that can be more predominant than others.

In addition, to achieve the main purpose of participation, it is also important to interact with people who play an important role in the actions that they do to achieve a goal. In this way, it would be necessary to involve two different elements within the learning process which are collaboration and cooperation. The first one is defined as the ability to do activities in which every member knows, shares, and takes responsibility for the result (Collazoz & Mendoza, 2006). On the other hand, the

second term would be useful to refer to the organization of the activities within the classroom in order to generate learning through social or academic experiences (Osalde, 2015).

Seeing this from the perspective stated before of participation, its importance not only complements the learning process within the classroom but also generates different processes that allow students to integrate themselves into the community, their environment, and to the things that they can contribute. In this way, they can provide their ideas and solutions to promote changes in different spaces.

2.2 Participatory approach

One of the ways in which students would achieve the changes in their environment is through the implementation of an approach that is implemented as a guide for the teaching and learning of a second language, which uses situations or experiences that students probably have faced before in a real context. In such a manner, the participatory approach can be defined as the approach that uses content that is part of the student's interest (Mortellite, 2013). For this author, the approach refers to the implementation of real situations or problems that affect students' life and surroundings directly. The implementation of these situations encourages the participants to use the language in a way to solve the matter around them.

From the language teaching and learning perspective, Larsen-Freeman and Anderson (2011) contribute by explaining that the participatory approach considers students as the main center of the learning process. This objective is achieved during the problems presented in class and yet while students are expressing their point of view in a meaningful situation.

2.3 Attitudes in second language learning

While the term attitude has been defined as the evaluative tendency towards a socially relevant object or subject matter that has been learned in a socialization process (Pacheco, 2002), it is also important to mention its relevance in the educational field. Moreover, its significance during the process of learning a second language.

Determined this, Richards and Schmidt (2010) make a contribution to the Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics about the importance of attitudes in

second language learning. Here, it is explained that this phenomenon falls on the difficulty, easiness, or importance that people give to the language. Therefore, it can be said that attitudes would have significant effects on second language learning since this element would indicate the level of receptivity that students might have towards the language that is learned.

In this way, if the attitude toward the language is not positive at all, their learning might not be accomplished in the way it is expected (Bergfelt, s.f. p. 5). According to this author, sometimes the environment or surroundings in which students learn could affect their attitudes towards a second language. Or as it was mentioned by Fishbein & Ajzen (1975) from an experience at an early age in one unsuitable space.

3.METHODOLOGY

With the intention of finding the effects of the participatory approach on students' attitudes toward participation, it was intended to follow a specific methodology that could allow a point of comparison between the two groups. Specifically, this research was addressed to discover the relevant findings in the English language teaching and learning field when it comes to attitudes towards participation. Contemplating these elements, this section covered the methodological design of this research; the worldview in which this is centered, the method, the specific research design, the instruments, and the planning design that was applied during the intervention periods.

3.1 Description of the methodology

Talking about language teaching and learning, there have been different worldviews that constructed the most appropriate way of learning a language throughout different stages of human development. Such manners had been represented in the way of translations, repetitions, immersion, communication, and the most recent conception which refers to the development of a metalinguistic activity that encourages a conscious reflection of the language in different daily situations and in the creation of meanings (Mora, 2018).

The paradigm of this research follows the pragmatic line. Creswell (2014) defines this as the worldview that considers the events and consequences rather than the

conditions that might have caused the problem. Here, it is seen that students' attitudinal level toward participation (as an element of language learning) is the reflection of students' experiences in the different stages and fields of their social activity. Consequently, the change of paradigm in language teaching and learning would be related to these causes and to the way in which society shares their needs to transform that problem, just as Freire proposes in his change of language paradigm (Philominraj, Ranjan, & Díaz).

A mixed method was followed intentionally in order to collect qualitative and quantitative data through the designs that would help the researcher to comprehend the problem in a better way from both perspectives. Some of the reasons why researchers consider the implementation of this type of method are the achievement of a wider and deeper perspective of the problem since both perspectives could be used as their own support.

At the same time, the mixed method encouraged the researcher to follow a quasi-experimental design. Following the Hernández, Fernández, y Baptista (2014) contributions, it was carried out a manipulation of one independent variable over another to prove if it has effects on one or more dependent variables. Moreover, the experimental and control groups were already organized due to their own characteristics and the non-interruption of the intervention. It was selected two different study groups from secondary education: second-grade group A (control group) and group B (experimental group), the ones that answered a Likert scale as a pre-test and post-test.

3.2 Instruments and data collection

The instrument to measure students' attitudes is called Serendipity. Morales y Marcela (2016) contributed to the language learning field by creating a Likert scale in order to measure students' attitudes toward the English language of active learners. Each dimension of this Likert scale refers to one of the three components of an attitude; feeling (feelings towards the component), cognitive (opinion or belief towards some element), and behavioral (behavior represented towards the element or during a process).

On the other hand, the qualitative instruments design consists of mainly the implementation of open-ended questions and interviews that support the obtained quantitative database of the first stage. The purpose of implementing interviews was to support the first steps of the research, so triangulation for mixed research encourages the researcher to find the relationship between both elements.

3.3 Data collection procedure

In this chapter, the research instruments and tools that were implemented in the classroom with second-grade students are presented. The purpose of this was to collect enough amount of information from both perspectives that allowed the combination of data. During the first part, the pre-test that was applied to the experimental group collected 28 answers that demonstrated the students' negative attitudinal level. On the other hand, the number of answers collected from the control group was 27, the ones that represented a higher attitudinal level. After the implementation of the participatory approach, the selected methodology that guided the research lay to implement the second part of the qualitative and quantitative instruments in order to obtain the results and see if the proposal had had an effect on students' attitudes towards that language element.

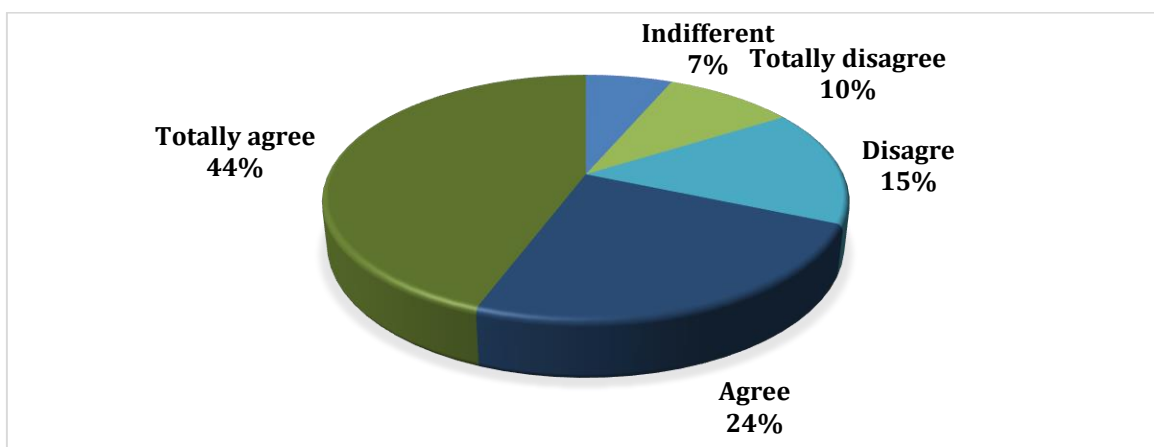
The scope of this research leads the researcher to explain in such detail the initial part of the research, complementing the next database. Hernández, Fernández, y Baptista (2014) supported that this worked as a guide for the researcher to explain why some situations occur and yet why those are related to each other. Moreover, to see how the different implementations of the activities and approaches functioned with both groups.

3.RESULTS

According to what has been discussed, here in this section it is explained the obtained results after the implementation of the participatory approach in language teaching. Throughout the development of this, it is intended to explain the reasons and causes of students' attitudes towards participation. Besides, it is presented the final result of the impact of the participatory approach on students' attitudes towards participation as the problem statement.

Intentionally, the intervention done in the classroom was not intended to be a reflexive cycle where the teacher in training analyzes the practice or the way it worked after a specific period. This, with the intention of modifying it for future interventions, can be a better option for students and their language learning. Instead, this was intended to establish a specific period of time without interruptions in the experimental group to see the way it works, such as it is established in the quasi-experimental design. This does not mean that the events that happened in the classroom were not important, but it was not necessary to reconstruct at all. In this way, the following graphics demonstrate the difference between the implementation of both ways of language teaching and the quantitative impact that it caused on second graders (Graphic 1).

Graphic 1. Behavioral level 2°B (post-test)

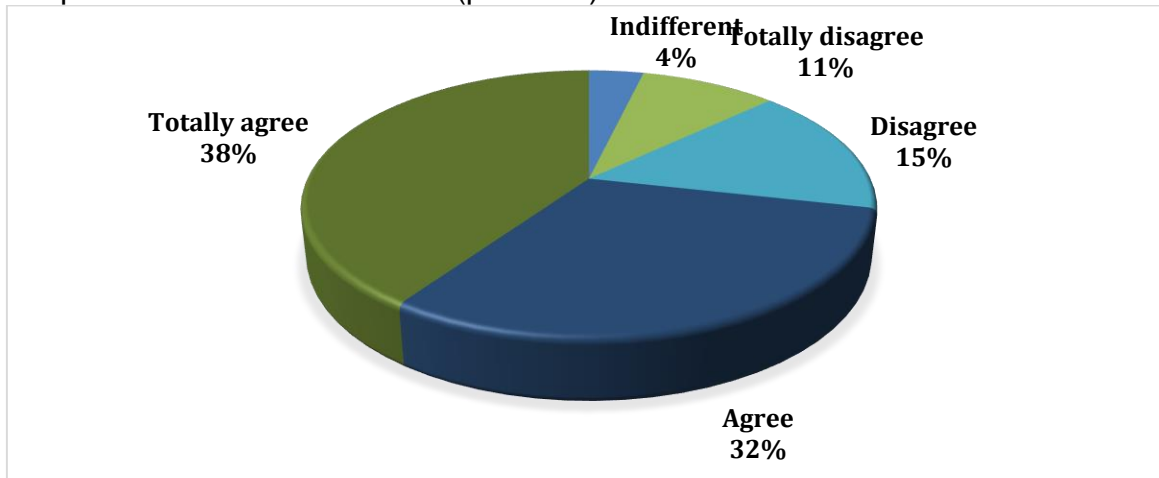


Own Preparation: Post-test results 2°B (experimental group X₁).

According to these results, it is possible to observe in this graphic that there was a decrease of 5% in students' negative attitudes toward participation in the experimental group (X₁). Furthermore, the initial percentage of students' positive attitudes in the same group was 63% and after the implementation of the participatory approach, it increased to 68%, which means that this approach and the intervention might have worked (from the quantitative perspective) in the negative side and helped more to the ones who already had positive attitudes. X₁ had the opportunity to express more ideas and thoughts through the 4 different language skills and through the elaboration of a product where they reflected not only the

formal way in which they achieve it but also the way in which they solved the problem in a collaborative and cooperative process (Graphic 2).

Graphic 2. Behavioral level 2°a (post-test)



Post-test results 2°A (control group X₂)

On the other hand, in the control group (X₂) there was no such change in students' attitudes. The positive side went from 71% to 70% and the negative side from 29% to 30% after the implementation of the approach. During the intervention with the X₂, it was noticed that students were more influenced by some emotional elements when it came to their attitudes; this means, their reactions were related to nostalgia, boredom or fatigue. In this case, those factors are related to emotions and how these make students reason, take decisions, evoke memories and most important project those mental processes that will make them have an attitude toward the English language. On the other hand, it was noticed that students wanted more when the teacher in training tried to give them different activities than the ones they were used to. This can be related to students' likes and dislikes and the emotional development that gives them the chance to solve a problem, understand a social event or conflict and try to modify the behavioral symptoms (Oros, Manucci, & Minzi, 2011) that one activity might cause.

5.CONCLUSIONS

Throughout the development of this research, it was found that participatory approach had an actual effect reflected in the impact that it caused on students' attitudes towards participation, seen in the 5 % decrement in negative attitudes and an increment of 5% in their positive attitudes. Moreover, there were found some aspects that could have been an influence on the increase or decrease of such attitudes. On one side, the estimated 60 hours in which the teacher in training taught using a participatory approach were designed following a specific method where students not only used the linguistic elements such as grammar or language skills but also used those as a result of the understanding (most of the times in context) and the implementation of them in a solving problem. On the other hand, the same hours spent with the X_2 were designed in the same line in which they had been working with the head teacher. The only thing that was modified in this group was the dynamic such as the introduction of warm-ups and some communicative activities, giving as a result 1% of increment in negative attitudes.

It was noticed that the presentation of the activities with the X_1 caused a different effect in the group since these were based on participatory approach as a treatment for their attitudinal level. As it was mentioned before, the introduction of a problem to the experimental group through collaboration and cooperation was necessary to see if students, during the development and closure of the class, could interact with each other to carry out and achieve the objective. It was mentioned that the intention of this was to encourage students to use all their previous knowledge and conceptions about the English language to improve their attitudes towards participation. Nevertheless, during the intervention with the group, it was seen that there are three different elements that would be a factor in the results that were presented in the previous chapter. These elements are the presentation of the problem, the importance of their context-previous knowledge, and the delicate topics that are used in the classroom.

To conclude this discussion, it would be necessary to confirm that participatory approach had an actual effect on students' attitudes towards participation, confirming that the objective of the research was achieved. This is seen reflected in

the 5% percent of impact after its implementation in the English class. While these results demonstrate that an attitude can be modified in a period of time, it is also important to consider that working with second-grade students from secondary education is a constant modification according to the momentaneous settings of the class and the activities presented by the teacher. It is expected that students can modify their attitudes and evaluation towards an object that is related to their daily learning process and at the same time continue doing and being a person who sometimes is under the pressure of social and personal factors.

REFERENCES

- Ansari, D. (2017). *The effect of using participatory approach in improving the students' speaking capability*. (Thesis) University of Muhammadiyah Sumatera Utara.
- Chirino, C. (julio de 2016). Revisión histórica sobre la participación comunitaria y sus distintas conotaciones. (U. N. Miranda, Ed.) *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 3(5). DOI: <https://doi.org/10.35381/cm.v3i5.9>
- Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Fatehi, N., & Sahragad, R. (2019). The Impact of the Participatory Approach on EFL learners' Language Proficiency: Focus on Teachers' perspective. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8, 48-64. https://journalscmu.sinaweb.net/article_92983.html
- Fatehi, N., Sahragard, R., Ayatollah, S., & Ahmadi, A. (2017). Participatory Approach from both Teachers and EFL Learners' perspective. *Iranian journal of educational Sociology*, 1, 157-175. <https://iase-idje.ir/article-1-277-en.pdf>
- Ferreiro, R. (2005). La participación en clase. *Rompan filas* (76), 3-7. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art1.pdf>
- Fishbein, Martin., & Ajzen, Icek. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior : an introduction to theory and research / Martin Fishbein and Icek Ajzen*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Goffman, E. (1956). Embarrassment and social organization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 264-271. <https://www.d.umn.edu/cla/faculty/jhamlin/4111/2111-home/CD/TheoryClass/Readings/GoffmanEmbarrassment.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (Third edition ed.). Oxford.
- McPherson, M., & Kearney, P. (1992). Classroom Embarrassment: Types, Goals, and Face-Saving Strategies. Chicago: California State University, Long Beach.
- Mora, A. (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. (U. d. Rica, Ed.) *Revista Educación*, 42. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n1/2215-2644-edu-42-01-00156.pdf>
- Morales, D., & Marcela, L. (2016). *Validación de una escala para medir actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes activos*. (U. C. Pereira, Ed.)
- Mortellite, R. (2013). *Participatory Approach to Language Learning*. Sitio electrónico <http://languageeducation.pbworks.com/w/page/60939480/Participatory%20Approach%20to%20Language%20Learning>
- Oros, L., Manucci, V., & Minzi, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14 (3), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf>
- Osalde, M. (2015). *El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo*. Universidad Mexicana. [Tesis de licenciatura]. https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_el_ambito_educativo.pdf
- Pacheco, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, 173-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181505>
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. *La orientación escolar en centros educativos*. Secretaría general de educación instituto superior de formación del profesorado. https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Philominraj, A., Ranjan, R., & Diaz, M. (2020). Paulo Freire y el cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje del idioma: un estudio de caso sobre Chile-India. *Brazilian Journal of Development*, 6, 31601-31614. DOI:[10.34117/bjdv6n5-567](https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-567)
- Rafiee, M. (2014). "Say you want a revolution": A Call for Participatory Approach in EFL Educational System. *Advances in Language and Literary Studies*, 5, 112-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128451.pdf>
- Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Great Britain: LONGMAN PEARSON.

