



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES



**“IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL DESARROLLO
DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ALUMNOS DE LA
LICENCIATURA EN IDIOMAS DE LA UJAT”**

TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
IDIOMAS**

PRESENTAN:

**RITA ESTELA HERNÁNDEZ ZACARÍAS
MARÍA ISABEL HERNÁNDEZ PÉREZ**

**DIRECTORA:
DRA. JUANA MAY LANDERO**

**CODIRECTOR:
MTRO. JULIO CESAR ARIAS OVANDO**

VILLAHERMOSA, TABASCO.

23 MARZO, 2023.

RITA ESTELA HERNÁNDEZ ZACARÍAS - MARÍA ISABEL HERNÁNDEZ PÉREZ.pdf

 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:589139875

Fecha de entrega

11 may 2026, 4:55 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

11 may 2026, 5:40 p.m. GMT-6

Nombre del archivo

RITA ESTELA HERNÁNDEZ ZACARÍAS - MARÍA ISABEL HERNÁNDEZ PÉREZ.pdf

Tamaño del archivo

4.1 MB

179 páginas

38.587 palabras

286.320 caracteres

3% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 20 palabras)
- Abstract
- Methods and Materials

Fuentes principales

- 3%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Caracteres reemplazados**
172 caracteres sospechosos en N.º de páginas
Las letras son intercambiadas por caracteres similares de otro alfabeto.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

3%	 Fuentes de Internet
0%	 Publicaciones
0%	 Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	www.slideshare.net	<1%
2	Internet	repositorio.chapingo.edu.mx	<1%
3	Internet	mafiadoc.com	<1%
4	Internet	basovomodafan.weebly.com	<1%
5	Internet	othes.univie.ac.at	<1%
6	Internet	www.redalyc.org	<1%
7	Internet	elblogdetrinity.com	<1%
8	Internet	pdfs.semanticscholar.org	<1%
9	Internet	repositorio.unu.edu.pe	<1%
10	Internet	epdf.tips	<1%
11	Internet	pt.slideshare.net	<1%

12	Internet	www.aprendemas.com	<1%
13	Publicación	"Land sharing y land sparing : ¿alternativas para la integración de la biodiversida...	<1%
14	Internet	hdl.handle.net	<1%
15	Internet	repositorio.unsa.edu.pe	<1%
16	Internet	pingpdf.com	<1%
17	Internet	repositorio.unal.edu.co	<1%
18	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
19	Internet	orientacionprofesionalzuleta.blogspot.com	<1%
20	Internet	indteca.com	<1%
21	Internet	risisbi.uqroo.mx	<1%
22	Internet	www.buenastareas.com	<1%
23	Internet	inteligenciasysegundaslenguas.wordpress.com	<1%
24	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	<1%

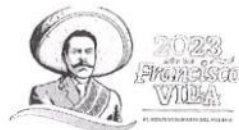


UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE



División Académica
de Educación y Artes



DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES
DIRECCIÓN

REF: DAEA/0597/23

Villahermosa, Tabasco; a 23 de marzo de 2023

Lic. Maribel Valencia Thompson
Jefe del Depto. de Certificación
y Titulación de la U.J.A.T.
P R E S E N T E

En conformidad con lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la U.J.A.T., me permito comunicar a Usted que la Dra. Juana May Landero como Directora y el Mtro. Julio César Arias Ovando como Co-Director dirigieron y supervisaron el Trabajo Recepcional de "Tesis" denominado "IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS DE LA UJAT", elaborado por las CC. Rita Estela Hernández Zacarías y María Isabel Hernández Pérez, pasantes de la Licenciatura en Idiomas. El jurado para el examen profesional de las mismas Mtra. Diana del Carmen Madrigal Castellanos, Mtro. Eleazar Morales Vázquez, Dra. Juana May Landero, Mtro. Pedro Zapata Jiménez y Mtro. Andrés Arias de la Cruz revisaron y señalaron las modificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que las interesadas han llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

Atentamente

M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora



C.c.p Archivo
MAEE*TLRB/amv*

Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, C.P. 86040 Villahermosa, Tabasco
Tel. 01(993) 358.15.00 Ext. 6250-6251 ó (993) 314.23.99, 312.22.00
E-mail: direccion.daea@ujat.mx

www.ujat.mx



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Educación
y Artes

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS TERMINALES

Villahermosa, Tabasco a 23 de marzo de 2023.

Los/Las que suscriben **Rita Estela Hernández Zacarías** y **María Isabel Hernández Pérez** autorizan por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la **tesis de pregrado** denominada:

Importancia de la motivación en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT

De la cual somos autores(as) y titulares de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, liberamos a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la tesis mencionada y para los fines estipulados en este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco a los 23 días del mes de marzo del año dos mil veinte tres.

Rita Estela Hernández Zacarías

Firma

María Isabel Hernández Pérez

Firma

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, primero que nada, a Dios, por proveerme de su guía y amor cada día a mi vida; por haberme permitido culminar mis estudios universitarios y elaborar este proyecto de tesis. Agradezco a mi familia, por brindarme de su apoyo constante, por sus consejos y animarme en todo el proceso que conlleva una Licenciatura ¡Gracias por estar presentes en esta etapa de mi vida! Agradezco a la Dra. Juana May Landero por formar parte de este proyecto; quien ha sido de ayuda, inspiración y motivación para mejorarlo cada día. Así mismo, agradezco al Mtro. Julio Cesar Arias Ovando, por también ser parte de este trabajo de investigación. Finalmente, agradezco a cada uno de mis profesores de la Licenciatura en Idiomas, que en el camino pude conocer; quienes también han contribuido en mi desarrollo profesional ¡GRACIAS!

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a mis padres en especial a mi padre Carlos Flores por todo el apoyo que me brindo, tanto económico, como emocionalmente, y sobre todo confiar siempre en mí. Ellos son los que con su cariño me han impulsado siempre a perseguir mis metas y nunca abandonarlas frente a todas las dificultades que se me presentaron.

Le agradezco a mi tutor de tesis la maestra Juana May por todas sus palabras y correcciones que me ayudaron a crear este trabajo de investigación sin ella no hubiera logrado.

Quiero agradecer a todos mis docentes de la licenciatura en idiomas, por todas las enseñanzas que me brindaron cada materia impartida llena de conocimiento, me llevo una gran experiencia de cada uno. También quiero agradecerle a mi tutor Carlos Custodio, porque desde el primer momento que entre a la universidad nunca me dejo sola siempre estuvo ahí académicamente apoyándome en todas las dificultades nunca me abandono, hasta cuando ya no tenía esperanza él siempre me las daba.

Para terminar, quiero mencionar una frase de un filósofo que admiro mucho es Friedrich Nietzsche, “El individuo ha luchado siempre para no ser absorbido por la tribu. Pero ningún precio es demasiado alto por el privilegio de ser uno mismo”.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se titula *“Importancia de la motivación en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT”*, el cual se presenta como un proyecto de tesis, con el propósito de analizar el factor motivacional en el proceso de aprendizaje del idioma inglés y su importante influencia en el desarrollo de la expresión oral.

Aprender otro idioma conlleva el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, el cual se convierte en un proceso complejo para muchos. Con frecuencia se observa en las clases de inglés que una de las habilidades lingüísticas donde se presentan mayores dificultades, es en la expresión oral que se manifiesta en la poca fluidez, errores gramaticales, mala pronunciación entre otros. Dichas limitaciones inhiben la correcta producción de la lengua inglesa, causando que los estudiantes reprueben, tengan deserciones o bajas calificaciones en la materia de inglés. Por ello la importancia de esta investigación que no solo se enfoca en el análisis de dichas incidencias sino en la necesidad de potenciar la presencia del factor motivacional en el desarrollo de la expresión oral en esta lengua.

La temática del ámbito motivacional cobra interés al relacionarse con el campo de enseñanza-aprendizaje de lenguas, donde se hacen presentes los factores afectivos (autoestima, ansiedad, actitudes, motivación, entre otros) que inciden en el éxito o fracaso en el aprendizaje de otro idioma, dejando de lado la idea de que las aptitudes e inteligencia del aprendiz son las que prioritariamente influyen en este proceso. La idea cambia cuando “se descubrió que la capacidad de procesamiento cognitivo puede ser afectada por las emociones; y que las emociones y lo inconsciente pueden manejar la actividad cerebral consciente o cognición”, (Pizarro & Josephy, 2011, p. 210). Por tanto, hoy, el factor motivacional es considerado como uno de los componentes afectivos principales, que influyen en el éxito de una segunda lengua.