- SEP. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Serrano, A. (2015). La participación ciudadana en México. (Redalyc, Ed.) Estudios Políticos, 9(34), 93-116. <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439555004.pdf>
- White, H., & Sabarwal, S. (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales. *Síntesis metodológicas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>

Self-Confidence Facilitates the Learning Process of French as a Foreign Language

Briana Lizeth Galindo Mendoza

Fernando Peralta-Castro

María Magdalena Cass Zubiría

Facultad de Lenguas Extranjeras

Universidad de Colima

ABSTRACT

This study was conducted using a qualitative method, applying the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLACS) questionnaire to identify classroom situations that prevent students from showing self-confidence in their language learning. It explores how self-confidence impacts on the learning process of French as a Foreign Language among 29 students, who study the seventh semester of the Bachelor's degree in Language Teaching at the School of Foreign Languages of the University of Colima (FLEX). The research is grounded in the hypothesis of Krashen and the theory of Foreign Language Anxiety (FLA). The data was collected with a questionnaire and a semi-structured interview. The results were analyzed with the Atlas.ti software. The findings showed that the self-confidence of the students and their self-esteem influenced their learning acquisition of the French language, indicating that students lacked confidence when speaking French particularly when comparing their performance with their peers. It was concluded that, it is crucial that students develop or increase their self-confidence in the language to be able to learn it effectively and produce it without fear, which eventually leads to the advancement in the process of learning and most importantly, that they will not only understand the language but also use it with confidence and proficiency.

Keywords: Foreign language, self-confidence, lack of confidence, learning process.

RESUMEN

Este estudio se llevó a cabo utilizando un método cualitativo, aplicando el cuestionario FLACS (Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras) de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) para identificar situaciones en el aula que impiden que los estudiantes muestren confianza en sí mismos en su proceso de aprendizaje

de idiomas. Este estudio exploró cómo la confianza en uno mismo impacta en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera en 29 estudiantes, quienes cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima (FLEX). La investigación se basa en la hipótesis de Krashen (1985) y la Teoría de la Ansiedad en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLA) de Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Los hallazgos mostraron que la confianza de los estudiantes y su autoestima influyeron en su adquisición del francés, debido a que los estudiantes carecían de confianza en sí mismos para producir la lengua particularmente al comparar su desempeño con sus compañeros de clase. En conclusión, es crucial que los estudiantes desarrollen o aumenten su confianza en el idioma para aprenderlo efectivamente y producirlo sin miedo, lo que eventualmente conduce a un avance en el proceso de aprendizaje y lo más importante, no solo comprender el idioma, sino también usarlo con confianza y competencia.

Palabras clave: Lengua extranjera, confianza en sí mismo, falta de confianza, proceso de aprendizaje, aprendizaje de francés.

1. INTRODUCTION

The learning process is seen by Jean Piaget as an active process through which individuals construct knowledge and understanding based on their interactions with the environment (Pakpahan & Saragih, 2021). Also, Krashen (1985) mentions in his Input Hypothesis that learning a foreign language does not consist of learning grammatical rules as the only way to effectively produce the target language, and that language learning is a conscious learning process, in which cognitive and psychological states generally influence this learning process. Many students at FLEX saw their learning process affected as a result of the confinement caused by COVID-19, creating the need to make adaptations in the French classes. In the case of our population, their French language learning process was disrupted because the interaction with their peers was interrupted, in addition to the different situations that they went through at home, their cognitive and psychological state changed. According to Krashen (1982) there are some factors that influence the language

learning and acquisition, self-confidence being one of them. Self-esteem refers to an overall individual evaluation and perception of their self-worth. Hence, self-esteem plays a crucial role in the learning process as it influences motivation, confidence, and resilience. Students with high self-esteem tend to be more engaged, persistent, and willing to take on challenges in their learning endeavors. On the other hand, low self-esteem can lead to decreased motivation, self-doubt, and hindered performance. To complement what Krashen said, we also found that Alfaifi and Saleem (2022) found in their study in which self-confidence was examined among pre-university students enrolled in English classes, where a Flipped Classroom Model (FCM) syllabus was utilized, that self-confidence is a crucial psycholinguistic factor that significantly influences the acquisition and learning process of a foreign language. Their findings revealed that the teaching approach employed, including the FCM method, did not demonstrate a superior impact on the language learning outcomes of students. These results highlight the importance of fostering self-confidence in language learners. As lack of self-confidence can hinder language acquisition and impede an overall progress of students. Moreover, the study emphasizes the need for further exploration and refinement of teaching methodologies to effectively nurture self-confidence in language learners.

On the other hand, to Horwitz et al. (1986), mention that anxiety can have a significant influence on the learning process. They found that foreign language anxiety is a complex phenomenon that encompasses various cognitive, affective, and behavioral components. Language learners who experience high levels of anxiety may face difficulties in language learning, including decreased motivation, hindered communication skills, and reduced language performance.

All the previous describe the reasons why we were interested in finding out about classroom situations that prevent FLEX students from showing self-confidence in their language learning, and how it influences positively or negatively their learning process. Likewise, we decided to focus on the French language because this language is the one in which our population begun their learning process from a beginner stage before COVID; continued their learning process during confinement and returned to face-to-face classes. This particular time period coupled with the

learning process for a completely new language provided us with the necessary population to carry out this study.

2.METHODOLOGY

The focus of this study has been on establishing the importance of investigating how self-confidence facilitates the learning process of French as a foreign language. It includes various stages such as attention, encoding, storage, retrieval, and application. These components are crucial in understanding the significance of self-confidence or self-esteem in the learning process of a foreign language. The research methodology employed is qualitative, utilizing the case study method to address the research problem.

Self-confidence affects meaningful learning and the production of a foreign language in students, which is derived from other factors such as classroom anxiety. In this sense and for the purposes of this study, the research problem focuses on exploring classroom situations that prevent students from showing self-confidence in their language learning of French as a foreign language. This was implemented with students in the 7th semester at FLEX. Although, there is some research dealing with this topic and approach, in this study, we seek to identify these situations among the students from the seventh semester of the FLEX whose context is unique. I.e., because of COVID-19 confinement, the subjects of this study studied online for a period of two years, in which they could not have face-to-face contact with their classmates or teachers. Now they are back in the classrooms, facing different challenges in their French learning process.

The main objective of the study is to discover the classroom situations that prevent students from showing self-confidence in their language learning of French as a foreign language. This resulted in the formulation of the two research questions which guided this study:

- How does self-confidence facilitate the learning of French as a foreign language?

- Which are the situations presented in the classroom that prevent students from showing self-confidence in their language learning of French as a foreign language?

The answers to these two questions will contribute to finding out in detail how self-confidence facilitates the process of learning a foreign language.

2.1. Research Instruments

2.1.1 Questionnaire

With the purpose of collecting our main data, the Horwitz, Horwitz and Cope questionnaire *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) (1986) was used, applying it to the 29 seventh semester students. The FLCAS is a 33-item, self-report questionnaire that uses a Likert scale to assess issues related to four dimensions:

1. Communicative apprehension.
2. Anxiety towards SL learning process and situations.
3. Confidence in the use of the foreign language outside and inside the classroom.
4. Negative attitudes towards learning.

The Likert scale consisted of a ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree); hence, the students selected their response based on how strongly they identified with each statement.

Even though this questionnaire has four dimensions, which have been mentioned previously, we only applied the segment of the questionnaire pertaining to dimension 3, as this segment would give us information about self-esteem during the process of learning a language in the classroom.

2.1.2 Interview

In addition to the questionnaire a semi-structured interview was also used to get a more in-depth understanding of the experiences the subjects had in relation to the situations mentioned within the questionnaire. We interviewed only four participants of the study, as the answers seem to duplicate, hence, these four interviews provided us with sufficient data. The interview consisted of fifteen open questions pertaining self-confidence and learning a foreign language. The purpose of the interview was

to determine the perspectives of the students about the topics mentioned above in relation to their current post-pandemic French language learning process.

2.2. Data Analysis

The data was analyzed through ATLAS/ti, which according to Muñoz Justicia (2003), is an analytical tool which objective is to simplify the large volumes of textual data. It helps researchers by speeding up many tasks related to analysis and interpretation, segmentation of texts into passages or citations, coding, or the creation of comments and annotations. In other words, and in relation to Wildt (2020), this software made it possible for qualitative analyzes to be organized quickly and without concrete ambiguities thanks to computers. This tool allowed the data obtained from the interview and the questionnaire to be codified, to later compare the results obtained from both instruments through a co-occurrence chart and a Sankey diagram, which the system provided.

3.RESULTS

This chapter provides an analysis of information collected through interviews and a questionnaire (the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz). It provides an analysis of those results, which are based on addressing the problems of this research study, the purpose of which is to investigate the classroom situations that prevent students of seventh semester at FLEX from showing self-confidence in their learning of French as a foreign language.

The data obtained from the questionnaire and the interview was presented following the research objectives and questions. According to the questionnaire, there are three possible outcomes categorized as levels: 1 (low anxiety), 2 (moderate anxiety), and 3 (high anxiety). The three levels of anxiety are represented by the color red on the bars (see Figure 1), but in order to determine which level was attained for each sentence, we also indicated it with a number, either 1, 2, or 3. Level 1 denotes low anxiety, which corresponds to the total sum of items between 33 and 77. Level 2 corresponds to moderate anxiety, with a total sum of items between 78 to 121 points. The total sum of the items between 122 and 165 is associated with level 3 of anxiety (high anxiety).

In addition to the data from the questionnaire some fragments obtained from the interview are also presented here to provide a better understanding of the answers given by the students within dimension 3 of the questionnaire.

3.1 Self-Confidence Facilitates the Learning of French as a Foreign Language

The following content shows information collected through a questionnaire by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) dimension 3, applied to 29 students to know their self-confidence levels according to situation presented in the classroom, complementing the previous information an interview was applied to four students; to complement the information from the questionnaire with further experiences and opinions. The next section describes the findings according to the excerpts in Dimension 3: *Confidence in the use of the foreign language outside and inside the classroom*, which will be described one by one as part of this section to show how much self-confidence comes from the seven statements in this dimension. Six out of seven classroom situations mentioned in the statements of the questionnaire caused Moderate Anxiety (2), which means that most of the student show a moderate level of anxiety derived from the lack of self-confidence, whereas only one statement caused Low Anxiety (1) that means that student present positive self-confidence when speaking with native people (See Figure 1). Figure 1 presents the results of dimension 3: "Confidence in the use of the foreign language outside and inside the classroom" In which you can see on the left side the statements related to internal or external situations in the classroom where students may or may not feel confident in using the foreign language. On the other hand, the blue bars show the sum of the elements, that is, the sum of the answers given by the group of students. Likewise, the red bars that show the numbers "1", "2" or "3" indicate the level of anxiety that the students reached in each statement.

Figure 1. *Dimension 3: Confidence in the use of the foreign language outside and inside the classroom.*

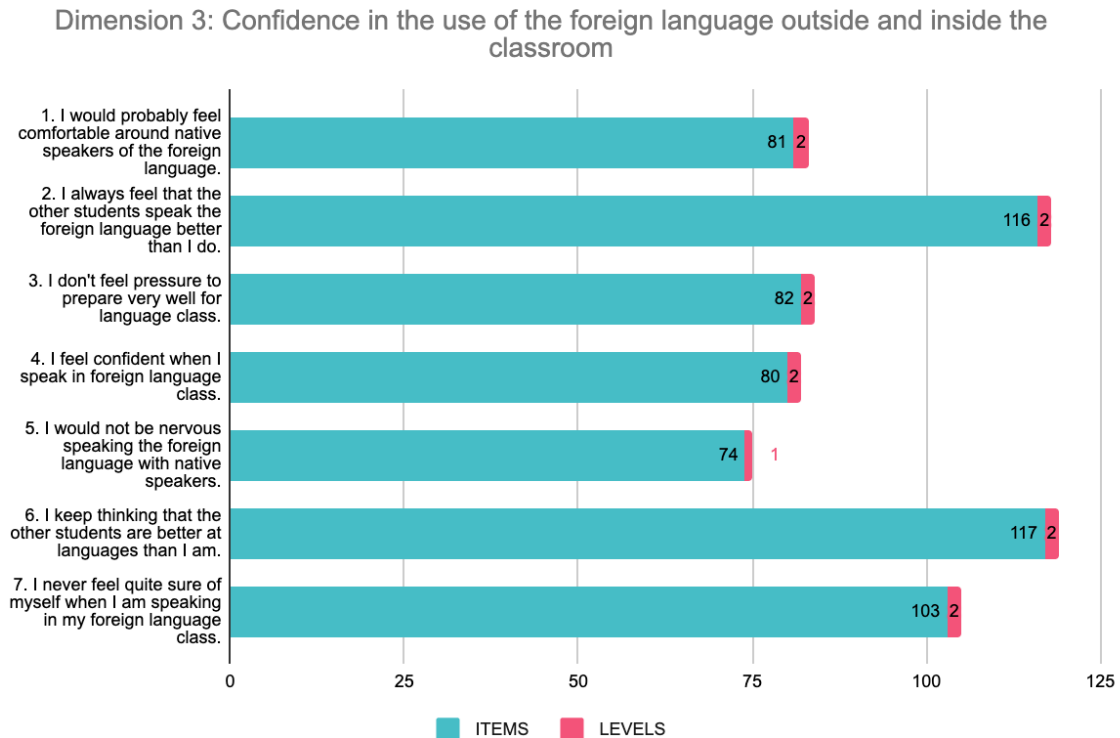


Figure 1. Shows the situations inside and outside the classroom where students can feel confident using the foreign language.

The sum of the items in the statement 1, "I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language" brings the total to 81 points, indicating that the students exhibit Moderate Anxiety, level 2. Also, the answers from the interview showed that when students are placed in situations where they have to talk to native speakers of French, they are more likely to want to improve their language skills:

I have no problem; I think my best skill is listening comprehension, that is, I understand what they say. I only have a problem when they come to produce the language orally very quickly, and it is when I fail to understand what the teacher says. About the thoughts I have before such a situation, they are really not adverse or bad, but I see this situation as an opportunity to learn more vocabulary, its pronunciation, the use of grammar, and everyday expressions. (Extracted from interview number 2)

Furthermore, in statement 2 related to "I always feel that the other students speak the foreign language better than I do" The level of anxiety displayed was Moderate (2), out of a total of 116 points for the items pertaining to this statement and the results of the students. It is supported by the following excerpt from an interview, which demonstrates that a lack of self-confidence negatively affects the ability of the students to learn:

In my case, I present low self-esteem before the language, and presenting it has made me feel inferior to the others and that I am not on par with my classmates, and I am frustrated to see that when I am finally understanding a topic, the others go ahead of me, so this influences me badly. (Extracted from interview number 2)

As the following interview excerpt demonstrates, a lack of confidence can also cause a fear of public speaking:

Especially when I have to make presentations or speak in front of my peers, I don't feel sure about my pronunciation and language level, and I'm afraid they're going to laugh at me. (Extracted from interview number 2)

In response to the statement 3, "I don't feel pressure to prepare well for language class" Students scored a level of Moderate Anxiety (level 2), accumulating 82 overall points. The following interview excerpt demonstrates that a lack of self-confidence causes students to feel pressured:

I think they are sometimes more troubling when they are activities that don't warn you beforehand, like a surprise, they say "Ah, there's an exam!", a practice, something of oral production, or written production, in those occasions they get me to strain a little to feel nervous or anxious, because I say "well and if I forget the word or if I do not know what to say?, and if I do not complete the level maybe you expect from me?" is more about this aspect of meeting the standard that they have imposed on us for these levels of French.(Extracted from interview number 3)

In addition, in statement 4, "I feel confident when I speak in foreign language class" Their level of anxiety is moderate (level 2), with a total of 80 points based on the items associated with this statement. The interview excerpts indicate that students exhibit anxiety when they do not feel confident speaking or participating in class; however, according to the statements, this anxiety stems from the classroom environment rather than a lack of confidence in themselves:

It seems to me vital to feel the freedom to express yourself despite being mistaken and knowing that you will not be judged; having an environment where you feel safe makes it a favorable place for learning. (Extracted from interview number 4)

In other cases, however, their lack of self-confidence prevents them from functioning effectively in the classroom:

Managing stress and your self-confidence will impact in some way, or if you don't have confidence in yourself, you may feel that you're not moving forward or that you aren't achieving what others expect from you. (Extracted from interview number 3)

In contrast, in statement 5, "I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers" They demonstrated a Low Anxiety level (1), earning a total of 74 points for this statement. The interview excerpts reveal that the students have low anxiety levels, and since they have self-confidence, they view this as a motivating factor:

The fact of meeting people from France, that helped me want to go deeper into the language to communicate, because I already had a more serious goal. (Extracted from interview number 4)

My first motivation is my desire to live in the future in Canada, especially because in the place where I would like to live, the language is French. Also, I consider that part of my motivation is due to my desire to continue my studies abroad in Francophone places. (Extracted from interview number 2)

Furthermore, in response to the assertion 6, "I keep thinking that the other students are better at languages than I am." They scored Moderate Anxiety (level 2), which corresponds to a total of 117 of the summed items.

Lastly, for the statement 7, "I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class" With a total of 103 points based on the sum of the items, the students scored Moderate Anxiety (level 2).

The following statements from the interview relate to the statements 6 and 7 from the questionnaire., their anxiety stems from their lack of confidence when speaking French in class and their fear that their classmates will make fun of them:

Especially when I have to make presentations or speak in front of my peers, I don't feel sure about my pronunciation and language level, and I'm afraid they're going to laugh at me. (Extracted from interview number 2)

However, other students affirm that having stable self-esteem enables them to

effectively develop their French language skills:

It encourages you to want to improve and not stagnate, and by having that certainty, even if you may not do it in the best way, you can already develop yourself better in the language. (Extracted from interview number 1)

5.CONCLUSIONS

Considering the results of the students, the following conclusions are supported by the various components of our theoretical framework and the principal findings from the literature review.

We find that the self-confidence of the students and their self-esteem influence their learning acquisition of the French language. Quoting Krashen (1985) stating that self-esteem is the main motivator for learning a foreign language, he has found that the lack of confidence of students can be a barrier to their learning which is a factor that can affect their participation and progress in their learning process.

Besides, the theory of Horwitz, Horwitz, and Cope of Foreign Language Anxiety (FLA) posits that individuals experience anxiety when they are confronted with learning and using a foreign language. FLA and self-confidence in learning French can be understood through the lens of reciprocal influence. High levels of FLA can lead to decreased self-confidence in learners. For instance, according to our findings, individuals experiencing communication apprehension may avoid participating in class discussions or speaking activities, which can hinder their language development and negatively impact their self-confidence. Similarly, fear of negative evaluation may make learners hesitant to take risks in using French, leading to a lack of confidence in their linguistic abilities.

In the review of the literature, we discovered that Alfaifi and Saleem (2022) examined the relationship between self-esteem and foreign language acquisition and concluded that self-esteem can have both positive and negative effects on the process of learning a second language. They also mention that the approaches of the teachers have an effect on students. Similarly, the study demonstrates that the degree of self-confidence of students can be affected by educators, classmates, and the classroom environment, and that students are highly self-confident in certain learning areas. In contrast, the majority of them lacked self-confidence.

However, our findings also show that students with self-confidence can improve their participation, enjoy learning, reduce their stress and anxiety, increase their own interest in goal seeking, their tolerance to frustration is high, they can increase their comfort with their teachers and classmates, and finally help their classmates in sharing their experience and opinions in the class. Opposite to that is when students do not have good self-esteem, they feel inferior to their classmates and not good enough to produce the level of French that their school grade requires. These findings exhibit that there is a positive correlation between self-confidence and achieving success in foreign language learning.

Furthermore, we infer that it is crucial that students develop or increase their self-confidence in the language to be able to learn it well and produce the language without fear, which eventually leads to advancement in the process of learning and most importantly that they will not only understand the language but also use it with confidence and proficiency.

To help students not to present high levels of anxiety, a low self-esteem or demotivation, we consider that it is important to generate a classroom environment in which the feeling of freedom and trust is promoted, as well as the application of activities in which the students can participate in teams to produce the language in order to reduce the anxiety generated by being exposed to do oral presentations or use the language in front of others.

Foreign language learning classrooms must promote self-confidence. Therefore, we estimate that creating an environment in which each student feels self-confident can be considered important. The classroom environments in which students can answer questions without hesitation, express themselves without any fear or anxiety of making a mistake, or being humiliated by their teacher even if they make a mistake will promote their self-confidence. Therefore, the behavior and attitude of the teachers, feedback, the questions they ask to students, and the language teaching activities they are required to participate in, are situations that directly correlate with the self-confidence of the students, which can foster or hinder their language development. I.e., these situations can trigger emotions in the students that can either prevent or promote their learning depending on the feelings they arise in them.

The findings could be helpful for teachers, administrators as well as for students to minimize the learning problems of French by taking the value of French into account in the globalizing world. Creating an environment that fosters self-esteem of the students is crucial for their overall well-being and success in learning French. To achieve this, teachers, administrators, and students could work together to implement the following strategies:

Celebrate progress and effort: Encourage a growth mindset by celebrating the progress of students and efforts rather than solely focusing on final outcomes. Recognize and praise their hard work, improvement, and resilience in learning French, regardless of the level they are currently at.

Emphasize positive reinforcement: Use positive reinforcement and constructive feedback to boost the confidence of students. Acknowledge their achievements, no matter how small, and provide specific feedback on what they did well, encouraging them to continue making progress.

Inclusive and supportive classroom: Foster an inclusive and supportive classroom environment where students feel safe to express themselves, ask questions, and make mistakes without fear of judgment. Encourage open discussions and value all contributions of students.

Diverse learning materials: Incorporate diverse learning materials that reflect various cultures and French-speaking communities worldwide. This helps students see the relevance and value of learning French in the globalizing world and promotes a sense of cultural appreciation.

Peer collaboration: Encourage peer collaboration and group activities to create a sense of belonging and teamwork. Working together with others can boost the confidence of students and provide opportunities for them to learn from each other.

Cultural immersion: Organize cultural immersion activities or events related to French-speaking countries. Exposure to different cultures can enhance the appreciation of the students for the language and its significance in the global community.

By incorporating these ideas into the learning environment, the self-esteem of the students and motivation to learn French are likely to improve. Moreover, conducting further research can lead to more comprehensive insights into effective strategies to enhance the language learning experience for students, ultimately contributing to better changes in the foreign language learning curriculum in the school and the country as a whole.

REFERENCES

- Alfaifi, A.A. & Saleem, M. (2022). Flipped Classroom and Psycholinguistic Factors: An Evaluation. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 28(1), 139-151. <http://doi.org/10.17576/3L-2022-2801-10>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.indexf.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2021). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 55-60. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>
- Universidad San Carlos. (2016). *Manual de elaboración anteproyecto y tesis de grado*. Universidad San Carlos. https://issuu.com/universidadsancarlosusc/docs/manual_de_elaboracion_y_presentacion_de_tesis
- Wildt, L. (2020). Qualitative Data Analysis Software. In Possamai, A. & Blasi, A.J. (2020). *The SAGE Encyclopedia of the Sociology of Religion*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529714401>

Anxiety Inhibits the Learning of French as a Foreign Language

Gema Anahí Galindo Mendoza

Fernando Peralta-Castro

María Magdalena Cass Zubiría

Facultad de Lenguas Extranjeras

Universidad de Colima

ABSTRACT

The present research seeks to explore the effects that anxiety has on the process of learning French as a foreign language in students at the School of Foreign Languages of the University of Colima, in Mexico (FLEX). The participants were 29 students from the seventh semester of the BA in Language Teaching, who attended the university online in a period of two years, in complete isolation, and after that, they returned to a traditional classroom, presenting different emotions during the process. This investigation was a case study, where qualitative research was conducted. The instruments employed to collect the data were the questionnaire Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), and interviews. The research is grounded in the hypothesis of Krashen (1985) and the theory of Foreign Language Anxiety (FLA) by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986). The findings from both instruments indicate that the moderate levels of anxiety presented by these students inhibits their learning acquisition of the French language, indicating that students present anxiety due to different factors and situations presented in the classroom, derived from the pedagogical strategies used by the teacher and situations that trigger their lack of confidence, such as comparing themselves to other students and because they do not have as much proficiency as they should have at this level. In conclusion, when these students are exposed to situations in the classroom that trigger their anxiety, then they are unable to advance in the language learning. Anxiety stems from a lack of confidence and knowledge, therefore, it is important to be aware of the effects of emotional situations in the classroom to avoid that it inhibits the learning of French in these students.

Keywords: Foreign Language Anxiety (FLA), Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), Affective Barriers.

RESUMEN

La presente investigación busca explorar los efectos que tiene la ansiedad en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera en estudiantes de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, en México (FLEX). Los participantes fueron 29 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, los cuales cursaron la universidad en línea, completamente aislados, durante dos años, y posterior a esto regresaron a un aula de enseñanza tradicional, presentando diferentes emociones en el proceso. Esta investigación fue un estudio de caso, con un enfoque cualitativo. Los instrumentos empleados para recolectar los datos fueron el cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) y entrevistas. La investigación se basa en la hipótesis de Krashen (1985) y la teoría de la Ansiedad por Lenguas Extranjeras (FLA) de Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Los hallazgos de ambos instrumentos indican que los niveles moderados de ansiedad que presentan estos estudiantes inhibe su aprendizaje del idioma francés, indicando que los estudiantes presentan ansiedad por diferentes factores y situaciones presentadas en el aula, derivadas de las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente y situaciones que desencadenan su falta de confianza, como compararse con otros estudiantes y debido a que no tienen el dominio de la lengua que deberían tener en este nivel. En conclusión, cuando estos estudiantes se ven expuestos a situaciones en el aula que desencadenan su ansiedad, entonces no logran avanzar en el aprendizaje del idioma. La ansiedad proviene de la falta de confianza y conocimiento, por lo tanto, es importante ser consciente de los efectos de las situaciones emocionales en el aula para evitar que inhiba el aprendizaje del francés en estos estudiantes.

Palabras clave: Ansiedad en la Lengua Extranjera (FLA), Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (FLCAS), Barreras Emocionales.

1. INTRODUCTION

Learning a foreign language involves more than just acquiring knowledge and language skills. It is a conscious learning process influenced by emotions. The COVID-19 pandemic and the resulting educational adaptations disrupted the French language learning process for students, affecting their interactions and emotional states. According to the results obtained in this investigation, anxiety, self-esteem, and motivation were among the psychological factors experienced by these students.

Language pedagogy now emphasizes the holistic development of students, considering both intellectual and emotional dimensions in various learning contexts. This research focuses on anxiety, specifically Foreign Language Anxiety as described by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), and the Affective Filter Hypothesis by Krashen (1982).

While extensive research has been conducted on the effects of emotions on second language learning, most studies focus on English as a second language. Few studies explore the effects of anxiety on the learning process of French as a foreign language. This research aims to investigate this topic within a specific case study, examining the impact of anxiety on French language learning among students at a Mexican university.

The literature review highlights the need for in-depth research in this area, given the scarcity of studies on anxiety in learning French as a foreign language. The research is justified by the desire to explore how anxiety inhibits the learning process of French among students pursuing a degree in Foreign Language Teaching. It can also contribute to the understanding of teachers of affective barriers in the classroom and inspire the development of tactics and activities that consider the emotions of the students.

Anxiety commonly arises during the process of learning a second language and serves as a barrier, particularly when it comes to speaking in a foreign language. Recognizing anxiety of students and creating a stress-free environment with ample opportunities for practice is crucial, as suggested by Wathumalai and Mohd (2022) in their investigation of students learning a second language in Malaysia.

Anxiety is a significant hurdle faced by students when learning a foreign language, especially during speaking activities. Kortabitarte (2020) examined the relationship between age, educational level, and foreign language anxiety among university and high school students. The findings indicated that students experience more anxiety when speaking in a foreign language, regardless of their educational level. Creating a relaxed and pleasant atmosphere in the classroom can help alleviate anxiety, but it is essential to consider the various variables that may contribute to its occurrence. Supporting this idea, Al-Hnifat, Rashid, and Al-Smadi (2020), mentioned that engaging in fascinating activities can help reduce anxiety when speaking.

In summary, anxiety is a common barrier to learning a foreign language, including French. It is crucial to address students' anxiety, create a supportive environment, and provide ample opportunities for practice to facilitate language learning. Further research is needed to explore the specific impact of anxiety on learning French as a foreign language and inform effective pedagogical approaches.

2. METHODOLOGY

This chapter describes the research methodology, which is based on a qualitative approach and employs the case study method to address the research problem, as well as the investigation procedures, instruments, and techniques used to obtain and analyze the results. Furthermore, all the data obtained is related to the research questions in this chapter.

The objective of this study is to explore the situations in the language classroom that trigger anxiety and how anxiety prevents the learning of French as a foreign language among Mexican university students.

This resulted in the formulation of the research question which guided this study. The answers to the questions will contribute to finding out in detail the effects of anxiety which stand between language learning and learners (Ramos Galarza, 2016), which are:

How does anxiety prevent the learning of French as a foreign language?

Which are the situations presented in the language classroom that trigger the anxiety in these students?

The answers to these questions will provide us with information to meet the main objective of this research, discovering how anxiety inhibits the learning of French in the 29 Mexican participants, ranging in age from 21 to 29, that were studying their seventh semester of the Bachelor's Degree in Language Teaching at FLEX. They were studying during a period of two years online and then returned to a face-to-face classroom.

This research project involved qualitative approach and a case study. Using a questionnaire and also an interview, data was gathered from university students in their seventh semester at the School of Foreign Languages in order to answer the main questions of this investigation. According to Hernández Sampieri, Fernández Collado, and Baptista Lucio (2010), qualitative research involves an adaptive process where research questions are refined along the way. The key steps in this approach include observing the phenomenon under study and collecting data to extract the perspectives and viewpoints of the participants. The investigation intends to answer the questions that belong to qualitative research that could not be answered by obtaining quantitative data. It also seeks to obtain the results to understand the situations in the classroom that trigger the anxiety in these students. A case study was employed since it involves analyzing specific aspects of a phenomenon, such as an event, person, process, social group, or institution. This method focuses on finding solutions through discussion and analysis within a particular group. Its goal is to draw generalizations about a larger population based on observations made within the selected group (Pérez Serrano, 1998).