En vista de que el proceso de aprendizaje de lenguas consiste en una interacción continua con otra cultura y al mismo tiempo de aprender de ella; la presente investigación parte de la “motivación integrativa” propuesta por Robert Gardner (1985), quien explica que ésta se compone por tres variables: la integratividad, la motivación y las actitudes hacia una situación de aprendizaje. Constructo teórico que enfatiza la relación entre la motivación y las actitudes

hacia un contexto de aprendizaje; donde es prescindible mostrar actitudes positivas hacia todo lo que conlleva aprender un idioma. No obstante, también seguimos la idea del factor motivacional que interviene como un “filtro afectivo”. Concepto desarrollado por Krashen (1985), quien propone que existe un bloqueo mental en el aprendiente, que le impide adquirir y producir el lenguaje correctamente; esto pasa al estar poco motivado, muy ansioso y poco seguro de sí mismo. Teorías que resultan útiles en estudios relacionados con el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas y particularmente en los factores motivacionales que intervienen en el desarrollo la expresión oral de los alumnos de la Licenciatura en Idiomas (LI) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en el ciclo de agosto-diciembre del año 2022.

El objetivo principal fue el de: *“Analizar la influencia del factor motivacional en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos de la LI de la UJAT”*, por lo que, inicialmente se realizó la revisión y análisis de la literatura acerca de la motivación como un proceso en la vida cotidiana, así como su incidencia en el aprendizaje de lenguas. Desde el punto de vista metodológico, es un estudio de enfoque cuantitativo, no experimental y de alcance correlacional, cuya hipótesis de trabajo consistió en verificar que: *“A mayor motivación en la clase de inglés, habrá mayor dominio en la expresión oral en inglés”*. Para ello, se recogieron datos mediante un cuestionario en Google-Forms, auto ministrado vía online, a 30 alumnos de la Licenciatura en Idiomas (LI). Dicho instrumento en formato de encuesta semi-estructurada se integró de 57 preguntas (abiertas, cerradas y de escala Likert): 19 elaboradas y 38 (en formato escala likert) que fueron tomadas y ajustadas del instrumento *“Attitude/Motivation Test Battery”* (AMTB), propuesto por Gardner (1958).

Se presenta un trabajo en formato de tesis estructurada en seis capítulos que a continuación se describen:

El primer capítulo responde a la pregunta: ¿Qué se investiga? Se delimita, contextualiza y plantea el tema, las preguntas y objetivos de investigación. Con los capítulos segundo, tercero, cuarto y quinto, se responde a la pregunta ¿Cómo fundamento, conceptualizo y explico el tema de investigación? Es decir, aquí se constituye el marco teórico del estudio, el estado del arte acerca de la motivación y la habilidad oral en el aprendizaje de un segundo idioma, las teorías

relacionadas con la motivación en el ámbito del aprendizaje de idiomas, se explica sobre los componentes de la expresión, los enfoques, estrategias y técnicas que se emplean en la enseñanza de idiomas, así como la importancia del idioma inglés en el mundo, en México, en la UJAT y en Licenciatura en idiomas.

En el capítulo seis se presenta la metodología desarrollada, los datos empíricos sistematizados, la presentación y el análisis de los datos.

Finalmente, considerando las preguntas y objetivos de investigación, así como la hipótesis de trabajo planteados, se establecen las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

México.

Juárez Autónoma de Tabasco.

INDICE

PRESENTACIÓN

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 15

1.1 Titulo: 15

1.2 Delimitación 15

1.3 Planteamiento del problema 15

1.4 Preguntas de investigación 22

1.5 Objetivos de investigación..... 22

1.6 Justificación 23

1.7 Hipótesis 23

CAPÍTULO II. ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LA EXPRESIÓN ORAL EN

INGLÉS: ANTECEDENTES 24

2.1 Estudios sobre la motivación de los procesos enseñanza-aprendizaje de lenguas
extranjeras..... 24

2.2 Estudios sobre la motivación para el desarrollo de la expresión oral en la lengua inglesa
..... 31

CAPITULO III. LA MOTIVACIÓN: CONCEPTOS Y TEORÍAS..... 40

3.1 La motivación: conceptos 40

3.2 Tipos de motivación 47

3.3 Teorías sobre la motivación..... 50

3.4 Teorías de la motivación en la Adquisición-Aprendizaje de Lenguas 57

3.4.1 Periodo Socio-Psicológico 60

3.4.2 El periodo cognitivo..... 66

3.4.3 El período orientado al proceso	68
3.4.4 El Periodo Socio-dinámico	70
CAPÍTULO IV. LA EXPRESIÓN ORAL EN LA LENGUA INGLESA: ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	72
4.1 Expresión oral: Definición y Elementos.....	72
4.1.1 ¿Qué es la expresión oral?	73
4.1.2 Componentes lingüísticos que intervienen en el desarrollo de la expresión oral	74
4.1.3 Significado y función de los componentes que intervienen en la expresión oral en el idioma inglés.....	75
4.2 Símbolos fonéticos del idioma inglés:.....	83
4.3 El aparato fonador	86
4.4 Enfoques en la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral	88
4.5 Estrategias y técnicas para el desarrollo de la expresión oral en inglés	91
CAPÍTULO V. IMPORTANCIA DE LA LENGUA INGLESA EN EL MUNDO Y EN LA UJAT	99
5.1 El inglés en el mundo y en México	99
5.2 El inglés en la UJAT: EL CELE.....	102
5.3 La Licenciatura en Idiomas y la lengua inglesa	103
5.3.1 Objetivo y perfil de ingreso y egreso de la Licenciatura en Idiomas.....	104
5.3.2 El campo disciplinar en la lengua inglesa.....	104
5.4 La enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral en inglés en la LI	106
CAPITULO VI. DISEÑO METODOLÓGICO	108
6.1 Enfoque metodológico, diseño y alcance de la investigación	108
6.2 Población y muestra.....	109
6.3 Instrumento de recogida de datos	109

6.5 Análisis y presentación de resultados	113
6.5.1. Bloque I: Datos generales	113
6.5.2 Bloque II: La lengua y la expresión oral.....	117
6.5.3 Análisis descriptivo: Parte III. Sobre el tema de la motivación (Escala Likert Versión adaptada del Attitude/Motivation Test Battery) (<i>AMTB</i>).....	140
6.5.4 Análisis inferencial y presentación de resultados	153
CONCLUSIONES	158
RECOMENDACIONES	164
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	165
ANEXOS.....	176

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	52
Tabla 2.....	75
Tabla 3.....	83
Tabla 4.....	84
Tabla 5.....	85
Tabla 6.....	105
Tabla 7.....	111
Tabla 8.....	114
Tabla 9.....	115
Tabla 10.....	116
Tabla 11.....	117
Tabla 12.....	118
Tabla 13.....	119
Tabla 14.....	120
Tabla 15.....	122
Tabla 16.....	123

Tabla 17.....	124
Tabla 18.....	124
Tabla 19.....	126
Tabla 20.....	128
Tabla 21.....	129
Tabla 22.....	131
Tabla 23.....	132
Tabla 24.....	134
Tabla 25.....	135
Tabla 26.....	137
Tabla 27.....	138
Tabla 28.....	140
Tabla 29.....	141
Tabla 30.....	142
Tabla 31.....	143
Tabla 32.....	144
Tabla 33.....	146
Tabla 34.....	147
Tabla 35.....	149
Tabla 36.....	150
Tabla 37.....	153
Tabla 38.....	154
Tabla 39.....	154
Tabla 40.....	155
Tabla 41.....	156

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1.....	113
Gráfica 2.....	114
Gráfica 3.....	115

Gráfica 4.....	116
Gráfica 5.....	118
Gráfica 6.....	119
Gráfica 7.....	121
Gráfica 8.....	122
Gráfica 9.....	123
Gráfica 10.....	125
Gráfica 11.....	127
Gráfica 12.....	128
Gráfica 13.....	130
Gráfica 14.....	131
Gráfica 15.....	132
Gráfica 16.....	134
Gráfica 17.....	136
Gráfica 18.....	137
Gráfica 19.....	138
Gráfica 20.....	141
Gráfica 21.....	142
Gráfica 22.....	144
Gráfica 23.....	145
Gráfica 24.....	147
Gráfica 25.....	148
Gráfica 26.....	150
Gráfica 27.....	151

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. El aparato fonador.....	86
-----------------------------------	----

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Título:

Importancia de la motivación en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT.

1.2 Delimitación

Estudio sobre la importancia de la motivación en el desarrollo de la expresión oral en alumnos del campo disciplinar del idioma inglés de la Licenciatura en Idiomas de agosto de 2022 a diciembre 2022.

1.3 Planteamiento del problema

El inglés es la lengua dominante en el mundo; su influencia incluye a la política, la diplomacia, el cine, la literatura, los negocios, la ciencia, entre otros campos. Está en todas partes, el idioma nos rodea e influye en cualquier forma: en la música, en los comerciales, en internet, etc. Por ello en el ámbito académico, el inglés es un requerimiento en los estudios de maestría y doctorado, ya sea para el ingreso o titulación. De igual manera se imparten clases desde nivel preescolar hasta bachillerato. A nivel licenciatura los planes y programas de estudios incluyen asignaturas obligatorias con importante valor curricular.