This method helped this investigation to know how anxiety prevents these students from effectively learning French as a foreign language, considering that they are students with a particular background, which is that they were studying online due to the COVID-19 pandemic.

For this research, two instruments were selected to obtain the data: the interview and the questionnaire. We adapted the questionnaire taken from Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) to know the level of anxiety in these students, and to know the situations that generate in them this emotion inside the classroom, the questionnaire helped us to obtain this data by letting the students express their opinion in a scale,

issues that might be uncomfortable discussing in an interview (Boulton, 1994). The questionnaire is divided into four dimensions or areas that study different factors that influence the development of anxiety in the classroom, but for the purposes of this study I will only consider the results of dimension two, which shows the "Anxiety towards second language learning process and situations". Considering the results from the questionnaire, we randomly selected four students from the sample to be interviewed with a set of questions created by us and which helped us to get more detailed information from the students.

The data was analyzed using ATLAS.ti, which, according to Muñoz Justicia (2003), is a software tool designed to simplify the analysis of large volumes of textual data. It assists researchers by speeding up various tasks related to analysis and interpretation, such as segmenting texts, coding, and creating comments and annotations. In essence, as highlighted by Wildt (2020), this software enables qualitative analysis to be quickly organized, the data obtained from interviews and questionnaires could be coded, and the results from both instruments could be related using a co-occurrence chart and a Sankey diagram provided by the software.

3.RESULTS

This section presents the data gathered from interviews and the utilization of a questionnaire, namely the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed by Horwitz, Horwitz & Cope. It focuses on the outcomes obtained and centers around the objectives of this research study, mentioned before.

The questionnaire presented a series of statements, and students were required to indicate their response according to their level of agreement on each situation or statement presented on the questionnaire on a scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Despite the fact that the questionnaire is originally divided into 4 dimensions that measure the level of anxiety in different areas, for the purposes of this study, in this section only the results of dimension 2 will be presented and subsequently analyzed.

Additionally, the interview consisted of open-ended questions that focused on anxiety and foreign language learning. The objective of the interview was to gather

the perspectives of the students on these topics in relation to their French language learning process following the post-pandemic period.

The data collected from both the questionnaire and the interview was presented in alignment with the research objectives and questions. In terms of the questionnaire, the outcomes were categorized into three levels: 1 (low anxiety), 2 (moderate anxiety), and 3 (high anxiety). These levels were represented by red bars in Figure 1, and corresponding numbers “1, 2, or 3”, were used to indicate the level achieved for each statement. Level 1 indicated low anxiety, with a total score ranging from 33 to 77. Level 2 indicated moderate anxiety, with a total score between 78 and 121. Level 3 indicated high anxiety, with a total score between 122 and 165.

3.1. How anxiety prevents the learning of French as a foreign language

Figure 1 shows the results obtained from dimension 2: Anxiety towards Second Language Learning Process and situations. This section contains ten statements that identify events and factors that cause anxiety in a foreign language classroom.

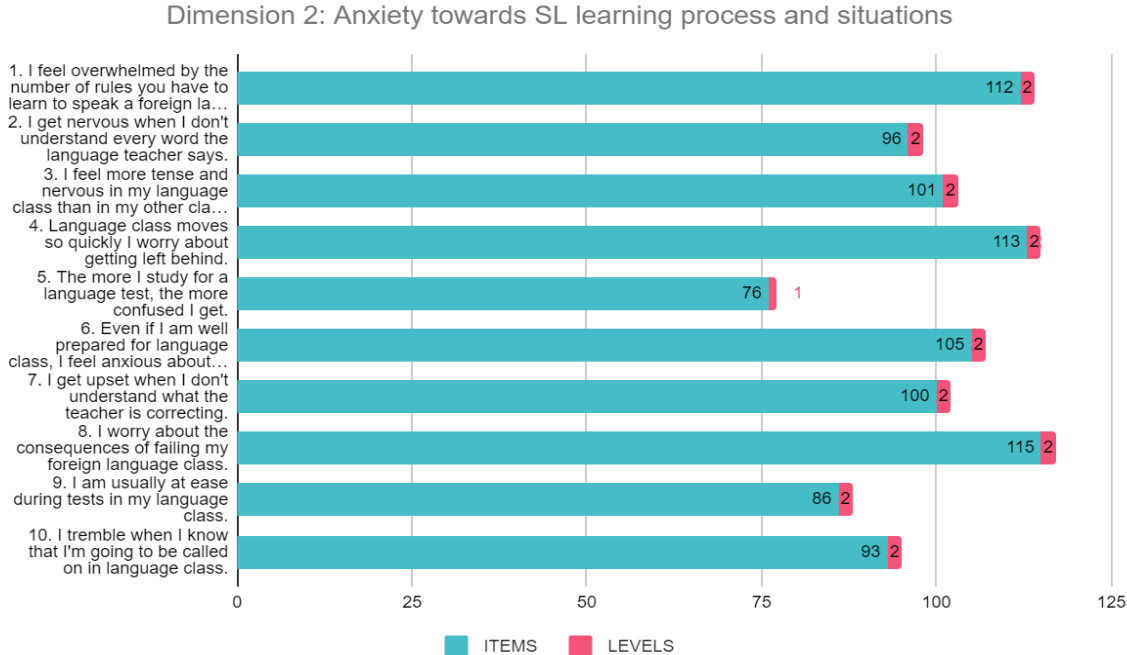


Figure 1. Shows anxiety toward the Second Language learning process and situations.

The statement 1, "*I feel overwhelmed by the number of rules you have to read to speak a foreign language*" Yielded a total of 112 items, showing that students exhibit Moderate Anxiety (2) towards this statement. To demonstrate and support this conclusion, we took the following excerpt from an interview with a participant who described her incapacity to generate the language and what they had learned:

I feel that I'm not self-sufficient, yes I can defend myself, I can formulate some sentences, I know the grammar and everything, but at the time of producing I don't feel completely secure. (Extracted from interview number 2)

Considering both results, we can interpret that the feeling of overwhelming and being aware of the lack of proficiency that they have in the language, develops a moderate level of anxiety in these students, preventing them from learning effectively, since they feel that they are not confident and self-sufficient to learn.

The statement 2, "*I get nervous when I don't understand every word the language teacher says*" Result points, which corresponds to a level of Moderate Anxiety (2). The following interview excerpt supports this result:

It seemed frustrating to me because throughout the class the teacher spoke French to explain absolutely everything and by not having any knowledge, I felt lost. (Extracted from interview number 2)

The students feel nervous and consequently anxious due to the fact that they do not understand everything in the target language, so they tend to feel "lost", this nervousness and moderate anxiety could prevent students from learning French, since they are more focused on understanding every word instead of just try to interact with the language and get the main idea or the context of the explanation of the teacher.

Similarly, the statement 3 asserts, "*I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes*" The sum of the elements is 101, which indicates a Moderate level of Anxiety (2). Which is interpreted that students feel in this way, because of their emotions in the classroom, not only the derived from the difficulty of the class, but the fact that they are dealing with other factors, such as working with a teacher and classmates that they are not use to, and they do not feel comfortable with yet to express in the language, their fear of failing is higher so they tend to feel more tense and nervous.

In response to the statement 4, "*Language class moves so quickly I worry about getting left behind*" the students demonstrated a moderate level of anxiety (2), with a total score of 113. The anxiety that students feel in this aspect is derived by the comparison they tend to do with their classmates to measure their advance, but sometimes it has a bad effect, in this case increasing the anxiety of the students and making them feel that they are behind in their learning process, again, this prevents them from learning, since they are more focused on rushing their learning than in acquiring a significant learning.

In statement number 5, "*The more I study for a language test, the more confused I get*" The students achieved level 1 Low Anxiety based on the statement, which accounted for 76 of the items. This causes anxiety because it is overwhelming to try to learn everything in a short time.

Likewise, in statement 6, "*Even if I am well prepared for a language class, I feel more anxious about it*" The total number of elements in this statement was 105, indicating a moderate level of anxiety (2). The responses of the students in the interviews likewise reflected these findings, as indicated in the following passage:

When I feel insecure I can produce it and I am surprised, so I say to myself, 'Oh! Then I have a good level of French,' but I continue to have the concern of distrust or that I feel incapable. (Extracted from interview number 2)

The feeling of incapability is the one that develops the anxiety in them, so they feel that they are not well enough in the learning process.

The assertion 7, "*I get upset when I don't understand what the teacher is correcting*" presents Moderate Anxiety (2) with a result of 100 items in the statement. Frustration is linked with anxiety.

Likewise, in the statement 8, "*I worry about the consequences of failing my foreign language classes*" the total number of items was 115, indicating that the students obtained Moderate Anxiety for this statement (2). According to interview excerpts, students exhibit anxiety as a result of the pressure caused by having to take a leveling exam for which they do not feel adequately prepared:

When I don't feel prepared, I have thoughts such as: Will I be able to perform such activities, examinations or tests that are carried out? I felt like this when I had to do exams; in the exams, I do not do well because of the fact that in this way I feel more insecure, and often I don't feel able to present it or be able to pass it. I feel like it's happening to me lately because we're preparing for a certification exam, and this pressure causes me this kind of insecurity or anxiety knowing I have to do it. (Extracted from interview number 1)

They say our level is a B2 because it's what they've been teaching us from the beginning of the bachelor's degree to almost the end, but I don't really feel like a B2, I feel like an A1 or A2. (Extracted from interview number 1)

Concerning the statement 9, "I am usually at ease during tests in my language class" the students demonstrated a Moderate level of Anxiety (2), as indicated by the statement's total item count of 86. Regarding the fact that they presented a moderate level of anxiety, which means that they do not feel at ease when presenting an exam, students expressed through both instruments that they feel anxious when having to be evaluated, since they do not have the confidence and the proficiency of the language, as stated before.

Similarly, the total number of items for the statement 10 "I tremble when I know I'm going to be called on in language class" was 93, indicating that the students exhibited a Moderate level of Anxiety with this statement. These statements from the students indicate how worry has affected their French language development. According to the following passage, limited knowledge of the language and low self-esteem contribute to classroom anxiety and make studying French as a second language challenging.

Your mind is blocked because you start to feel this anxiety of not knowing what to respond to, or not being able to handle the situation, then, this is a crucial role when trying to communicate. (Extracted from interview number 1)

5. CONCLUSIONS

The theory of "Foreign Language Anxiety (FLA)" proposed by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) is relevant to the conclusions drawn from the study. Anxiety significantly impacts the success or failure of second or foreign language learning, making it possible to predict the likelihood of success based on the level of anxiety experienced. According to Krashen (1982), students who exhibit anxiety, lack motivation, fear of speaking, experience confusion, and lack self-confidence will

struggle to make progress in their language learning process. Conversely, language learners who can overcome these psychological obstacles are more likely to achieve proficiency in the language. The results of the study indicate that students experience a moderate level of anxiety, which is a key factor hindering their learning progress, as evidenced by their comments in the interviews and questionnaires. Even if their anxiety levels are not high, it still affects their French language learning process.

The students attribute their anxiety to various factors, such as the complexity of language rules, slower learning compared to peers, difficulty understanding the teacher, and a perceived lack of proficiency at their level. These findings align with the assertion by Kortabitarte (2020) that anxiety increases when students have to speak in a foreign language, regardless of their educational level. Creating a relaxed and positive classroom atmosphere can help alleviate anxiety, but it is crucial to consider the multiple variables that contribute to its occurrence. The primary source of anxiety for these students is a lack of self-confidence. They compare their progress to that of their classmates, lack confidence in using their language skills while speaking, and fear being ridiculed by their peers, all of which intensify their anxiety levels. The students also indicated that their anxiety during French classes is primarily influenced by the attitudes of their teachers and pedagogical strategies. Negative attitudes or situations where students are forced to produce language without adequate preparation can escalate anxiety. However, teachers' attitudes can be positive motivators when learning a foreign language if they establish a safe learning environment. Engaging students in interesting activities can also help reduce anxiety while speaking, as supported by previous literature reviews (Al-Hnifat, Rashid, and Al-Smadi, 2020). To mitigate or reduce anxiety when learning French as a foreign language, it is crucial for teachers to establish a strong rapport with their students, creating a safe environment where students feel comfortable expressing their opinions and suggesting alternative strategies as suggested by Wathumalai and Mohd (2022) that mention that recognizing anxiety of students and creating a stress-free environment with ample opportunities for practice is crucial. Additionally, students could benefit from increased exposure to the language, as

their fear of using it primarily stems from lack of familiarity. Encouraging students to practice and engage with the language, both with their peers and individually, can help alleviate anxiety. The study recommends these measures as anxiety is found to be rooted in a lack of confidence and knowledge, suggesting that students should actively practice and improve their language skills outside of school rather than solely relying on classroom instruction.

REFERENCES

- Al-Hnifat, M.A., Rashid, R.A. & Al-Smadi, O. (2020). Classroom practices to decrease speaking anxiety among Saudi EFL students: a study from learners' perspective. *Trends in Social Sciences*, 2(1), 15–27.
https://www.researchgate.net/publication/345228701_CLASSROOM_PRACTICES_TO_DECREASE_SPEAKING_ANXIETY_AMONG_SAUDI_EFL_STUDENTS_A_STUDY_FROM_LEARNERS'_PERSPECTIVE
- Boulton, M. (1994) *The Methodological Imagination*. In Boulton, M. (ed.). (1994). *Challenge and Innovation: Methodological Advances in Social Research on HIV/AIDS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315041094>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kortabitarte, A.Z. (2020). Foreign language anxiety in the Basque Country: a comparison of high school and university students. [Thesis for the Degree in English Studies, Universidad del País Vasco].
https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/55759/TFG_Zelaia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes: I. Métodos*. La Muralla, S.A.
- Ramos Galarza, C. A. (2016). La pregunta de investigación. *Avances en psicología*, 24(1), 23-30. <http://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n1.141>
- Wathumalai, G., & Mohd Shah, P. (2022). Second Language Learning Anxiety in Malaysian Classroom. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 4(1), 90-106.
<https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ijares/article/view/17450>

Estimulación Temprana: Desarrollando Competencias en Segunda Lengua Usando Música y Juego

María Isabel Hernández García

Pedro José Mayoral Valdivia

Fernando Peralta-Castro

Facultad de Lenguas Extranjeras
Universidad de Colima

RESUMEN

Estimular el desarrollo integral mediante una segunda lengua con el uso de la música y juego ha sido una estrategia muy utilizada en los últimos tiempos por expertos en el área, pues se ha demostrado que los niños y niñas en primera etapa son más propensos a desarrollar competencias en lenguas extranjeras gracias a la exposición temprana. Con el objetivo de conocer más sobre cómo estimular el desarrollo integral del niño y de la niña de 18 a 24 y de 31 a 36 meses, pues poco se sabe sobre el uso de música y juego para estimular una segunda lengua. El estudio de caso es el método para esta investigación, el enfoque es cualitativo, aplicado en la población que se localiza en una estancia infantil en el estado de Colima. Los instrumentos utilizados en esta investigación son los registros de observación, diario de campo y registros de audio, mientras que la entrevista semiestructurada y la observación participativa son las técnicas implementadas. Los hallazgos tuvieron un tratamiento cualitativo desde el software ATLAS.ti. Como resultado, las investigadoras encontraron que las estrategias y actividades utilizadas permitieron a los implicados obtener nuevo vocabulario mediante el uso de la música y el juego. De igual manera, fue posible el desarrollo de competencias generales como la kinestésica, musical y lingüística. Una vez desarrolladas estas competencias, fue posible que los implicados adquirieran las habilidades de la participación activa, la imitación de movimientos y el balbuceo de palabras, todo en el marco de la estimulación de inglés como segunda lengua.

Palabras clave: Estimulación, Música, Juego, Segunda Lengua, Edad Temprana.

ABSTRACT

Stimulating integral development through a second language with the use of music and play has been a strategy widely used in recent times by experts in the area, as it has been shown that children in early stages are more likely to develop foreign language skills through early exposure. In order to learn more about how to stimulate the integral development of the child from 18 to 24 and 31 to 36 months, little is known about the use of music and play to stimulate a second language. The case study is the method for this research, the approach is qualitative, applied in the population located in a childcare center in the state of Colima. The instruments used in this research are observation records, field diary and audio records, while the semi-structured interview and participatory observation are the techniques implemented. The findings were treated qualitatively using ATLAS.ti software. As a result, the researchers found that the strategies and activities used allowed those involved to obtain new vocabulary through the use of music and play. Similarly, it was possible to develop general competencies such as kinesthetic, musical and linguistic. Once these competencies were developed, it was possible for those involved to acquire the skills of active participation, imitation of movements and babbling of words, all within the framework of English as a second language stimulation.

Keywords: Stimulation, Music, Play, Second Language, Early Age.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la adquisición del lenguaje, existe un creciente interés en comprender cómo es posible estimular el desarrollo integral del niño y de la niña en etapa de estimulación temprana, mediante el uso de una segunda lengua, la música y el juego como estrategias principales. El presente artículo analiza estas estrategias implementadas en el mundo de la estimulación temprana, para saber de qué manera influyen en el desarrollo de las competencias generales de niños y niñas de una estancia infantil en el estado de Colima.

Vale la pena aclarar que hay una considerable diferencia entre estimulación temprana y estimular el aprendizaje, la primera se enfoca en actividades y técnicas dirigidas a potenciar el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional del niño y la niña durante sus primeros años de vida y hasta los seis años. El segundo hace referencia a estrategias y técnicas para potenciar el desarrollo en general desde la edad escolar hasta la etapa adulta (Mayoral, 2016). En ese sentido, este estudio se enfoca en la primera, que consiste en adoptar los contenidos del programa de estimulación temprana, es decir, lenguaje, motricidad, percepción, atención, memoria y habilidades sociales como medios para un primer acercamiento a la lengua meta. De ahí el enfoque en el desarrollo de competencia, tanto para el desarrollo integral del niño y la niña como para la lengua inglesa.

Diversos estudios han demostrado que el cerebro humano posee una notable plasticidad durante las etapas de crecimiento, lo que permite su adaptación a nuevos estímulos y aprendizajes. En este sentido, Perea y Negret (2021) destacan que el cerebro de una persona puede experimentar un proceso de adaptación para desarrollar nuevas habilidades lingüísticas gracias a su plasticidad característica. Garabaya (2021), por su parte, subraya la importancia del cerebro como el órgano responsable de la capacidad humana para hablar y comprender el lenguaje que nos rodea. Estas investigaciones resaltan la relevancia de comprender cómo el cerebro de los niños y niñas se involucra en el aprendizaje de una segunda lengua.

Desde la perspectiva de González (2021), el aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en una necesidad en múltiples ámbitos y aspectos de la vida actual. La inclusión temprana de una segunda lengua en los currículos escolares permite a los niños y niñas adquirir habilidades y competencias necesarias para ese idioma en los años venideros. La capacidad de absorber información de los niños y niñas en la etapa de educación inicial se considera excepcional, y su mente es considerada una "esponja" que puede ser aprovechada para introducir nociones de una segunda lengua y fortalecerlas a medida que crecen.

En consonancia con estos planteamientos, se ha observado que la infancia se considera una etapa especialmente propicia para la estimulación de una segunda lengua (Romero y Negret, 2021). Es durante esta fase del desarrollo que los niños

y niñas poseen una capacidad excepcional para adquirir y procesar nueva información, lo que ha llevado a investigadores a recomendar la introducción temprana de una segunda lengua en el currículo escolar. En este contexto, Treneman (2021) destaca la eficacia del uso de la música como una estrategia pedagógica para enseñar una segunda lengua, en este caso, el inglés. La repetición constante de letras de canciones permite a los niños y niñas memorizar nuevas palabras de manera natural y divertida, lo que resulta en un mayor vocabulario en el idioma deseado.

En resumen, se encontró que el tema a analizar es de suma importancia al verlo desde los diferentes enfoques mencionados y considerando que es un tema interesante en la sociedad del estado de Colima ya que, poco se sabe sobre el uso de música y juego para estimular el desarrollo integral de niños y niñas mediante una segunda lengua en etapas tempranas.

2. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación tiene índole cualitativa. Creswell & Creswell (2018) hacen mención que, en un proyecto de índole cualitativo, el autor o investigador debe de describir un problema de investigación que pueda ser mejor comprendido al explorar un concepto o fenómeno que den respuestas concretas a ésta. Por lo que se busca dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las competencias que se desarrollan en niños y niñas de edad temprana al estimular su desarrollo integral una L2 con música y juego?

Y tiene como objetivo analizar el desarrollo de competencias generales y las características de las estrategias y actividades implementadas para estimular el desarrollo integral mediante el uso de una segunda lengua por medio de la música y el juego, con niños y niñas de una estancia infantil del estado de Colima en edades tempranas, concretamente de 18 a 24 meses y de 31 a 36 meses, para conocer el resultado en el proceso de estimulación de las habilidades en una L2.

Para esta investigación, el método más adecuado fue el estudio de caso, ya que como afirma Stake (2010) “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos” (p.

15). El universo de esta investigación se situó en la etapa de estimulación temprana, con una población que se localiza en una estancia infantil en el estado de Colima, y como muestra de este estudio, tomamos a los niños y las niñas de dos salas diferentes. La primera consta de un total de siete infantes (tres niños y cuatro niñas) de una edad entre los 18 y 24 meses, y la segunda consta de un total de 10 infantes (tres niños y siete niñas) de una edad entre los 31 y 36 meses.

Considerando las recomendaciones de diversos autores se utilizaron dos técnicas para el acercamiento a los datos y tres instrumentos (Gerring, 2017; Hernández et al, 2014 y Creswell, 2007). La primera de las técnicas es una entrevista semiestructurada que mediante el registro de audio permitió obtener datos de las maestras titulares de las salas, las cuales son consideradas como parte de nuestra muestra de los sujetos de estudio. La segunda técnica es la observación participativa, la cual fue acompañada de los registros de observación como instrumentos para el mismo fin. Adicionalmente se llevó un diario de campo (el tercer instrumento), que permitió conocer a mayor detalle las respuestas y el beneficio que ha tenido esta estimulación en los infantes.

Con respecto a la observación participativa, al ser investigadora y maestra a la vez, fue posible obtener datos que posteriormente fueron explicados en el diario de campo. Dado el carácter cualitativo del estudio y los roles asumidos en el proceso de recolección de datos, registrar eventos en tiempo real, permite una mayor objetividad. Debido a que sólo se estimula el desarrollo integral por medio de juegos, actividades sensoriales, música y bailes en el idioma inglés es importante utilizar múltiples formas de registro y es así como se justifica el uso del diario de campo, como un instrumento que permite registrar lo observado en tiempo real a través de la reflexión del investigador y justo después de concluir el ejercicio (Creswell, 2018). Los datos obtenidos de los instrumentos implementados en esta investigación tuvieron un proceso significativo de análisis en el software ATLAS.ti, que fue: la recolección de códigos, la codificación de cada instrumento, la coocurrencia entre los códigos, hasta poder obtener las gráficas como resultado (Muñoz, 2003 y Varguillas, 2006). El tratamiento a dichas gráficas es de corte cualitativo como se puede apreciar y en apego a las figuras agregadas, las cuales ayudaron a responder

las preguntas de investigación, así como facilitaron la reflexión sobre los resultados obtenidos. Las estrategias que se utilizaron fueron música y participación, material didáctico, canciones infantiles y baile, repetición de vocabulario e imitación de movimientos.

3. RESULTADOS

Los niños y niñas en etapa temprana desarrollan competencias generales para su vida a través de la estimulación, la cual ayuda tanto en competencias motrices, lingüísticas, auditivas, kinestésicas, e incluso musicales. Dentro del estudio de caso realizado para esta investigación, se obtuvieron resultados sobre cómo se desarrollaron favorablemente las competencias generales en niños y niñas de edad temprana al estimular su desarrollo integral mediante una segunda lengua utilizando la música y el juego como herramientas principales.

3.1 Competencias desarrolladas en niños y niñas de etapa temprana al estimular su desarrollo integral mediante una segunda lengua

Los niños y niñas de 18 a 24 meses mostraron un avance considerable en el desarrollo de sus competencias generales. Esto se pudo observar durante la entrevista con una de las maestras titulares, quien comentó lo siguiente:

(...) Sí se ha llegado a ver, por ejemplo, algunos balbuceos de alguna palabra, también señalar, señalarse el cuerpo, si están viendo las partes del cuerpo, sí ha funcionado, también en casa y aquí en la escuela. (...) Se ha visto más avance, este, como te comentaba, el estar, el bailar, el participar también, participan más como, con las maestras, y pues ahorita como apenas su lenguaje va desarrollándose, sí balbucean o dicen alguna frase, una palabra. (Transcripción de entrevista del 25 de octubre de 2022)

Utilizando canciones y juegos sensoriales en las sesiones, los niños y niñas fueron capaces de bailar libremente, desarrollar la competencia prelingüística con el balbuceo de canciones, conocer su entorno cercano, fortalecer el agarre de la pinza, que es la etapa precedente a la etapa de escritura, y explorar texturas nuevas para familiarizarse de manera natural y respetuosa con el mundo exterior. Todo esto mientras se estimula el desarrollo de la segunda lengua, en este caso el inglés, en el ambiente de aprendizaje.

Por otro lado, los niños y niñas que comprenden una edad de 31 a 36 meses lograron un avance mayor en competencias ya desarrolladas, como lo fue la competencia lingüística, ya que fueron capaces de repetir palabras del vocabulario

visto en la segunda lengua, tal como lo menciona la maestra titular de la sala en la entrevista aplicada:

(...) Sí pues palabras básicas como los colores, las partes de su cuerpo, como los ojos, la cabeza, o los números, son los que han mencionado los niños en la, en la salita. (...) yo pienso que influye de manera positiva ya que tienen la habilidad de desarrollar pues una segunda lengua, en este caso el inglés, el francés y así pueden, desarrollar más sus habilidades tanto lingüística, como de movimiento, de música, utilizando este idioma. (Transcripción de entrevista del 25 de octubre de 2022)

Además, los niños y niñas desarrollaron otras habilidades como cantar o tararear las canciones implementadas como parte de su rutina diaria al comienzo y cierre de cada sesión. También, al estar en una edad entre los dos años y medio y tres años, fue muy sencillo que siguieran instrucciones, lo que les permitió desarrollar su competencia auditiva; al mismo tiempo que jugaban, aprendían de manera implícita vocabulario cotidiano que tenía relación con actividades que ellos desempeñaban de forma natural y repetitiva, ya sea en el espacio de aprendizaje o en sus casas, donde algunos de sus papás también hablaban la segunda lengua.

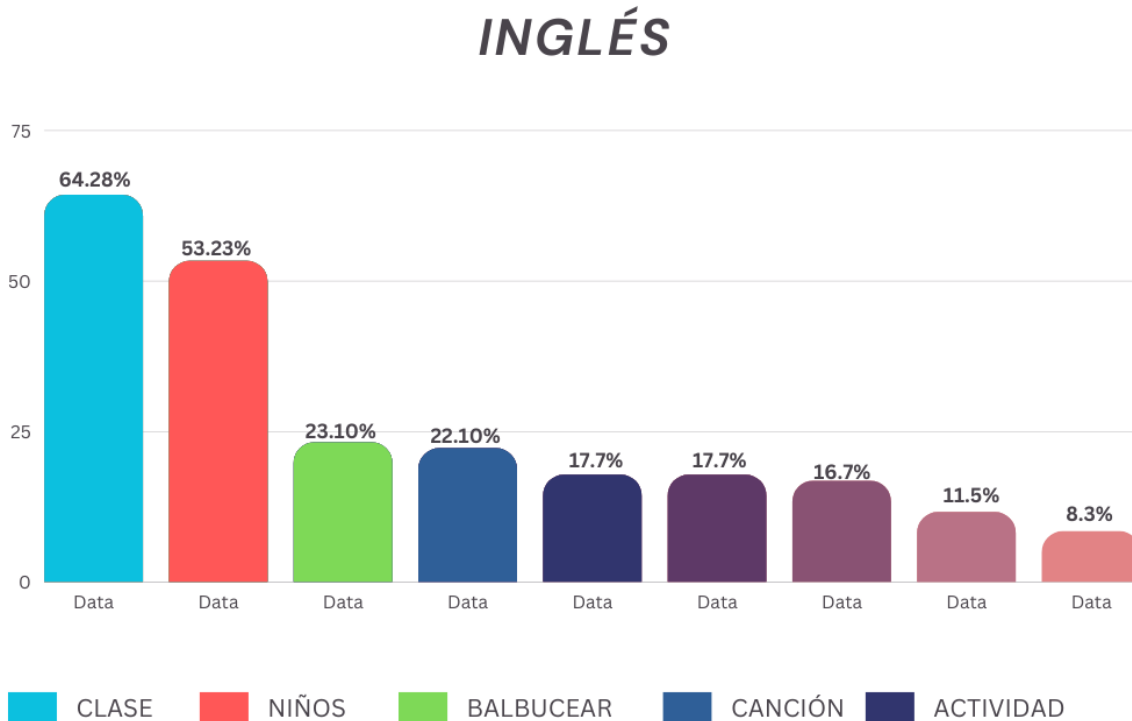
(...) Los papás creo que están muy fascinados con que aprendan una segunda lengua desde chiquitos, porque pues es cuando más se logra aprender. Y al parecer creo que sí se han tenido alumnos que en casa pues les hablan también en inglés, entonces eso refuerza la lengua. (...) Por el simple hecho del movimiento del cuerpo cuando les enseñan las partes del cuerpo, que su cabeza, sus ojos, sus hombros, pues ellos refuerzan esa parte kinestésica con el movimiento, el baile, la música y al mismo tiempo están aprendiendo la lengua. (...) Se ha visto en algunos niños mejoría, hay algunos niños que repiten los números, ya sean los números en inglés, de hecho, pues hay un niño que canta la canción de adiós en francés, y también pues los colores, cuando se trabaja con ellos en, en el ambiente de aprendizaje, también pues mencionan algunas palabras en inglés. (Transcripción de entrevista del 25 de octubre de 2022)

A continuación, se presenta una gráfica que contiene códigos que coocurren en las entrevistas aplicadas a las maestras titulares de cada sala, así como una explicación del motivo de esta coocurrencia, y cómo estos códigos se relacionan con las competencias desarrolladas en niños y niñas de etapa temprana al estimular una segunda lengua. El uso del ATLAS.ti para un análisis desde la teoría fundamentada, permite interpretar dichas coocurrencias a través de la lente de potencial teoría que emerge desde las voces de los sujetos (Muñoz, 2003 y Varguillas, 2006).

La gráfica muestra el porcentaje de coocurrencias que tiene el código principal inglés con el resto de los códigos. Esto significa que, a mayor porcentaje de coocurrencia, existe una mayor relación de códigos, ya que es la frecuencia en la que coexisten dentro de las entrevistas aplicadas a las maestras titulares de las salas de una estancia Infantil en el estado de Colima.

Figura 1

Competencias generales y actividades para la estimulación de una segunda lengua en niñas y niños en etapa temprana.