El inglés es la lengua hegemónica y, por tanto, la lengua franca, la más hablada y estudiada en el planeta. De acuerdo con Niño Puello, (2013):

... más del 80% de la información electrónica almacenada alrededor del planeta está en inglés y las dos terceras partes de los científicos de la tierra leen en dicha lengua, (...), del total estimado de 2400 millones de usuarios de internet, un 80% se comunica actualmente en inglés. (...), es considerada la lengua franca de la comunidad científica. (...) Esta lengua, ha trascendido culturas y ha influenciado desde la moda hasta las tradiciones y estilos de vida, (pp. 244- 247).

Por ende, al ser esta lengua predominante, es necesaria en los diferentes ámbitos de la vida para poder comunicarse con hablantes nativos o no nativos donde el contexto lo amerite, por lo que su aprendizaje y enseñanza se ha vuelto primordial.

Ante ello, los sistemas educativos del mundo, desde hace muchos años han incluido el inglés como lengua extranjera y generado estrategias para promover su enseñanza en todos los niveles educativos. En México, por ejemplo, se incluye desde secundaria como materia obligatoria en los tres grados, así mismo en el nivel medio superior y en el superior. Así que, las últimas generaciones han tenido un acercamiento con esta lengua; sin embargo, no está en el interés de la mayoría de los estudiantes, y muchos que no prestan la atención debida, encuentran dificultades en su uso y práctica, ya que no hay muchas oportunidades de experiencias y situaciones reales para practicarlo. De ahí que en México existe un bajo índice de personas que hablan este idioma, lo que significa un obstáculo para crear relaciones con otros países. De acuerdo a Heredia y Rubio, (2015):

En México, a pesar de la vecindad con el país angloparlante más importante del mundo, así como de los múltiples lazos que nos vinculan con los Estados Unidos, el nivel de dominio del inglés es muy escaso. Además de limitado en general, el conocimiento y manejo de la lengua inglesa en nuestro país es, sobre todo, profundamente desigual (p.27).

Actualmente, en educación superior, todas las carreras incluyen en sus Planes y programas de estudio cursos obligatorios de esta lengua. En las privadas se exige a los estudiantes que para su titulación deben presentar constancia de haber alcanzado el nivel B2 que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). En los otros niveles educativos, su aprendizaje ha generado mayor interés entre docentes, alumnos y padres de familia y la demanda por su enseñanza es cada vez mayor. Hay desde cursos presenciales e intensivos hasta semipresenciales y materiales, evaluaciones y certificaciones vía online que responden a la diversidad de necesidades y propósitos de aprendizaje y por tanto de enseñanza.

Quien aprende inglés, no solo debe estudiar estructuras léxicas y gramaticales, también sintácticas, fonológicas, semánticas y pragmáticas y con ello desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas: las receptivas (reading and listening) y las productivas (writing and speaking), que integradas contribuyen a la apropiación, significación y producción del idioma y son las que dan cuenta del nivel de competencia lingüística alcanzada. Las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación son importantes en el aprendizaje de cualquier idioma, teniendo un rol en el proceso. En las habilidades receptivas las personas extraen el

significado del discurso de lo que leen y escuchan (Harmer, 2001). En las habilidades productivas se pueden expresar ideas de lo que se piensa y se siente. También hay que decir, que quien aprende una lengua extranjera, también aprende la cultura de quienes hablan dicha lengua, entonces debe aprender tanto el nivel formal como informal del nuevo sistema lingüístico.

Como ya se dijo, para fines didácticos y prácticos, todo estudiante además de aprender grafías, sonidos, palabras, frases, expresiones y construir estructuras a nivel mental, debe aprender a escribirlas, comprenderlas, pronunciarlas y saber usarlas adecuadamente de acuerdo a la situación. Por lo que el aprendizaje se da de manera inductiva, de las partes al todo, y cuando se ha avanzado y se logra el dominio de dichas partes, estas se integran, se producen y se emiten para la circunstancia que se requiere. Esto representa para muchos aprendices un proceso largo y complejo, con un mayor grado de exigencia que provoca, en algunos casos, desmotivación y desinterés por continuar con la lengua, por lo que el proceso de asimilación desenlaza estados emocionales negativos, volviendo al aprendizaje estresante, tedioso, ansioso, monótono y demás; mientras para otros desafiante, estimulante, un impulso para prestar más atención, dedicarle más tiempo y mayor práctica. Quien confía en sus potencialidades y posibilidades lo supera y avanza. Quien se deja atrapar por el desencanto, se rezaga, no avanza y en casos extremos deserta en la primera oportunidad. En el aprendizaje de lenguas, hay estudiantes que suelen vivir estas situaciones desfavorables, donde se requiere del factor motivacional que ayude a encontrar el estímulo necesario para avanzar.

Así mismo, estas circunstancias pueden deberse a las diferencias individuales, a la personalidad del sujeto, que se hace presente en el proceso de aprendizaje del idioma, de su personalidad, su edad, disciplina y estilo de aprendizaje, de su motivación intrínseca y extrínseca, entre otras; las cuales pueden facilitar u obstaculizar dicho proceso, significando una experiencia diferente en cada aprendiz.

Para el docente en el aula, no siempre es fácil trabajar con estudiantes con características desfavorables, aunque desarrolle la mejor metodología o enfoque en sus clases. De ahí que la motivación se convierta en el motor y eje articulador de esas diferencias, particularmente cuando se trabaja con las habilidades productivas como lo es la expresión oral en inglés, la cual demanda movilizar no solo elementos lingüísticos; si no, culturales y motivacionales. •

Para Willis (1996), en el aprendizaje de idiomas intervienen tres condiciones esenciales: ‘exposure’, ‘use’ and ‘motivation’. En cuanto al primero, ‘exposure’ está involucrado el significado, donde se trata de entender lo que se escucha y se lee, donde a la vez se observa como otros expresan el significado. Sobre el segundo, ‘use’, son las posibilidades que se les dan a los alumnos para usar el lenguaje, ya que necesitan oportunidades para comunicar lo que sienten y piensan usando el lenguaje para propósitos reales. Finalmente, ‘la motivación’, es la tercera condición que necesita el alumno para procesar lo que escucha o lee y para usar la lengua meta. Esto significa que, para aprender una lengua, se requiere de la motivación, del interés que tenga el aprendiz para comunicarse e influirá de manera importante en su desarrollo lingüístico. Williams y Burden (1999) citado por Sánchez (2012), señalan que:

el aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias debido principalmente al carácter social de dicha empresa y a que el lenguaje pertenece a toda la esencia social de la persona, es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas, (p. 276).

Del vocablo *motivación* la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2022), nos da tres acepciones. 1. “Acción y efecto de motivar”, 2. Motivo (causa) y 3. “Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Pero hablar de motivación por sí sola no es suficiente ya que la conforman características como los motivos, la persistencia, la energía, la dirección, la intensidad, entre otras. De acuerdo a Arrollo (2014), “el concepto de motivación describe las fuerzas que actúan desde el interior o desde el exterior del organismo e inician o cambian la conducta o acción y la dirigen hacia una meta”, (párr. 4). Y para Gardner (1985), la motivación incluye cuatro aspectos: meta, esfuerzo, comportamiento y deseo para lograr la meta y actitud favorable hacia la actividad en cuestión. En pocas palabras, la motivación es un factor importante en la vida del ser humano, es el motor que va a guiar a alguien a realizar o no, un acto. Toda persona siempre tiene un motivo que la hace reaccionar y actuar ya que la motivación es un estímulo que impulsa a alguien a realizar una acción. Por ejemplo, se come porque se tiene hambre, y se estudia porque hay una motivación que impulsa a aprender o porque se quiere pasar un examen. Muchas veces dependiendo de la personalidad e interés personal, la toma de decisiones o elecciones se deben al tipo de motivación que se tiene. “La motivación varía entre diferentes personas. Todos compartimos muchas de las mismas motivaciones y emociones (p. ej., hambre, enojo), pero es

evidente que la gente difiere en aquello que la motiva”, (Reeve, 2010, p. 5). De ahí que la motivación se clasifica en dos tipos: intrínseca y extrínseca que intervienen en la manera de pensar y elegir de cada individuo. La motivación intrínseca se da en el interior del individuo, llevándolo a realizar un acto que disfruta hacer "ésta es una motivación natural que surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad de la persona", (Reeve, 2010, p. 7). En cuanto a la motivación extrínseca, la que proviene del exterior del individuo, mediante premios o recompensas o estímulos de naturaleza afectiva que recibe de personas o de estímulos e incentivos del medio o el contexto también contribuye a la toma de decisiones y a actuar según corresponda. Ambos tipos de motivación son inevitables para cualquier persona.