Como podemos observar, inglés es el código principal, y se refiere a la segunda lengua estimulada en infantes de una estancia infantil del estado de Colima. Los porcentajes observados en la gráfica reflejan por una parte el alto grado de significatividad que tiene la clase, lo que es evidente, al ser el escenario donde suceden las experiencias de estimulación tanto del niño y de la niña como de las maestras. Seguido de códigos como niños, balbucear y canciones, los cuales reflejan las competencias y habilidades desarrolladas con el uso de las canciones infantiles por los actores principales en esta investigación.

Desde un análisis frío de los datos observados en la misma gráfica, se puede afirmar que otros códigos que coocurren con el antes mencionado, son clases con el 64.28%, puesto que tienen una estrecha relación al ser éstas las que se tenían con los niños y niñas. Esto da pauta al siguiente código que es niños con el porcentaje de coocurrencia de 53.323% con el código inglés, pues ellos fueron los actores principales en este estudio de caso. Balbucear con un 23.10% hace referencia a las

competencias que se pudieron desarrollar al estimular constantemente a los niños y niñas en una segunda lengua: canción tiene una coocurrencia del 22.10% con el código inglés, puesto que todas las canciones utilizadas para estimular su desarrollo integral mediante el uso de la lengua eran en inglés con el propósito de que se desarrollara una competencia auditiva, mientras que adquirirían de forma implícita nuevo vocabulario en la lengua meta.

El porcentaje de coocurrencia entre inglés y actividad, que es del 17.7%, engloba todas aquellas estrategias, técnicas, juegos y ludicidad, implementadas en las clases de estimulación de una segunda lengua. Todo esto se resume a que, dentro de este proceso de estimulación temprana de una segunda lengua a niños y niñas de una estancia infantil del estado de Colima, el ambiente generado favoreció el desarrollo de competencias generales por medio de la música y el juego implementadas en las clases impartidas.

La respuesta de los niños y niñas de 18 a 24 meses y de 31 a 36 meses, fue positiva de acuerdo con lo mencionado en las entrevistas aplicadas a las maestras titulares de las salas de en dicha estancia infantil. Según lo que nos narran, se estimuló la competencia lingüística, kinestésica y musical, gracias a las actividades, canciones y juegos utilizados en las clases de estimulación de una segunda lengua.

4. CONCLUSIONES

Los niños y niñas de 18 a 24 meses mostraron un avance considerable en el desarrollo de sus competencias generales. Utilizando canciones y juegos sensoriales en las sesiones, ellos fueron capaces de bailar libremente, conocer su entorno cercano, fortalecer el agarre de la pinza, que es la etapa precedente a la etapa de escritura, y explorar texturas nuevas para familiarizarse de manera natural y respetuosa con el mundo exterior. En ese sentido Piaget (1961) afirma que los procesos de acomodación y asimilación constituyen la base para el equilibrio en el desarrollo del niño y de la niña. Todo esto mientras se estimula el desarrollo de competencias lingüísticas en una segunda lengua en el ambiente de aprendizaje. Por otro lado, los niños que comprenden una edad de 31 a 36 meses lograron un

avance mayor en competencias ya desarrolladas, como lo fue la competencia lingüística, ya que fueron capaces de repetir palabras del vocabulario visto en inglés. Cantar o tararear las canciones implementadas como parte de su rutina diaria al comienzo y cierre de cada sesión constituyen otras de las actividades que fueron capaces de realizar. También, al estar en una edad entre los dos años y medio y tres años, fue muy sencillo que siguieran instrucciones, lo que les permitió desarrollar su competencia auditiva, al mismo tiempo que jugaban, aprendían de manera implícita vocabulario cotidiano que tenía relación con actividades que ellos desempeñaban de forma natural y repetitiva, ya sea en el espacio de aprendizaje o en sus casas, donde algunos de sus papás también hablaban la segunda lengua. Este hallazgo es posible entenderlo desde la perspectiva de Gardner (1995), quien señala que los movimientos corporales son de gran importancia para la especie que se extiende hasta la adaptación de herramientas. En los niños y niñas el movimiento sigue un desarrollo definido, ya que el desarrollo motor comienza en los primeros meses de vida y hace la proyección de la inteligencia. En ese sentido, al estimular al niño o a la niña como se hizo en la investigación, contribuye de manera significativa a lo que Gardner denomina inteligencia kinestésica.

Todo esto se resume a que, dentro de este proceso de estimulación temprana para desarrollar las habilidades en una segunda lengua en niños y niñas de una estancia infantil del estado de Colima, el ambiente generado favoreció el desarrollo de competencias generales por medio de la música y el juego implementadas en las clases impartidas. La respuesta de los niños y niñas de 18 a 24 meses y de 31 a 36 meses fue positiva de acuerdo con lo mencionado en las entrevistas aplicadas a las maestras titulares de las salas de la estancia infantil en cuestión. Según lo que nos narran, se estimuló la competencia lingüística, kinestésica y musical, gracias a las actividades, canciones y juegos utilizados en las clases de estimulación de una segunda lengua.

REFERENCIAS

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE.
- Garabaya, C. (2023, 8 de mayo). *El Bilingüismo en el Cerebro del Bebé*. Guía Infantil. <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/idiomas/el-bilinguismo-en-el-cerebro-del-bebe/>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica* (2ª ed.). Paidós.
- Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge university press.
- González, A. (2021). *El Uso del Juego para la Adquisición de una Lengua Extranjera en Edades Tempranas*. [Tesis de maestría, Universidad de Jaén]. Colección de Recursos Educativos Abiertos. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/16665>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Mayoral, V., P., (2016). *Estrategias Didácticas para la Enseñanza del Idioma Inglés a Niños de Preescolar: el Caso de un Colegio en Colima, México*. [Tesis Doctoral, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3790>
- Muñoz Justicia, J. (2003, 2 de junio). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. <http://www.indexf.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Perea, R. & Negret, O. (2021). Bilingüismo. Importancia de que los niños dominen una Segunda Lengua. *Boletín SIED*, 3, 67-77. <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/52/73>
- Piaget, J. (1961). *La Formación del Símbolo en el Niño: Imitación, Juego y Sueño, Imagen y Representación* (1ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Treneman, K. (2021). *Uso de la Música en la Adquisición del Idioma Inglés como Lengua Extranjera en Educación Primaria*. [Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Educación, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFÉ. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/835>

Varguillas, C. (2006). El Uso del Atlas.Ti y la Creatividad del Investigador en el Análisis Cualitativo de Contenido Upel. *Laurus Revista de Educación*, 12, 73-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>.

APÉNDICES

Apéndice A: Entrevista Semiestructurada

Introducción

El presente instrumento de recolección de datos, conocido como Entrevista Semiestructurada, se diseñó para recoger información sobre el tema: Enseñanza Temprana de una segunda lengua por Medio de Música y Juego y para responder a la pregunta: ¿Cuáles son los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua a niños y niñas en etapa de estimulación temprana de 18 a 24 meses y 31 a 36 meses, de una Estancia Infantil del estado de Colima, por medio de la música y el juego?

Objetivo

El objetivo de este instrumento es conocer desde las perspectivas de las maestras titulares las características de las estrategias y actividades implementadas para estimular una segunda lengua por medio de la música y el juego, a niños y niñas de una Estancia Infantil del estado de Colima en edades tempranas, concretamente de 18 a 24 meses y de 31 a 36 meses, para conocer el resultado en el proceso de estimulación del aprendizaje de una segunda lengua.

Instrucciones

- 1.- Hablar con las maestras titulares de las salas y aplicar el instrumento.
- 2.- Promover un ambiente de confianza de modo que las maestras titulares respondan confiadas y de forma objetiva.
- 3.- Aplicar las preguntas detonantes y prestar atención para omitir aquellas que ya han sido respondidas o agregar preguntas en caso de ser necesarias.

Preguntas Detonantes

Buenos días, como saben estamos haciendo una investigación de nuestra práctica de la enseñanza y nos gustaría que respondiera las siguientes preguntas,

aclarando que todas las respuestas que usted nos dé serán utilizadas única y exclusivamente para los fines del estudio. Debemos mencionar que mantendremos su figura en el anonimato, es decir, no mencionaremos su nombre ni ninguna información que la relacione directamente con su persona.

Desarrollo lingüístico

¿Cómo ve usted la percepción que tienen las mamás/papás sobre la clase de Inglés/Francés? (El niño usa el Inglés/Francés en casa, canta, balbucea o platica de la clase)

¿Ha visto algún progreso en el desarrollo lingüístico de los niños desde que comenzaron las clases de Inglés/Francés? ¿Podría mencionar ejemplos? (Si los niños balbucean más, hablan o cantan en alguno de los dos idiomas)

Desarrollo kinestésico

¿Cómo considera que el aprendizaje de una segunda lengua influye en el desarrollo de competencias generales del niño? (Si la clase de inglés les ayuda en algo)

¿Las actividades que se realizan en las clases e Inglés/Francés ayudan a reforzar las competencias kinestésicas de los niños y niñas? (Entiéndase por kinestésico todo lo relacionado con movimientos corporales, y engloban a las habilidades motoras finas y gruesas

Música

En su opinión, ¿las canciones que se utilizan durante las clases de Inglés/Francés son adecuadas para los niños? ¿por qué? (Ritmo, duración, bailes, etc.)

Después de las clases de Inglés/Francés, ¿ha observado si los niños repiten las canciones, balbucean o imitan los movimientos vistos previamente? ¿Podría mencionar un ejemplo?

Bilingüismo

Durante el día, ¿ve usted si el niño utiliza lo aprendido en la clase de Inglés/Francés? ¿Podría mencionar ejemplos? (Sabemos que el niño utiliza el nombre de los colores cuando se los pide, cuáles otros podrían mencionar)

Aspectos emocionales

¿Cómo ve a los niños antes, durante y después de la clase de Inglés/Francés? (Qué actitudes puede ver en el niño relacionadas con la clase de la lengua)

Generalidades

¿Cómo ve usted el desempeño de las maestras practicantes durante la clase de Inglés/Francés? (Responda con toda honestidad, pues será muy enriquecedor para la investigación su opinión)

Justificación

La entrevista será utilizada en este proyecto de investigación debido a que es un instrumento que ayudará a obtener un testimonio, del cual se podrá reconstruir un proceso o explorar diferentes aspectos de la práctica de la enseñanza. De igual manera, al aplicar la entrevista, se busca una suma de opiniones o conocimientos por parte de los entrevistados, que en este caso serán las maestras titulares de las salas de una Estancia Infantil del estado de Colima. La entrevista tiene un grado fácil para su elaboración, pero a su vez tiene un alto grado de complejidad, la cual es la de encontrar a los entrevistados adecuados y que estén suficientemente informados sobre el tema. Para una elaboración correcta de la entrevista, se necesita tener un plan detallado, que debe incluir una lista corta de preguntas que deben ser acordes al tema de investigación (Stake, 2010).

Las representaciones sociales como teoría y método. Un estudio sobre la evaluación del desempeño docente en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas

Carmen Alicia Magaña Figueroa

Facultad de Lenguas Extranjeras
Universidad de Colima

RESUMEN

El presente trabajo muestra el modelo de las representaciones sociales como categoría teórica y herramienta metodológica en el análisis de información en una investigación doctoral sobre las Representaciones Sociales que tiene un grupo de profesores de educación superior sobre su evaluación institucional del desempeño docente. El objetivo es mostrar que las Representaciones Sociales y sus dimensiones (la información, el campo de representación y la actitud) pueden ser utilizadas como método teórico y medio para el análisis de la información que se recuperó de los docentes. De esta manera, los datos que se presentan se derivan de una entrevista semi estructurada realizada a los docentes, la información fue organizada en Atlas. Ti y analizada mediante las dimensiones ya citadas. De este análisis surge la identificación de las representaciones que tenían los docentes acerca del proceso de evaluación del desempeño docente. Los resultados principales reflejan seis representaciones sociales que muestran al docente como participante activo de su evaluación, como participante pero resistente a ésta, su percepción de que la evaluación es para mejorar su desempeño, pero también para sancionar y finalmente, su compromiso y reto docente.

Palabras clave: Representaciones sociales, evaluación, desempeño docente, teoría, método.

ABSTRACT

The present work shows the model of social representations as a theoretical category and methodological tool in the analysis of information in a doctoral research on the Social Representations that a group of higher education professors have on

their institutional evaluation of teaching performance. The objective is to show that Social Representations and their dimensions (information, field of representation and attitude) can be used as a theoretical method and means for the analysis of the information recovered from teachers. In this way, the data presented is derived from a semi-structured interview carried out with the teachers, the information was organized in Atlas. Ti and analyzed using the dimensions already mentioned. From this analysis arises the identification of the representations that teachers had about the process of evaluating teaching performance. The main results reflect six social representations that show the teacher as an active participant in his evaluation, as a participant but resistant to it, his perception that the evaluation is to improve his performance, but also to sanction and finally, his commitment and teaching challenge.

Keywords: Social representations, evaluation, teaching performance, theory, method.

1.INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como contexto la evaluación institucional del desempeño docente y lo que este proceso les representa a los profesores en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en la Universidad de Colima. La evaluación del desempeño docente se realiza de manera semestral con apoyo de un sistema informático que se aplica a los 219 alumnos que integran la facultad, para evaluar a 13 profesores, entre ellos, 3 profesores de tiempo completo y 10 profesores por horas.

Debido a que la premisa institucional es evaluar para mejorar la calidad educativa de los estudiantes dentro de la institución, el proceso sobre la evaluación del desempeño docente está enfocado directamente en la actividad docente frente a grupo, ya que los resultados sólo informan de manera general lo que el maestro realizó satisfactoria o deficientemente en su actividad académica semestral bajo la percepción del alumno.

Sin embargo, los lineamientos propios de la dirección del plantel, según la percepción del profesorado, establecen que los resultados de la evaluación se emplean para fines administrativos (disminución de horas frente a grupo o la no recontractación del docente), particularmente en el caso de los profesores

contratados por horas o de nueva contratación que obtienen un promedio menor a ocho en los resultados de su evaluación.

Este proceso de evaluación del desempeño docente ha ido más allá de sentirse como un proceso para la mejora profesional y de conocimiento de las opiniones de las autoridades de la institución, el director en donde labora y de los estudiantes para buscar el fortalecimiento de su práctica, se ha convertido en un proceso administrativo, que ha resultado en disminución de sueldos y horas de clase, estrés, inseguridad e incertidumbre por la conservación del puesto laboral.

No obstante, hacía falta documentar lo que les representa a los docentes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en cuanto a la imagen, la información y la actitud que tenían sobre su proceso. Así que, para conocer la relevancia de este tema con relación a esta investigación, primero se buscaron estudios previos y, en resumen, se presentan los siguientes:

1.1 Antecedentes

En este apartado, se presenta un resumen de estudios previos de las representaciones sociales sobre la evaluación docente y que además mostraran la utilidad de esta teoría como método y como medio para el análisis de la información y con lo que se recupera, identificar actitudes, información e imágenes y cómo los docentes van creando su actuar en su contexto educativo. Además de entender que dicha aportación es fundamental en las prácticas sociales, creencias y cuestionamientos que existen de manera grupal e individual.

La teoría de las representaciones sociales ha encontrado su lugar en las investigaciones relacionadas con la búsqueda de la interpretación y representación que los docentes construyen sobre aspectos que son común en su contexto social y aporta a la documentación de las voces más importantes del contexto educativo: los docentes. Es mediante las representaciones sociales que los docentes pueden relacionar sucesos que son considerados conflicto o causal de opiniones y creencias, mismas que se crean de manera colectiva.

Un primer ejemplo de lo anterior es la propuesta de aplicación metodológica en donde las representaciones sociales actúan también como la conceptualización para comprender las actitudes que los docentes se construyen en su quehacer

diario. De acuerdo al estudio realizado por Arbesú y Piña (2009), el resultado de esta aplicación metodológica muestra que las representaciones sociales son manifestaciones del sentido común, son expresadas por alguien y se refieren a ese alguien o a algo.

Otra muestra de la teoría de las representaciones sociales como metodología es la de Mijangos, Vázquez y Torres (2021). En su estudio, comparten que la teoría de las representaciones sociales surge en un periodo de movimiento paradigmático y científico, por ende, en la investigación encajaría como una propuesta epistemológica y metodológica emergente, que les daría oportunidad a los miembros de los diversos campos profesionales del conocimiento construir teorías y aproximaciones prácticas sobre fenómenos sociales contemporáneos.

Otra investigación que hace referencia de las representaciones sociales es la de Guzmán Ramírez (2018) cuyo objetivo fue considerar esta teoría para identificar las representaciones sociales que tenían los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación respecto a los usos de la evaluación de su desempeño docente. La metodología utilizada fue cualitativa que busca comprender las interacciones por lo que se centró en la experiencia personal con relación a los usos de los resultados de la evaluación de su desempeño académico.

En este tenor, el estudio realizado por Weisz (2017) también considera las respectivas conceptualizaciones de la teoría de representaciones sociales, pero a su vez, la utiliza también como herramienta metodológica y de análisis, ya que pretendía visibilizar y profundizar que dicha categoría teórica y analítica ha ganado terreno en la investigación social.

Con los estudios previos ya mencionados, se establece que la teoría de las representaciones sociales resulta en una estrategia pertinente para la presente investigación. Debido a que la experiencia de los profesores y lo que sucedía durante este proceso; no era visible por lo que no se podía comprender lo que a los docentes les significaba su proceso de evaluación, además de que en la Universidad de Colima no hay un estudio previo sobre lo que la evaluación institucional del desempeño docente representa para los profesores.

Con este contexto, se construyeron las siguientes preguntas y objetivos:

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 La profesión docente en la Educación Superior

En el campo educativo, tener un sistema de evaluación válido y confiable, que sea útil para la mejora del desempeño docente de los profesores y como resultado, el de los estudiantes, debe iniciarse bajo el concepto de comprender qué es evaluación y determinar que se quiere evaluar; también, al querer evaluar la docencia, primero debe establecerse que es ser docente y sus funciones.

Es importante resaltar el papel que el profesor juega en el contexto educativo, así como describir las características que como profesional se espera que cubra en las instancias en las que se desempeña:

Es evidente que la misión que justifica la acción de educar a los menores y jóvenes, se apoya en la familia y en la escuela. La familia como el primer pilar que debe sustentar académicamente y socialmente al individuo, donde se aprenden las primeras palabras y comportamientos sociales. El segundo pilar que sostiene y que termina de cimentar la formación del individuo es la escuela, donde el docente además de ser un transmisor de conocimiento, se vuelve en un conductor de aporta al aprendizaje social y de valores en los jóvenes (Prieto, 2008).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (1998), la misión de la educación superior, además de formar y enseñar consiste en el mejoramiento de la sociedad a través de la formación, el aprendizaje continuo, la difusión del conocimiento, así como la consolidación de los valores sociales y la contribución de la educación mediante la mejora de la calidad del desempeño de los docentes (Magaña, 2001).

Martínez, Guevara & Valles (2011) enfatizan que, para generar experiencias positivas de la evaluación, se debe comenzar por establecer ciertos estándares, es decir, dejar claro ¿qué se entiende por buenos docentes? o ¿qué es la buena enseñanza? En su opinión, las respuestas a las preguntas anteriores deben ser sustentadas por el propio docente, debido a que en México se necesita la participación del profesor en su proceso evaluativo, y así al menos, conocer la

definición de qué es ser buen docente, los fundamentos en los que se basará su evaluación y porque lo están evaluando así.

Lo anterior resume la importancia que tiene el docente en su contexto escolar, así como la responsabilidad que se establece con el alumno. Cabe señalar que esta responsabilidad es visiblemente asumida por el profesor, considerando que también reconoce los caminos de formación que debe llevar y los que le faltan de recorrer. Shulman (1986) expresa que un docente competente debe ser capaz de transformar el contenido de lo que enseña en conocimiento y ser comprendido, y las habilidades del desempeño, así como valores y actitudes que el currículo exige en acciones eficientes y estrategias pedagógicas.

Como se aprecia, la profesión docente está enmarcada por una serie de actividades que el profesor realiza y que son funciones y responsabilidades académicas que requieren de acompañamiento institucional. Entre estas responsabilidades se encuentra la evaluación docente y se aborda a continuación.

2.2 Evaluación docente

Debido a la interacción con profesores y la administración escolar se acumulan una serie de actividades principales que definen la competencia y desempeño del docente en general, tales como: el conocimiento de la materia y su campo de competencia, su metodología de instrucción, sus habilidades de comunicación y el manejo en el grupo, así como el desarrollo y evaluación de su curso (Shinkfield y Stufflebeam, 1995). Para ejemplificar lo anterior, Shinkfield y Stufflebeam comparten un estudio realizado por Zelanak y Snider en 1974, donde se mostró que la percepción del docente sobre el proceso de evaluación no debe ignorarse. Este estudio comparaba la idea del profesor que creía que la intención de la evaluación era para fines administrativos, contra el profesor que creía que la evaluación era para fines de mejorar su desempeño. El resultado demostró que el profesor que creía que la finalidad de la evaluación era para la mejora de su desempeño era de más apertura y participación. Por el contrario, los profesores quienes consideraron que la evaluación era para fines administrativos, tales como, promoción, aumento salarial, obtención o disminución de horas, mostraron una idea negativa hacia el proceso. Esta comparación de actitudes amplió la visión general que se tiene del

uso de la evaluación en el docente; aquellos profesores que sienten que el proceso de evaluación les dará una pauta para buscar la mejora, reportarán una condición abierta a hacerlo. Mientras que el docente que se siente amenazado, tendrá una reacción negativa hacia el proceso.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la evaluación docente, se realiza con el propósito de emitir juicios sobre el desempeño del profesor con relación a las actividades que realiza con sus alumnos, además de identificar posibles causas de bajo rendimiento profesional y procurar ofrecer información que conduzca a una búsqueda del mejoramiento del desempeño. Por lo anterior, parece inadecuado limitar el aprovechamiento de la valoración del desempeño docente al proceso administrativo y de control, ya que también se deben considerar los enfoques que tiene la evaluación.

2.3 Enfoques para la evaluación del desempeño docente

Existen diferentes enfoques para el proceso de la evaluación docente, como el que Scriven ofrece (1990) al recomendar que los docentes sean evaluados por el cumplimiento de sus actividades y de su desempeño profesional. Pero que se considere que dichas actividades se relacionen con la normativa institucional sobre lo que el docente es responsable de hacer y saber.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) pronuncia que la evaluación del desempeño docente es un proceso constante en el cual se emiten las reflexiones o resultados sobre la calidad de las responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Martínez Y Guevara, 2015).

Tal recomendación es consistente con lo que se requiere, esto es, que todo desempeño sea evaluado en término de la descripción de la actividad docente. Aunque esto va más allá de cumplir una lista de tareas a consumir, es hacer que la profesión docente y su desempeño sea claro en las responsabilidades, en donde estos sirvan y hace un importante llamado a las instituciones para especificar claramente sus objetivos en las responsabilidades que los docentes. Por lo que resalta y que debe prevalecer como meta principal, es la continua mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con Coggshall, Rasmussen, Colton, Milton y Jacques (2012).

Shinkfield y Stufflebeam (1995) sugieren una estrategia para la evaluación del profesor, la cual, basada en sus características únicas resultan ser adaptadas para el proceso. Dicha estrategia es la evaluación estudiantil, considerada como una medida informativa, ya que son los alumnos los que tienen un contacto cercano con su profesor.

Lo anterior resume, que la evaluación es una de las actividades primordiales para mostrar como es el desempeño del profesor y aunque los resultados expresan o no, la realidad de su esfuerzo, se considera una estrategia en la que los docentes puedan expresar tal y como viven su trabajo y como es su desempeño, además de lo que les representa su proceso y se puede conocer desde las representaciones sociales.

2.4 Representaciones Sociales

La representación social es una forma particular de conocimiento y su función consiste en la construcción de comportamientos y la relación comunicativa que existe entre los individuos. De acuerdo con Moscovici (1979) es un corpus de conocimientos y una actividad psíquica que hacen al hombre consciente de la realidad física y social, ya sea por medio de la integración en un grupo o en relación de cómo viven en su cotidianidad.

Al hacer una referencia a un objeto social, clasificarlo, explicarlo y evaluarlo se dice que se tiene una representación social de ese objeto (Araya, 2002). Esto quiere decir, como lo menciona Jodelet (1984) en Araya (2002) “representar es hacer un equivalente no en el sentido fotográfico, sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura, solamente así emerge la representación y el contenido que le corresponde” (p. 11).

Incluso, se puede expresar que cuando las personas conocen su realidad a través de explicaciones que surgen de un proceso de conocimiento, las representaciones sociales resumen dichas explicaciones y como resultado se vuelve específico dicho conocimiento, éste es: el sentido común. De acuerdo con Reid (1998) el sentido común es conocimiento social porque se dice que está elaborado socialmente. Esto incluye contenidos afectivos, simbólicos y cognitivos y que influyen no solo en la conducta de las personas, sino que también tienen que ver con la forma de

organizarse y comunicarse en las relaciones tanto individuales como sociales en que se desenvuelven.

Lo anterior, entonces destaca que las representaciones sociales son “sistemas cognitivos” en los que pueden observarse opiniones, creencias, estereotipos, así como valores que puedan tener una significación positiva o negativa. Éstos, pueden constituirse como sistemas de valores, interpretaciones y orientaciones que en alguna manera hacen una llamada a la conciencia colectiva. Es así que, Abric (1994) considera que el abordaje de las representaciones sociales permite entender como son las interacciones sociales y sus prácticas y como se genera el discurso. La teoría de las Representaciones Sociales fue establecida por Serge Moscovici en 1961; a partir de entonces, ha sido un referente teórico importante en muchas investigaciones, en particular en la educación, por su pertinencia para estudiar diferentes sujetos tales como los alumnos, los docentes, procesos evaluativos, entre otros.

En el ámbito educativo, el estudio de las representaciones sociales puede ser analizado desde diferentes perspectivas, sobre todo desde el discurso de los actores. Es mediante esta teoría, que la valoración positiva o negativa que los actores le dan a ciertas prácticas educativas, sus instituciones, sus colegas y hasta sus alumnos; ayuda a identificar como se califican las cosas, las prácticas, las personas, los grupos; y que influyen en el rumbo de las acciones personales y grupales (Piña, 2016). Para la presente investigación, estas representaciones serán analizadas desde sus propias dimensiones, como se desarrolla enseguida.

2. METODOLOGÍA

De acuerdo con Cresswell y Cresswell (2017), uno de los aspectos más relevantes en el enfoque de la investigación cualitativa (la cual se considera para este estudio) es explorar la subjetividad de los sujetos, para buscar estrategias de indagación y recopilación de información para poder analizarla y después interpretarla. La investigación cualitativa se interesa en las formas en la que la sociedad es interpretada y comprendida. También, se encarga de analizar la vida de las personas, sus historias y comportamientos, además de sus interacciones. Dichas

historias, son relevantes, debido a que son interacciones concretas sobre circunstancias concretas en contextos específicos dados en la vida cotidiana.

Debido a esto, se vuelve importante la información recopilada puesto que la información viene de primera mano y del entorno natural de los participantes. Es así que, se considera la teoría de las representaciones sociales de Sergio Moscovici y sus dimensiones como el medio teórico para este estudio, así como para el análisis de la información desde las dimensiones propias de las representaciones sociales (Moscovici, 1979, p. 45-46). Éstas se explican a continuación:

- La dimensión de la información considera a la organización o el cúmulo de conocimientos con que un grupo cuenta acerca de un hecho o suceso social. Estos conocimientos muestran características de cantidad y calidad, y son expresados sin fundamentos explícitos, pero sí por su originalidad. Por lo tanto, para esta dimensión es necesario información completa y explicaciones sobre el suceso real que el individuo se crea cotidianamente.
- La dimensión del campo de representación se representa de forma jerarquizada y es diferente entre grupo y grupo, así como al interior de un mismo grupo. Se percibe el carácter del contenido y sus propiedades, y se integra información nueva derivada de fuentes inmediatas. Muestra una idea de la imagen social, tiene contenido concreto y precisa a un aspecto del objeto de la representación. Se relaciona también a la idea de imagen, de contenido concreto de las proposiciones de un aspecto exacto del objeto de representación.
- La dimensión de la actitud expresa la orientación positiva o negativa en relación con el objeto de la representación social, y es el componente más efectivo y aparente de la representación; suele ser de *implicación comportamental* y de *motivación*. Según Vala (2006), esa dimensión se vincula a la naturaleza afectivo-cognitiva de las representaciones, como ya lo expresó Moscovici, pero además se puede observar la posición del sujeto frente al objeto representado y su relación con intereses y objetos individuales y grupales.

2.1 Pregunta general

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente tienen los profesores de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima?

2.1.1 Preguntas específicas

¿Qué información tienen el profesor sobre la evaluación docente en su institución?

¿Cómo es el campo de representación que los docentes se construyen a partir de la imagen que tienen sobre el proceso de la evaluación del desempeño docente en su institución?

¿Cuál es la actitud que los profesores de la Licenciatura Enseñanza de Lenguas asumen sobre la evaluación institucional de su desempeño docente?

2.3 Objetivo general

Identificar las representaciones sociales sobre la evaluación institucional del desempeño docente de los profesores de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas.

2.3.1 Objetivos específicos

Determinar qué información tiene el profesor sobre la evaluación docente en su institución.

Caracterizar el campo de representación que los docentes se construyen a partir de la imagen que tienen sobre el proceso de la evaluación del desempeño docente en su institución.

Analizar la actitud que los profesores de la Licenciatura Enseñanza de Lenguas asumen sobre la evaluación institucional de su desempeño docente.

2.3 Plan y técnica para el análisis de datos

Los participantes en esta investigación fueron 13 docentes (con nombramiento de tiempo completo y por horas) de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima, con más de 3 años de experiencia docente frente a grupo y que habían sido evaluados durante los periodos regulares de evaluación por la universidad (durante mayo y noviembre). Por lo tanto, fue una selección por conveniencia, primeramente, porque se consideraron de manera específica a los participantes ya mencionados (considerando que deseaban ser incluidos en el estudio), y de igual manera, por la accesibilidad y proximidad que se tiene con los

sujetos a investigar. Además, porque en sus características profesionales, y personales se encuentran diferencias y similitudes que resultan ser interesantes para caracterizar los elementos necesarios para la construcción de las representaciones sociales. Estas diferencias y similitudes se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Sujetos participantes en el estudio

EDAD	SEXO		GRADO ACADEMICO			TIPO DE CONTRATO		ANTIGÜEDAD	
	H	M	L	M	D	HORAS	PTC	UDC	FLEX
53	1		1			1		22	21
40		1	1			1		15	12
34	1		1			1		8	8
41		1		1		1		15	15
56		1		1		1		6	5
47		1		1			1	25	6
44	1			1			1	20	20
40		1		1		1		3	3
48	1				1	1		20	5
40		1			1	1		12	12
43		1		1		1		16	10
63		1			1		1	30	21
28	1		1			1		4	3
	5	8	4	6	3	10	3		

2.4 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada fue realizada a 13 docentes De acuerdo con Abric (2001), este método es apto para sondear en los ejes profundos de las representaciones sociales, que permiten desvelar esas dimensiones requeridas.