La motivación forma parte importante de la vida académica de cualquier estudiante, siempre se manifiesta de manera diferente en cada aprendiz y puede atribuirle buenos o malos resultados, dependiendo de la intención y el efecto negativo del estímulo.

Para todo estudiante los sentimientos son tan importantes como las habilidades cognitivas, en esta última los pensamientos y la capacidad de respuesta a una actividad es parte central del éxito o el fracaso en el aprendizaje, sobre todo si es sobre el aprendizaje de lenguas cuyo proceso influye en los métodos y materiales (Harmer, 2001).

Sobre el tema de la motivación y su incidencia en el aprendizaje y particularmente en el de lenguas extranjeras, Steven Krashen (1985), propone la hipótesis del filtro afectivo, el cual define “como el bloqueo mental que impide que los aprendices utilicen completamente para la adquisición del lenguaje el insumo comprensible recibido”, (Vasques, 2014, p.1). En otros términos, plantea la presencia e importancia de factores afectivos que inciden durante y al final del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas, en los productos o resultados del mismo. Dichos factores son: la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Cuando hay un filtro afectivo donde hay una alta desmotivación, poca autoconfianza y altos niveles de ansiedad, “se bloquea el input comprensible”; por el contrario, si hay condiciones favorables, es decir, una alta motivación, auto-concepto elevado y baja ansiedad, el proceso se desarrollará con mayor facilidad.

Este trabajo no se ocupa de toda la complejidad que el aprendizaje de una lengua implica, solo hace énfasis en una de las habilidades lingüísticas básicas asociadas a la producción oral en la lengua inglesa.

Cada habilidad lingüística básica, en su enseñanza y aprendizaje tiene sus particularidades, enfoques, estrategias y recursos. Así, las habilidades productivas (hablar y escribir), conllevan procesos y componentes diferentes. En la lengua materna aprendemos primero a hablar luego a escribir; al aprender otro idioma, dependiendo del método, los materiales y condiciones de aprendizaje lo último que el estudiante desarrolla es la expresión oral, en algunos casos con potenciales dificultades. Techmeier (1969) asegura que, “la pronunciación es lo más difícil de adquirir de una lengua ya que hay muchas diferencias entre los elementos fonológicos del inglés y del español que la hacen diferente”, (Toscano y Fonseca, 2012, p.203).

Hay muchos factores que inhiben la producción oral en los estudiantes, uno de ellos es la falta de práctica, por su parte la diferencia fonética y fonológica de la lengua extranjera que se aprende con la lengua madre, además intervienen, factores afectivos, la personalidad del emisor, su nivel de interacción con otros, así como la intensidad motivacional.

Hablemos del inglés en nuestro contexto más cercano, en la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. Esta carrera se crea en 1990 y en su primer Plan y programas de estudios (1990), se dio prioridad a la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, lo mismo en el Plan de estudios del 2007, el del 2010 y el vigente del 2017. De acuerdo con el perfil de egreso, los profesionales de idiomas deben formarse para comunicarse apropiadamente en los idiomas: inglés, italiano o francés. Hay asignaturas de contenido sobre lingüística, cultura, Morfosintaxis, Fonética y Fonología, Semántica y Pragmática, etc., en las salidas profesionales, opcionales de docencia o traducción e interpretación, hay contenidos que también se imparten en inglés. De esta se incluyen cursos, agrupados en el Campo Disciplinar de Lengua Inglesa (CDL), (Planes de estudios, 2007, 2010, 2017), ofertándose para 2 o 3 grupos en diferentes horarios. El inglés es la lengua de mayor importancia en la formación profesional; de ahí la impostergable necesidad para los estudiantes de la LI de estudiar, dominar y demostrar su nivel de proficiencia lingüística de acuerdo a como lo establece el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCERL-2002.

Sin embargo, en la Licenciatura en Idiomas se observa que muchos estudiantes encuentran dificultades en el desarrollo de la expresión oral. En algunos casos, se percibe el desaliento, la frustración por no avanzar como se espera, hay desgano, un lento avance y poca productividad lingüística. Esto se refleja en las ausencias permanentes en las clases de inglés, la no entrega de tareas y poca o nula participación en las actividades tanto dentro como fuera del aula. Es una situación que describe la calidad del desempeño académico del alumno, relacionado con otras problemáticas como: bajo rendimiento escolar, reprobación, y hasta deserción. En general, puede atribuirse a la ausencia de motivación la causa de todos estos problemas. Se parte del supuesto de que la motivación es un factor importante, necesario que de acuerdo a su intensidad puede contribuir en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera.

Así mismo, asociados a la motivación extrínseca, pueden considerarse: el enfoque didáctico y actitudes de los maestros; y en la motivación intrínseca: las aptitudes y actitudes de los estudiantes en el aprendizaje, el nivel de ansiedad que viven en la clase y la motivación que están siempre presentes en la práctica de la expresión oral en inglés. Es evidente el desinterés en el desarrollo de la expresión oral, ya que representa mayores dificultades para muchos. Los efectos de no entusiasmarse por trabajar en ella, tener la fuerza y motivación suficientes se traducirán en un nivel de dominio bajo en un egresado de una carrera universitaria, pero no de un Licenciado en Idiomas competente y profesional en lenguas.

Por lo que, la motivación es un factor importante en la vida de cualquier estudiante. Tener un motivo para aprender y ser impulsado a realizar las acciones necesarias que se han establecido lograr en un tiempo determinado. Por ello el interés en este trabajo en la importancia de la motivación en el desarrollo de la expresión oral en la lengua inglesa en estudiantes de la Licenciatura en Idiomas. Por lo que responde al objetivo de: Evaluar la eficacia y frecuencia de las estrategias didácticas usadas de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT con el fin de potenciar su uso en los estudiantes que encuentran en esta habilidad sus mayores dificultades del inglés.

1.4 Preguntas de investigación

- **Pregunta principal:**

¿De qué manera influye el factor motivacional en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos de la LI de la UJAT?

- **Preguntas secundarias:**

¿Cómo se manifiesta el factor motivacional en el proceso de desarrollo de la expresión oral en inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas?

¿Cuáles son los factores que inhiben el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje del inglés?

¿En qué actividades de producción oral, los estudiantes de la LI de la UJAT se encuentran más motivados en realizar en la clase de inglés?

¿De qué manera influye la motivación de los alumnos de la LI de la UJAT al realizar las actividades de producción oral en la clase de inglés?

1.5 Objetivos de investigación

- **Objetivo general:**

Analizar la influencia del factor motivacional en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos de la LI de la UJAT.

- **Objetivos particulares:**

Caracterizar la manera en la que el factor motivacional incide en el proceso de desarrollo de la expresión oral en inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas.

Identificar los factores que inhiben el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en idiomas.

Averiguar las actividades de producción oral en que los alumnos de la LI de la UJAT se encuentran más motivados, en realizar en la clase de inglés.

Explicar la influencia de la motivación en los alumnos de la LI de la UJAT en la realización de las actividades de producción oral en la clase de inglés.

1.6 Justificación

La motivación, es como una fuerza interna que impulsa a los individuos a pensar sobre expectativas, metas y aspiraciones que se plantean en la vida. Es también un componente importante para que se tenga éxito en lo que se emprende, mediante acciones y actividades que se realizan de manera deliberada o espontánea y que hacen posible el logro de metas. Es la motivación, un factor emocional, que contribuye en la toma de decisiones en los procesos cotidianos y formales de cualquier estudiante. Por ello la importancia de analizar su presencia o ausencia en los procesos formativos de los universitarios, particularmente, en los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas, quienes deben desarrollar la expresión oral de la lengua inglesa. El aprendizaje de lenguas, con frecuencia se torna complejo, ya que no sólo implica apropiarse del sistema lingüístico como tal, que debe enseñarse con un buen proceso didáctico, sino de no, además, de un ambiente de aprendizaje que facilite su comprensión, asimilación y uso, a fin de lograr un nivel de competencia comunicativa que permite la interacción en circunstancias reales del uso de la lengua.

Muchos estudiantes experimentan dificultades lingüísticas en el aprendizaje del inglés, las cuales van desde lo léxico, lo gramático y fonético, hasta su producción y uso.

En la Licenciatura en Idiomas, se imparte la lengua inglesa mediante cursos que van desde lo inicial hasta lo avanzado, es asignatura obligatoria, que inicia en el segundo ciclo, con Introducción al inglés a fin de tener un acercamiento con el contenido, la cultura y el desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas siendo útil en las posteriores materias de este campo, es en este contexto donde surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la motivación influye en el desarrollo de la expresión oral en lengua inglesa en los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT? La cual guiará este trabajo, el cual constituye una aportación significativa con la que se pretende contribuir al campo de estudios de la Lengua Inglesa en esta Licenciatura.

1.7 Hipótesis

Hi: A mayor motivación en la clase de inglés, habrá mayor dominio en la expresión oral en inglés.

CAPÍTULO II. ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS: ANTECEDENTES

Muchos trabajos entrelazan la relación e importancia que tiene la motivación con el aprendizaje, por ello, la vida académica de los alumnos se ve envuelta en un sinnúmero de escenarios que les dan la opción de actuar de cierta manera y muchas veces el contexto en el que se encuentran puede generar interés o desinterés en lo que estén estudiando.

En el ámbito de los estudios en y de los idiomas es importante enfocarse en el aprendizaje y práctica de las habilidades lingüísticas básicas: hablar, escribir, escuchar y leer- permitiendo el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, la comunicación eficaz del idioma inglés. Por lo que, en el presente capítulo, a manera de un estado del arte, se presentan síntesis de investigaciones realizadas por diferentes autores en diferentes contextos acerca de la motivación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, las dificultades lingüísticas y afectivas presentes en dichos procesos y particularmente sobre la expresión oral del inglés.

2.1 Estudios sobre la motivación de los procesos enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Un estudio correlacional realizado por Morales (2011) y denominado: *Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa* tuvo como objetivo analizar la relación que tiene la motivación, en el aprendizaje de la lengua inglesa con el rendimiento académico. Dicho estudio se desarrolló desde un enfoque mixto con una muestra de 542 estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de la ciudad de Málaga, España. Para la recogida de datos utilizaron el Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA II) de Núñez et al. (citado por Morales, 2011). Dicho cuestionario focaliza datos sobre metas de Aprendizaje (dominio, control e interés en la materia) y de rendimiento (orientadas al yo, recompensas y valoración social), así como las calificaciones de la asignatura de lengua extranjera.

Los resultados describen el predominio de las *metas de aprendizaje* y la influencia que esta tiene en las calificaciones. A medida que el logro de las metas aumentaba, también la mejora en las calificaciones. De acuerdo con este autor, con este tipo de metas, los alumnos no tienen miedo al fracaso, al contrario, se esfuerzan, aunque se equivoquen. En cuanto a *las metas de rendimiento*: las de ‘recompensa y valoración social’, evidencian el miedo que los alumnos tienen a equivocarse, incidiendo de manera significativa en el rendimiento académico. Los alumnos con miedo tienen un rendimiento académico bajo a diferencia de los alumnos que tienen metas de aprendizaje.

En el trabajo se concluye señalando que las metas de aprendizaje tienen mayor relación con el rendimiento académico, ya que estas metas están guiadas por la motivación intrínseca, que permite a los alumnos estar más interesados en la materia, en sus logros futuros y en mejorar sus conocimientos, mientras que los que tienen metas de recompensa y/o de valoración social son guiados por la motivación extrínseca con una fuerte tendencia actuar bajo recompensas. Este trabajo resulta relevante para el presente estudio, al considerar a la motivación como un componente de alta influencia en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otro estudio de Cocca, et al., (2017) titulado *Psychometric parameters of the attitude/motivation test battery instrument in a mexican environment* tuvo como objetivo validar una versión mexicana del cuestionario: ‘The Attitude/motivation test battery’ que en su versión original cuenta con 109 ítems en formato escala Linkert. Sin embargo, la extensión del instrumento para Gardner y MacIntyre (1993), genera problemas de concentración en los estudiantes proponiendo una versión de 54 ítems. Muchos otros autores también han generado distintas versiones para investigar el tema de la motivación en otros contextos. En el caso de este estudio, de carácter experimental, de enfoque metodológico cuantitativo con una muestra de 242 estudiantes de la Licenciatura de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) México, a quienes se les aplicó el cuestionario en formato escala Likert: “*The Attitude/motivation test battery*” compuesto de 56 de ítems para medir con una *escala* del 1-7, y conformado por nueve dimensiones: 1) interés en lenguajes extranjeros con once ítems; 2) intensidad de la motivación con diez ítems; 3) evaluación de los maestros con seis ítems; 4) actitud hacia el aprendizaje del inglés con cinco ítems; 5) actitud hacia las personas de madre lengua inglesa con cuatro ítems; 6) orientación integrativa con cuatro

ítems; 7) deseo de aprender inglés con seis ítems; 8) evaluación del curso de inglés con cinco ítems y 9) orientación instrumental con cuatro ítems. El objetivo del estudio es evaluar el interés de las personas por conocer otra cultura y la adquisición de habilidades y actitudes en el aprendizaje de otra lengua, con énfasis en inglés. Los resultados señalan que en la dimensión 1 y 2, había ítems innecesarios e incongruentes donde era necesario eliminarlos. En el caso de la dimensión 1, se eliminaron seis ítems debido a “baja saturación” y por poca correlación de las preguntas a la dimensión 1. En el caso de la dimensión 2, se eliminaron cinco ítems por motivo de “baja saturación”. Dichas observaciones se consideraron para el reajuste de las preguntas quedando un total de 43 preguntas agrupadas en las nueve dimensiones. La reducción de ítems permitió a los respondientes mayor concentración para responder el cuestionario y mayor confiabilidad y validez en los resultados, logrando la viabilidad y validez del mismo para evaluar la influencia de la motivación en los aprendices del inglés como segunda lengua en las comunidades mexicanas y un referente del que se puede partir para el diseño de instrumentos para la recogida de datos, sobre este tema en nuestro contexto.

Por otra parte, el trabajo de Bambirra (2017), *Motivation to learn english as a foreign language in brazil giving voice to a group of students at a public secondary school* que tuvo el objetivo de mostrar y discutir el nivel de motivación que tenían los alumnos brasileños, antes y después de clases. En el estudio de enfoque cualitativo, en el que participan 16 alumnos de secundaria de Brasil, cuyo nivel de competencia en inglés era de básico a intermedio bajo. Diariamente se recopilaban datos sobre el estado de ánimo de los alumnos tanto al comienzo como al final de la clase, a través de un folleto llamado "diario motivacional" donde a la vez se utilizaban pegatinas de colores con caras felices, tristes y neutrales para medir el humor de los estudiantes.

En los resultados se identificó la presencia de variación de la motivación en respuesta a la asistencia a las clases, lo que permitió inferir que el asistir constantemente a clases no es un indicador seguro de la presencia de motivación en los estudiantes. En la variación del estado de ánimo de los participantes, se observaron dos patrones: el primero, tenía que ver con la variación del estado de humor; y el segundo, con la estabilidad en el estado de humor, pero

poca participación en las clases. En el primer patrón, de los 16 alumnos: 5 obtuvieron los más altos índices de cambio de humor a lo largo del semestre, lo que significó que empeoraron, es decir, que salían de clases más insatisfechos de que como llegaban, ello se debía a que estos alumnos eran sensibles a las experiencias de clase por lo que su estado de ánimo cambiaba mostrando estados de ánimo de feliz-neutral a triste. En el segundo patrón los estudiantes no presentaron variación en su estado de ánimo, por lo que de los 16 estudiantes: 3 mostraron los más altos índices de estabilidad en su cambio de humor predominando en ellos las pegatinas de caras felices; sin embargo, esto no era suficiente para indicar que estaban motivados para aprender el idioma inglés, ya que estos alumnos no se involucraban en las clases, aunque tuvieran todas las asistencias o estuvieran felices la mayor parte del tiempo.

En cuanto a la desmotivación antes y después de clase, los resultados muestran que se debía tanto a razones internas como a externas. Respecto a la desmotivación al inicio de clases, las razones eran por cansancio, estrés, sueño o enfermedad. Respecto a la desmotivación después de clase se debía a: no sentirse competente en el aprendizaje del idioma inglés, así como a razones externas derivada de problemas familiares, tener dificultades con el servicio del transporte o la muerte de la madre de un amigo las cuales eran circunstancias que no estaban al alcance de los alumnos. El trabajo concluye, en que la variación de la motivación influye en el aprendizaje de un idioma extranjero en el aula, y su vez influyen factores internos y externos en los estudiantes, donde dentro de los factores internos, los contenidos emocionales y meta- cognitivos son los más predominantes.

Un estudio elaborado por Rodríguez (2012), el cual se titula *Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor* se tuvo como objetivo conocer el pensar de los docentes acerca de las causas personales, académicas o metodológicas que se involucran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello se utilizó el alcance explicativo y el enfoque cualitativo, el cual fue biográfico; además se utilizó una encuesta estructurada con respuestas abiertas donde participaron 90 maestros de los cuales solo se recibieron 58 cuestionarios.