2.5 Análisis de la entrevista semiestructurada

Una vez que se aplicaron las entrevistas, se transcribieron las respuestas y se integró la información en el software Atlas. Ti para la organización y creación de categorías. Después, se analizó la información recolectada y se identificaron las siguientes representaciones sociales: el docente como participante activo de su evaluación, el docente resistente de su evaluación, evaluarse para mejorar, evaluar para sancionar, compromiso docente y reto docente. Estas se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 2. Representaciones sociales sobre el desempeño docente.

Representaciones sociales	Información (Lo que saben)	Campo de representación (imagen o significado)	Actitud (emociones y valores)
El docente como participante activo de su evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso institucional - Evaluación para mejorar 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica formativa - Actividad necesaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Satisfacción -Acuerdo -Aceptación
El docente resistente de su evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso institucional - Evaluación punitiva - Proceso poco confiable -Triangulación de resultados -Falta de seriedad, coherencia y pertinencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica administrativa - Fin punitivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación - Estrés - Frustración
Evaluarse para mejorar	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de la evaluación - Comentarios de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad para mejorar - Actualización -Capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Alegría -Reflexión sobre su práctica
Evaluar para sancionar	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de la evaluación - Comentarios de los estudiantes - Comentarios de los directivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad para ser sancionados - Desvalorización 	<ul style="list-style-type: none"> - Nervios - Preocupación -Rechazo
Compromiso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Vocación 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso por la mejora de su enseñanza - Práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso - Motivación - Satisfacción - Confianza en su formación docente
Reto docente	<ul style="list-style-type: none"> - Vocación 	<ul style="list-style-type: none"> - Reto en la enseñanza con sus alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> -Inquietud por su formación docente - Inquietud para formar a sus alumnos

Fuente: Del análisis de las entrevistas con los docentes

Los resultados del análisis de la entrevista mostraron que los participantes tienen claro que la evaluación docente es un proceso necesario para conocer lo que opinan

los estudiantes de las actividades que realiza y de su desempeño docente y saber que áreas de su práctica pueden mejorar, ya que, de esta acción, se mejora también el aprovechamiento del estudiante. Estas actividades ayudan a que la formación del docente sea integral. De aquí que el sujeto sea un participante activo de su proceso de evaluación, pero también muestra a un profesorado resistente de ésta cuando los resultados y los comentarios que obtiene del alumnado son críticas poco constructivas acerca de su desempeño y el docente tiene una perspectiva diferente de su actuar, dichos resultados se explican a continuación, como las representaciones sociales que se obtuvieron.

3. RESULTADOS

3.1 El docente como participante activo de su evaluación

Cómo ya se mencionó, el docente se ve así mismo con un participante activo de su evaluación, que como *información* tiene que es una actividad necesaria para conocer sobre su desempeño y buscar atender sus áreas de oportunidad que resulten de ésta. Los docentes, tienen varios años (dependiendo de su antigüedad en la facultad) que son evaluados con el mismo instrumento por lo que, aunque a veces parezca que la información que arrojan los resultados no es muy válida, siempre sirve para tener a la mano, como son considerados por sus alumnos.

La *imagen* que los docentes tienen de su proceso de evaluación institucional es la de una actividad necesaria y que además es una práctica formativa (o debería de ser). Esta idea o imagen que tiene de la evaluación viene de las experiencias personales de cada profesor en su evaluación, debido a que, a pesar de las buenas experiencias, algunos docentes han tenido experiencias poco satisfactorias con su proceso.

Las *actitudes* que los docentes mostraron con relación a la evaluación docente son las de motivación y satisfacción, sobre todo por lo que recae en el alumno, ya que, si el docente está motivado y satisfecho con su trabajo realizado, se refleja en el alumno y su aprovechamiento. Estas actitudes demuestran el compromiso que tienen con su trabajo y sus estudiantes. No obstante, se refleja también algo de resistencia al proceso como se expone enseguida.

3.2 El docente resistente de su evaluación

El docente también se muestra resistente de su proceso de evaluación, a pesar de ser una práctica que se realiza cada semestre. Los docentes la consideran de esta manera, pues **lo que saben de ella**, es que tiene características administrativas y que los resultados que se obtienen se orientan como un recurso para decidir sobre su pertenencia, aumento o disminución de horas o hasta ser removidos de la dependencia de adscripción.

Con relación a la percepción presentada, los profesores tienen la **idea** de su proceso de evaluación como una actividad administrativa y que es utilizada para tomar medidas como las ya mencionadas. Sin embargo, lo que los profesores expresan es que por parte de la dirección debería de haber un canal directo donde se anticipara la actividad de la evaluación y ellos poder concientizar a los alumnos de la importancia de esta actividad.

Lo anterior, tiene relación con las **actitudes** que los profesores muestran cuando se resisten a la evaluación y sus fines (administrativos, que ellos ven así). Se sienten desmotivados y estresados cuando son evaluados, algunas veces porque el docente sabe que no preparó bien sus clases o no estuvo pendiente del aprovechamiento de sus alumnos. No obstante, cuando están conscientes de que sí prepararon sus clases y atendieron a sus alumnos y los resultados de la evaluación no son lo que esperaban, se desmotivan, estresan y frustran. Por lo que se mostró en sus discursos, los docentes si se estresan al momento de la evaluación y, sobre todo, cuando reciben sus resultados, ya que no están seguros que pasará cuando salen con bajo promedio.

3.3 Evaluarse para mejorar

De acuerdo con Moscovici (1979), **la información**, como concepto, tiene relación con el conocimiento que los sujetos tienen del objeto de representación, como lo definen. De los hallazgos obtenidos en el discurso de los profesores resalta que el proceso de evaluación institucional es una actividad para la mejora de la práctica y desempeño docente y que el principal motivo de la evaluación es identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad, con la finalidad de mejorar su práctica.

Lo dicho anteriormente, se relaciona con la **imagen** que tienen de su evaluación docente, que es la de un instrumento de valoración necesario y que cuando se toma con los fines (de obtención de información para la mejora) que tiene, es muy útil. Aquí, los docentes resaltan el ejercicio de la retroalimentación que sus alumnos les ofrecen en los comentarios, ya que los exhorta a seguir mejorando y consolidando su práctica docente, y como resultado fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Además, esperan recibir reconocimiento institucional y un estímulo económico vinculado a él: el aumento de sus horas de clases, así como su pertenencia en su dependencia de adscripción como recompensa por su esfuerzo.

En este sentido, los docentes aprecian cuando los resultados de su evaluación son positivos, por lo que su **actitud** ante esto es de alegría y de motivación para seguir actualizando y mejorando su práctica docente. Los docentes mencionaron que los comentarios que sus alumnos les ofrecen en cada evaluación resultan ser más útiles en el sentido que encuentran la opinión directa de las áreas en las que deben mejorar, así como para conocer las características de aprendizaje de sus alumnos y como éstos tienen diferentes formas de aprendizaje.

Por otro lado, algunos docentes indicaron que consideran que la evaluación es un proceso también para sancionar, y esto se expone en el siguiente apartado.

3.4 Evaluar para sancionar

Este apartado resalta que algunos docentes expresaron que la evaluación docente es una actividad que sanciona su trabajo y lo afirman porque **saben**, de acuerdo a sus experiencias, que, en algunas ocasiones, la evaluación mostró “características” más administrativas que de mejora docente. Los docentes afirmaron que cuando obtienen los resultados no hay un espacio para una interacción formal de retroalimentación y que sus resultados únicamente los ven por medio de un correo electrónico o en su espacio de evaluación del docente. Así mismo, algunos profesores confirmaron que cuando hay un llamado para la revisión de los resultados o una rendición de cuentas, **se sienten** amenazados, nerviosos e inquietos por dicha situación ya que se les sugiere que deben aumentar el promedio de su evaluación para mantener las horas de trabajo que en ese momento tienen.

Lo anterior concluye que los docentes tienen **la imagen** de que la evaluación tiene rasgos punitivos y aunque algunos docentes no muestran una inquietud por dicho proceso, los docentes consideraron que debería de mantenerse un protocolo, que no sea intimidatorio donde se tomen las decisiones adecuadas para el docente y no para perjudicar su trabajo y pertenencia en su escuela de adscripción.

Con relación a lo anterior, los docentes indicaron que a pesar de que la evaluación tiene, en algunas ocasiones, estas características administrativas, ellos son conscientes que la evaluación es para mejorar y se vuelve un compromiso docente, que se explica a continuación.

3.5 Compromiso docente

Respecto al compromiso docente, los docentes afirmaron que evaluarse es una manera de valorar su desempeño y fortalecer el compromiso que tienen de ser mejores profesores para sus alumnos. Sin embargo, este compromiso describe su formación y sobre su identidad profesional en la que expresan también las características deseables de los profesores y buscan cómo alcanzarlas. Este compromiso docente es observable dentro y fuera de aula, ya que, en su discurso, los profesores **informaron** que sus alumnos son el principal motivo de su docencia, y que con el curso de los años han aprendido a hacer las cosas diferentes para evitar la monotonía o rutina en su enseñanza.

Esta situación, los ha hecho decir que no se han equivocado de profesión y que la disfrutan también. De lo anterior, los docentes tienen la **idea o imagen** de que la evaluación es también una herramienta que brinda información oportuna para la mejora de su docencia, y que con esto se fortalece el aprendizaje de sus alumnos. Así garantizan que ellos reciban lo mejor de su profesión. Tal compromiso, llena de satisfacción a los docentes, además de motivarlos a fortalecer su desempeño constantemente.

Por último, se expone lo que a los docentes les representa como reto docente.

3.6 Reto docente

De los resultados de esta investigación, destaca la **información** sobre el reto al que los docentes están conscientes de enfrentarse. Esto, a pesar, de que parezca que es un contexto adverso, por las características administrativas de la evaluación,

como son la falta de retroalimentación en sus evaluaciones, la disminución de sus horas cuando salen evaluados con un bajo promedio o la relación con los directivos o administrativos de su institución, les crea la *imagen* de una evaluación punitiva. No obstante, la capacidad que tiene el docente de responder constructivamente a las tensiones propias de su profesión y de transformar la evaluación en una herramienta clave que fortalece y mantiene su compromiso, implica que el docente realiza su trabajo porque elige hacerlo. A pesar de su capacidad para hacer frente a este contexto adverso, como lo mencionaron en su discurso, los docentes se sienten desanimados, inquietos, preocupados, por dos situaciones. Por una parte, les inquieta su preparación docente; por otra, se preguntan por la calidad de la formación de sus alumnos. Desean que esta formación sea significativa para ellos como futuros profesionistas en Enseñanza de Lenguas, ya que en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas es para lo que se trabaja.

Lo anterior resume el análisis del discurso de los profesores como sujetos preocupados, pero también ocupados de su labor, con una actitud de disposición para el fortalecimiento de su trabajo y vocación, así como para seguir participando en el proceso de evaluación. A continuación, se presentan las conclusiones que retoma la información que se analizó, así como un contraste de la información que se revisó en la teoría y los hallazgos encontrados.

4. Conclusiones

4.1 Las representaciones sociales sobre la evaluación docente

El análisis de la información para la identificación de las representaciones sociales fue un proceso enriquecedor y formativo, debido a que desde las dimensiones de las representaciones sociales, se organizan de manera muy puntual los datos recopilados que forman las categorías que servirán para analizar la información. Por lo tanto, una ventaja principal de las representaciones sociales y sus dimensiones, como teoría y método es que facilita y además enriquece de manera significativa la exposición de la realidad en la construcción de comportamientos y la relación comunicativa que existe entre los individuos.

Los docentes que participaron en la investigación son los actores principales del proceso de evaluación institucional. Sin embargo, hacía falta documentar la experiencia de los profesores con relación a su proceso de evaluación y lo que les representaba. Es así que, con este estudio se logró mostrar las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación de su desempeño de acuerdo a las dimensiones de esta teoría.

El análisis de la información recuperada de la entrevista semiestructurada profundizó en las ideas de los docentes entrevistados y ampliar sus opiniones sobre su proceso de evaluación institucional del desempeño docente. Cabe señalar que lo encontrado en este estudio no puede ser considerado como una generalización para todos los maestros de la Universidad, pero que esta muestra constituye un ejemplo de lo que el proceso de la evaluación docente semestral significa para los profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras.

A manera de conclusión, los resultados mostraron que los participantes tienen claro que la evaluación docente es un proceso necesario para conocer lo que opinan los estudiantes de su desempeño docente y saber que áreas de su práctica pueden mejorar, ya que de esta acción mejora también el aprovechamiento del estudiante. Además, se sugiere que, si el proceso de evaluación del desempeño docente tiene como objetivo el favorecer la actualización del profesorado identificando sus cualidades como buen docente, tratar de evitar hacer sentir que la evaluación es una acción de vigilancia, control o exclusión como actualmente se ha percibido. Esto debido a que es la única herramienta establecida que se tiene para poder evaluar el trabajo docente. Sin embargo, con la información, el campo de representación y la actitud que los docentes tienen sobre éste, se reconoce como un hallazgo que en esta investigación se abrió y originó el espacio para compartir sobre el aspecto actitudinal que les representa al profesorado y que anímicamente si redundan en consecuencias como el sentir “de aventar la toalla”, sentirse agobiados y muy estresados.

Lo anterior puede ser un preámbulo de una sugerencia para el proceso de evaluación, considerando que las aportaciones dadas por los docentes sobre lo que les representa su evaluación, el instrumento, la reflexión sobre los resultados y las

acciones que se deben reflexionar y que el instrumento que se utiliza pueden ser mejorados, pero también concientizar al alumnado que el proceso de evaluación del docente es una práctica importante y que debe ser tomado con toda la seriedad posible y no dejarse llevar por su actitud al momento de evaluar. De esta manera, los resultados que los profesores obtengan sean más confiables y con la información que el docente necesita para mejorar su desempeño de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arbesú García, M. y Piña, J. M. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar* 3., 42-54.
- Coggshall, J.G., Rasmussen, C., Colton, A., Milton, J. y Jacques, C. (2012). *Generating teaching effectiveness: The role of job-embedded professional learning in teacher evaluation*. Chicago: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Creswell, J. W., Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Guzmán Ramírez, D. (2018). *Las representaciones sociales de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en torno a los usos de los resultados de la evaluación de su desempeño académico*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo] Biblioteca Digital: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2047?show?=full>
- Jodelet, D. (1984). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.) *Psicología social II* (pp. 469-494) Paidós.
- Magaña Echeverría, M. A. (2001). *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*. ANUIES.
- Martínez - Chairez, G. I., & Guevara - Araiza, A. (2015, julio 1). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596007.pdf>
- Martínez - Chairez, G. I., Guevara - Araiza, A., & Valles - Ornelas, M. M. (2016, julio 1). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 123-134. ISSN: 1665-0441. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>

- Mijangos Fuentes, K. L., Vázquez González, N. L. C. & Torres López, T. M. (2021, enero 24). Epistemología y metodología de las representaciones sociales para estudios sobre salud y enfermedad. *Antropología Experimental*, (20), 181–198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemel.
- Piña, J.M. (2016, octubre 1). Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo, *Revista Digital Universitaria*, <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art10/index.html>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y Social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Scriven, M. (1990). *Evaluation Thesaurus*. SAGE.
- Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. S. (1986, febrero 1). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15(2): 4-14. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>
- UNESCO (2008). *Evaluación del Desempeño y carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- Vala J. (2006). *Representaciones Sociales y la Psicología Social del Conocimiento cotidiano*. En Vala J, Monteiro, MB, editores. *Psicología Social*.
- Weisz, C.B. (2017, febrero 6). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicol.*, 10(1), 99-108. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00099.pdf>