En los resultados se encontró que dentro de las causas personales y académicas se desglosan diferentes causas que generan motivación y desmotivación en los alumnos, todo ello expresado por los maestros.

En cuanto a las causas personales, el entorno familiar o social fueron una de las principales causas en generar motivación en los alumnos, argumentándose que cuando estos entornos propician y promueven intereses o actitudes hacia el aprendizaje de otra lengua, el estudiante lo capta e imita desde temprana edad, influyendo en la motivación dentro del aula. Por otro lado, una de las causas personales que más propicia desmotivación, es el miedo a cometer errores y a hablar en público.

En cuanto a las causas académicas, la motivación de los alumnos depende del expediente académico, es decir, obtener una buena calificación los motiva para que puedan obtener recompensas de ello, como el acceder a cualquier carrera universitaria. Referente a la desmotivación, lo que influye es el hecho de que la materia sea obligatoria hasta los 16 años, lo que desglosa sentimientos de irresponsabilidad y poca conciencia en lo que se aprende. En cuanto a las causas metodológicas recayó en el enfoque comunicativo, donde las metodologías atractivas propician motivación ayudando al alumno a perder el miedo e involucrarse en clase. Como conclusión se tuvo que el contexto familiar y cultural, que pertenecen a las causas personales, son las que más influyen en la motivación al estudiar otro idioma.

González y Rodríguez (2017), realizaron un estudio titulado *Factores Motivacionales De Los Adultos Para el Estudio De Una Lengua Extranjera* que tenía como objetivo analizar y reflexionar acerca de los factores Motivacionales que están presentes en los alumnos que estudian una lengua extranjera identificando las variables que inciden en el tipo de motivación. Para ello se utilizó el enfoque cuantitativo y el método evaluativo, así mismo, como instrumento de recogida de datos se utilizó la Escala de Motivación en Educación (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) que constaba de 28 items, la cual mide tres tipos de motivación para el aprendizaje (motivación extrínseca, motivación intrínseca y desmotivación). En dicho estudio participaron 90 sujetos inscritos en cursos en formación de lenguas extranjeras del Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Sevilla España de los cuales 59 eran mujeres y 31 varones. Los resultados dan cuenta de los niveles satisfactorios de consistencia interna de los componentes de la motivación intrínseca (MI) orientados al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes. Por lo que se deduce que los sujetos que integran la muestra llevan a cabo el aprendizaje de una lengua extranjera impulsados por la adquisición de conocimientos para lo

cual ponen en marcha procesos cognitivos como la exploración, indagación, análisis, reflexión. En conclusión, la motivación del adulto es originada por múltiples factores: actitudes, aptitudes, obtener título académico etc. lo que los objetivos de aprendizaje en los adultos tienen que ver con la calidad de vida y la satisfacción más que con el rendimiento académico. Por ello las diferencias motivaciones en el aula, deben considerarse para poder propiciar un aprendizaje óptimo.

Otro estudio de enfoque cuantitativo es el realizado por, Garrote y Jiménez (2016), titulado *Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado* que tenía como objetivo conocer las actitudes y conductas motivacionales de 621 alumnos, 239 de primer curso y 382 del cuarto curso de Maestro en Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, en el que se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) desarrollado por Pintrich y otros (1991) el cual consta de 81 ítems y pretende formar una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje de los alumnos; dicho cuestionario está dividido en dos escalas con sus respectivas sub-escalas: motivación (creencias de control, metas intrínsecas, metas extrínsecas, valor de la tarea etc.) y estrategias de aprendizaje (repetición, elaboración, organización etc.). Como resultados y conclusiones se señala que los alumnos utilizan diferentes factores motivacionales, siendo las metas intrínsecas con la media más elevada, dicho componente hace referencia a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se implica en una tarea de aprendizaje. Es decir, el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad o el dominio. Así mismo, los alumnos hacen uso de otros factores motivacionales con valores intermedios como: el valor de la tarea, la autoeficacia, las metas extrínsecas y creencias de control. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se identificó que la estrategia más utilizada es la de “elaboración” donde se resuelven problemas, se toman decisiones, se elaboran evaluaciones críticas etc. mediante los conocimientos anteriores que se aplican a las nuevas situaciones. Así mismo se utilizan otras estrategias como: organización, meta- cognición, ayuda, concentración y autorregulación.

El trabajo creado por Gkonou (2012), titulado *A diary study on the causes of English language classroom anxiety* tenía como objetivo identificar las principales causas que generan ansiedad en la clase de inglés y medir los cambios de ansiedad. Para ello se utilizó el enfoque mixto y un diario de estudio, llevado a cabo en 8 semanas donde se tenía que informar acerca de las

experiencias y actividades que generaban ansiedad. Participaron ocho alumnos griegos inscritos en intermedio bajo para intermedio avanzado de inglés como lengua extranjera de tres escuelas privadas griegas.

Como resultados, se encontró que el cambio de la ansiedad en los alumnos griegos no es constante y las razones que la propiciaban, se debía a factores como:

- La combinación de *factores lingüísticos y psicológicos*.
- *La entrada (input) y la poca autoeficacia*: La complejidad en la “entrada” y comprensión de la gramática y vocabulario les generaba ansiedad, y a la vez, disminuía su percepción de autoeficacia.
- *Las habilidades lingüísticas*: Hablar y escuchar fueron las habilidades que más les causaba ansiedad. En la habilidad oral, opinaron que cuando intentan hablar en clase, se bloquean porque no recuerdan alguna palabra o les da pena hablar en público, en la habilidad de escuchar también se les complicaba, debido a que no entienden lo que escuchan y solo tienen una oportunidad.

En el resto de habilidades:

- Habilidad escrita- la falta de tiempo dado por el maestro y no saber que escribir les genera estrés.
- En la lectura de un texto, el desconocimiento de muchas palabras es lo que se le dificultaba.
- *El error y el profesor*: Al cometer los alumnos errores en clase los hacía sentir decepcionados e intimidados y la actitud del maestro frente a un bajo desenvolvimiento les generaba ansiedad.
- *Motivación extrínseca*: La motivación extrínseca causaba ansiedad en los alumnos, ya que ser consiente del incentivo a recibir, incrementaba dicho factor.
- *Calificaciones*: Enfocarse en obtener una alta calificación más que en la realización de la tarea.
- *Examen*: Los estudiantes estaban ansiosos por la llegada del examen, más que por la complejidad de éste.

El trabajo sugiere encontrar maneras en reducir todo esto que causa ansiedad para ayudar a los alumnos en el aprendizaje de otro idioma.

2.2 Estudios sobre la motivación para el desarrollo de la expresión oral en la lengua inglesa

En la expresión oral, el alumno debe conocer y tener un buen dominio de sus componentes (la pronunciación, fluidez, volumen, vocabulario etc.) para poder comunicarse eficazmente. Sin embargo, al estudiar otro idioma, el alumno puede presentar diferentes problemáticas en el desarrollo de la expresión oral y a la vez ser indiferente en el avance de esta habilidad. Ante esto, diversos estudios se han centrado en las dificultades que tienen los estudiantes de la lengua inglesa o en idiomas con alfabeto similar al idioma inglés para desarrollar la expresión oral enfocándose en sus causas y prevenciones, tales que se presentaran a continuación.

En el estudio de Canale (2012), titulado *La adquisición de /v/ en la interfonología español-inglés: un estudio sociolingüístico de estudiantes montevideanos*, tuvo como objetivo analizar como hablantes del español adquieren el fonema /v/ en inglés en un contexto de instrucción formal, y hasta qué punto tienen interferencia con la lengua madre. Así mismo, se pretendió analizar qué variables sociolingüísticas influyen de manera positiva y negativa en la adquisición de este fonema. Para ello, se utilizó el enfoque cuantitativo y se realizaron entrevistas en inglés que tuvieron una duración aproximadamente de 40 minutos y los temas que se trataron fueron sobre música, deporte o actividades que realizaban los alumnos en su tiempo libre. A partir de las respuestas se hizo la transcripción ortográfica y posteriormente la transcripción fonética donde se hizo uso del programa estadístico SPSS, para procesar y analizar los datos obtenidos. Así mismo, participaron 48 estudiantes hispanohablantes de 4 colegios bilingües español-inglesas y de 4 institutos de lengua de Montevideo Uruguay. En el análisis se tenía que identificar tanto la variación individual como grupal en la adquisición de la [v], para averiguar si los patrones de variación actúan de la misma manera. Así mismo, se identificaron las variables sociolingüísticas: sexo, nivel del idioma y tipo de instrucción formal.

Los resultados muestran que existe una alta variación labiodental de la lengua madre. En cuanto a las interferencias metas [v] en los comportamientos grupales, las mujeres fueron las que presentaron más variación, sin embargo, en el comportamiento individual fueron los hombres. En cuanto al tipo de instrucción formal, se detectó que, en los comportamientos

grupales tanto en los colegios como en las instituciones, tenían una similar variación de [V] y [B] siendo la diferencia de 6% a favor de colegios; en contraste, en el comportamiento individual, los institutos tuvieron más variación individual con 24.0 %. En cuanto al nivel de lengua, se aprecia que conforme se va avanzando en el nivel, se va pareciendo más el comportamiento individual al de la lengua madre.

Se concluye que los 48 estudiantes observados tenían una gran variación en el uso de [v] y [b], donde: en el nivel del idioma se identificó mayor variación en la adquisición de la [v] “a medida que se asciende en el nivel de lengua, se favorece cada vez más la aparición de [v]” (Canale, 2012, p.175). Así mismo, individualmente existía una alta variación en el uso de la “v”. En cuanto a la instrucción formal esta variación incidía en menor medida en su adquisición, donde los estudiantes de colegios presentaron un mayor uso que en los institutos; los subgrupos de colegios resultaron con un comportamiento más parecido al de su lengua de origen, a diferencia de los institutos. Respecto al sexo, las mujeres adquieren más rápidamente el uso de la [v] que los hombres. Finalmente, se concluye que, tanto en los institutos como en los colegios, existe una instrucción formal positiva, ya que no hay rastros de fosilización en la adquisición de la [v], aunque ésta no sea sencilla de adquirir.

Anabalón y Vivanco (2014), hicieron un trabajo titulado *Análisis de desviaciones en la pronunciación de segmentos consonánticos producidas por hablantes de español de Chile aprendientes de inglés* el cual tuvo como objetivo analizar los errores de pronunciación de segmentos consonánticos que cometen los estudiantes de Chile al estudiar el idioma inglés.

El estudio se realizó bajo el alcance cuantitativo, con estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Chile cuya muestra fue de 2 grupos: el primero, alumnos de tercer año que aprobaron con las mejores calificaciones; el segundo, alumnos de cuarto año, que hubiesen aprobado la asignatura Fonología Inglesa II, con las mejores calificaciones. Como instrumento de recogida de datos se utilizaron grabaciones y un material de lectura de oraciones que se escogieron del libro ‘Drills in English stress-patterns’, de Guierre (1970).

En cuanto al resultado del grupo de 3er año, se encontró la presencia de 270 desviaciones en la pronunciación de segmentos consonánticos, donde las desviaciones se vieron en: los grafemas

[c], [s], y [t], en sonidos que no ocurren en el español como en la [v] y [z] y en grupos consonánticos como [st], [sk] y [sp]. Algo muy común que sucedió fue que se confundió la [z] por la [s] y se encontraron interferencias gráficas por palabras que se escriben casi igual en español y en inglés, tales como ‘impetuosity’, ‘ambiguity’ y ‘expression’ etc. En cuanto al resultado de los alumnos de 4to año, tuvieron 155 desviaciones: interferencia gráfica [s] pronunciada como [z], que fue la más producida, interferencia gráfica en palabras que se escriben parecidamente como <impetuosity> o <ambiguity> etc.

Como conclusión, los estudiantes tanto de tercer y cuarto año obtuvieron principalmente desviaciones en los siguientes segmentos consonánticos: interferencia gráfica en los grafemas [t], [s] o [c]; donde no existe sonido en la lengua española [v], [z] o [θ] y en grupos consonánticos como [st], [sp] y [sk]. En ambos grupos, el segmento que presentó mayor dificultad fue el fricativo alveolar sonoro. Se concluyó que los alumnos más avanzados tuvieron menos desviaciones de segmentos consonánticos con 155 y los de menor nivel tuvieron 270.

Luchini y García (2015), trabajaron *Sobre el ‘grado de acento extranjero’ y ‘fluidez’ en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo* con el objetivo de “evaluar y comparar niveles de efectividad en la implementación de una propuesta pedagógica tradicional para la enseñanza de la prosodia inglesa que integra un componente comunicativo (CC), con una propuesta tradicional que no lo incluye”, (Luchini & García, 2015, p.193). En la investigación participaron 50 alumnos de dos grupos “A” y “B” (25 alumnos por cada grupo) pertenecientes al curso de pronunciación inglesa que se dicta en el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Como instrumento de recolección de datos se utilizó la “Tarea 2” de un examen oral para evaluar la pronunciación, el cual fue aplicado en ambos grupos, donde tenían que observar dos fotos y compararlas. El instrumento fue aplicado como Pre/Post-Test dentro de las 14 semanas del periodo de instrucción. Las respuestas a dicho test fueron grabadas, transcritas y analizadas. Así mismo, se utilizó el método inter-evaluador donde los encargados de evaluar las grabaciones fueron diez hablantes nativos, quienes se dedicaban a la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés en la Universidad de Concordia; en las mediciones que ellos dieron a cada grabación,

utilizaron la escala de tipo Linkert (1-9) 1= mayor presencia de acento extranjero y 9= ausencia de acento extranjero.

En los resultados, los alumnos del grupo A, estuvieron atentos en la enseñanza de las reglas de pronunciación para poder entender sonidos e imitarlos y tener la capacidad de leer e igualar su pronunciación a alguien nativo, todo esto, fue mediante un enfoque tradicional con ausencia de un componente comunicativo (CC) obteniéndose mayor acento extranjero y fluidez en este grupo. En cuanto al grupo B, quienes incorporaron un componente comunicativo que se centró en los aspectos fonéticos y fonológicos, obtuvieron una cercanía al acento nativo pero menor fluidez. En conclusión, las propuestas pedagógicas en la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés con enfoque tradicional que no incluyen componente comunicativo, benefician al desarrollo de la fluidez en la expresión oral mientras que el uso del componente comunicativo disminuye el acento extranjero. Se infiere que un enfoque tradicional que incluye un componente comunicativo proporciona efectos positivos, promoviendo el desarrollo de estrategias meta cognitivas de ‘exploración y de descubrimiento’ (Luchini & García, 2015). Pero la propuesta pedagógica quedara a elección de las necesidades que tenga el estudiante, ya sea que en su contexto requiera desarrollar la fluidez o desarrollar un acento nativo.

Sánchez, et al., (2012), crearon un estudio titulado *El uso de la lengua materna en una clase de inglés como lengua extranjera: un estudio de casos* el cual tuvo como objetivo principal, analizar la intervención de los factores en el uso de la lengua materna (LI) en clases de inglés avanzado como Lengua extranjera (LE) a nivel universitario (Sánchez, et al., 2012). La investigación se llevó a cabo mediante un estudio de caso, con enfoque cualitativo donde participaron una maestra y dos alumnos de la Universidad de los Andes Venezolanos que estudiaban la materia de inglés avanzado como lengua extranjera. Como instrumento de recogida de datos se utilizó: un cuestionario inicial y final, observaciones y entrevistas.

Las observaciones tuvieron una duración de 8 semanas, donde se anotaban, describían y grababan los detalles más pertinentes. En cuanto a las entrevistas, se aplicaron de manera semiestructurada tanto a los estudiantes como a la docente, una al principio y otra al final, las cuales fueron grabadas en cintas magnetofónicas.

Entre los resultados que se encontraron fue que la comunicación en el idioma inglés quedaba en segundo plano, haciéndose uso más de la LI en clase. Se identificó que los alumnos usaban la lengua madre en distintas actividades, además se mostraban desmotivados hacia la realización de actividades siendo poco participativos, impuntuales y poco atentos a las instrucciones de la maestra. Los dos alumnos participantes opinaron al respecto del uso de la LI en clase: uno de ellos se mostró en desacuerdo en su uso ya que consideraba tener el nivel necesario en inglés, pero hacía uso de la lengua materna por la indiferencia de sus demás compañeros al usar el inglés. El otro estudiante, también estaba en desacuerdo con el uso de la LI, adjudicando su desinterés en usar la lengua inglesa debido al desarrollo de las clases impartidas por la docente, ya que se le imponía la realización de las actividades y que no se practicaba mucho la expresión oral en la LE. Ambos estudiantes comentaron que cometían muchos errores al hablar en inglés, a pesar del nivel avanzado que llevaban en clase.

También se observó que la docente, estaba desanimada al momento de dar la lección, aspecto que pudo haber influido en los estudiantes, la mayoría de sus clases se centraban en la enseñanza de gramática (análisis de oraciones y estructuras aisladas), vocabulario y pronunciación; así las oportunidades para practicar el idioma inglés eran nulas y poco aprovechadas por los estudiantes. Ante esto, la maestra comentó que la manera en que enseñaba se debía a que consideraba importante la enseñanza de gramática para que los alumnos hablaran correctamente.

Se concluyó que el uso de la LI en la clase de inglés, tuvo que ver con factores internos y externos: en cuanto a los primeros se encontraban la actitud y la motivación, y respecto a los externos, estaba el método de enseñanza y el ambiente socio-educativo. La comunicación en el idioma inglés quedaba en segundo plano, haciéndose uso más de la LI ya que el método empleado por la maestra, se basaba en el estudio de gramática y en actividades mecánicas y repetitivas. Por ello el trabajo sugiere que la enseñanza de otra lengua, debería centrarse en la competencia comunicativa, no centrándose en un solo método o enfoque, donde se propicie interacciones entre los estudiantes de la lengua extranjera mediante diferentes actividades y no se exceda el uso de la LI.

El trabajo de Gottardi (2011), *Las dos habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo idioma*, examinó el desarrollo de la habilidad oral y escrita en alumnos que estudian

un segundo idioma, averiguando cuál de estas habilidades se desarrolla antes o después y cuál de ellas es más difícil de desarrollar. Para dicho trabajo, se hizo una encuesta a 23 maestros y otra a 181 alumnos de Universidad que cursaban los primeros cuatro semestres de español, francés, portugués e italiano. Las encuestas eran para conocer las experiencias de los alumnos en la habilidad escrita y oral, su personalidad y las estrategias que usaban en clase. Los resultados muestran que: de los 181 estudiantes: 44 prefería la habilidad oral y 137 la habilidad de escribir. En cuanto a la personalidad de los estudiantes, 67 se consideraban introvertidos y 114 extrovertidos; referente a los que se consideraban introvertidos, el 85% prefería la comunicación escrita y 15% la comunicación oral. En cuanto a los que se consideraban extrovertidos, el 68% prefería comunicarse en escrito y el 32% oralmente.

Por su parte, las razones para preferir escribir fueron: para tener más práctica y más tiempo para expresarse, ya que se encontraba dificultad para expresarse fluidamente en la habilidad oral. Referente a las razones para preferir la expresión oral, la mayoría de las respuestas se debieron a que: consideraban que era más fácil, y al miedo en cometer errores gramaticales al escribir. En cuanto a las estrategias, se incluyeron cuatro en la encuesta, dos por cada habilidad, en la comunicación escrita se consideró: la redacción por prójimos y las correcciones por los maestros; en la comunicación oral: el uso de canciones y la enseñanza de estrategias comunicativas, el 84% dijo que no había redacción por *prójimos*, 35% que los profesores corrigen sus errores, 24% que hacen uso de canciones y 29% que aprendieron estrategias comunicativas.

El trabajo, concluyó que la habilidad escrita y oral, se desarrollaron casi al mismo tiempo, siendo la expresión escrita la más desarrollada y preferida por la mayoría, sin depender su personalidad. Por otro lado, al comparar las respuestas de profesores y de alumnos, hubo diferencias en la parte de estrategias, donde muchos alumnos afirmaron no haber utilizado alguna estrategia mientras que los profesores afirmaban que sí, talvez se debía a que si la habían visto pero los alumnos no se acordaban. Finalmente, el trabajo propone el uso de juegos, repetición de ejercicios, canciones que pueden ayudar a desarrollar la expresión oral.

El trabajo de Sifrar (2007), *Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real* tuvo como objetivo principal comprobar si los estudiantes del español les gusta la expresión oral y si tiene importancia en su aprendizaje identificando las principales

dificultades en la expresión oral tanto en clase como al hablar con hispanohablantes. Para ello se utilizó la investigación empírica donde participaron 40 estudiantes eslovenos de español de la Universidad de Ljubljana, cuyo nivel de conocimiento de español era B1 y B2; en cuanto al instrumento de recogida de datos se utilizó un cuestionario que estaba compuesto de nueve ejercicios con preguntas acerca de: la ansiedad, preferencia en las habilidades lingüísticas en clase o fuera de ella, el grado de dificultad en la expresión oral, problemas en el ámbito afectivo y actividades que se preferían practicar en cuanto a la expresión oral.

De acuerdo a la información obtenida del cuestionario, se prestaron los siguientes resultados:

- Respecto a la ansiedad, la destreza que más les causó ansiedad fue la expresión oral; la mayoría opinó que tanto en clase como en la ‘vida real’ tenían miedo a hablar en español, esto comprobó muchas teorías de diversos autores, quienes dicen que el aprendizaje de lenguas está muy relacionado con la parte afectiva por que influye la personalidad (Sifrar, 2007). Sin embargo, a los estudiantes encuestados, les gustaba practicar cada una de las habilidades de comunicación en el idioma español, en el siguiente orden: 1) hablar, 2) leer, 3) oír y 4) escribir; esto mismo se presentó en el contexto en la vida fuera del aula.
- Las dificultades que presentaban en clase, respecto a la expresión oral, se debían a: miedo a cometer errores y hablar en público, se les olvidaba el vocabulario, pensaban mucho en la gramática, no sabían reaccionar y responder rápidamente, tenían miedo a la reacción del profesor y de los compañeros, no sabían que decir, el tema era superficial o es demasiado personal, poco tiempo dado por el maestro, no entendían lo que decían los demás. En la vida real tuvieron otras problemáticas como: poco vocabulario o no saber utilizarlo o les costaba entender a los nativos ya que hablan rápido. Se llegó a la conclusión que en la clase tenían más variación que en la vida real.
- En la pregunta 7, los encuestados indicaron que las actividades que más les gustaban eran: los diálogos en pareja, la conversación, debate, exposición individual y juegos de rol.

- En cuanto a la pronunciación, el 70% de los participantes no se sentían inseguros o ridículos al imitar el acento español, esto se debía a que ellos veían películas sin subtítulos o empezaron a estudiar otro idioma desde niños, por ende, ya tenían un dominio por lo menos en dos idiomas (Sifrar, 2007).

La investigación concluye que los alumnos eslovenos prefieren más la habilidad oral, sin embargo, tanto en clase como fuera de ella, es la que les provoca mayor ansiedad, y respecto a esta habilidad, las dificultades encontradas fueron: el miedo a cometer errores, hablar en público y recordar el vocabulario, así mismo les era difícil adaptarse a la fluidez de los nativos. En cuanto al ámbito afectivo -el miedo y la ansiedad- propician dificultad en el alumno al producir el idioma español y respecto a las actividades que preferían los alumnos se identificó la preferencia en -actividades en parejas o en grupos pequeños-. El trabajo menciona que el maestro necesita propiciar estrategias y medidas cuando imparte las clases, tales como: estrategias afectivas y sociales, medidas para mejorar la motivación, propiciar un ambiente tranquilo y confiable, utilizar técnicas de corrección indirectas, la enseñanza de vocabulario a través de mnemotécnicas y ofrecer más material auditivo proveniente de nativos para poder entenderlos en situaciones comunicativas reales.

Hay un trabajo de Espíritu et al. (2015), titulado, *Motivación como proceso en el aprendizaje del Área de Inglés en los estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Jorge Chávez N° 64004, Pucallpa 2014* tuvo como objetivo determinar la manera en que influye la motivación en el proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. Para ello se utilizó el enfoque cuantitativo, el método inductivo-deductivo y el diseño cuasi-experimental. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron: una lista de cotejo para recoger información sobre la expresión oral, un test para comprensión de lectura y una guía de análisis documental para la producción de textos; todo ello fue aplicado como pre-test y post-test donde se aplicó a una muestra no probabilística de 56 estudiantes de primer grado de secundaria de Ucayali Perú, clasificados en dos grupos: uno de control y otro experimental participando 28 alumnos en cada grupo.

En cuanto al pre-test en los grupos experimental y de control, referente al aprendizaje del inglés, el rendimiento era semejante en ambos grupos. Sin embargo, en el post-test, el que obtuvo un mejor rendimiento fue el grupo experimental, inclusive superó al grupo de control con un 53%. En cuanto a las habilidades ‘hablar, leer y escribir’ el resultado fue parecido. En ambos grupos, en el pre-test, el rendimiento fue homogéneo, pero en el post-test quien obtenía un mejor rendimiento era el grupo experimental. En el caso de la expresión oral, en el post-test, el grupo experimental superaba al de control en un 25%, en la producción escrita lo superaba en un 39% y en la comprensión de lectura lo superaba en un 39%. Se concluyó que las sesiones llevadas a cabo con base en la motivación, influyeron positivamente en el aprendizaje de la lengua inglesa, ya que el grupo experimental obtuvo un mejor rendimiento en el post-test, a diferencia del grupo de control. Lo mismo puede decirse en la influencia de la motivación en el aprendizaje de la expresión oral, la producción escrita y de comprensión de lectura donde el grupo experimental también obtuvo mejor rendimiento.

CAPITULO III. LA MOTIVACIÓN: CONCEPTOS Y TEORÍAS

3.1 La motivación: conceptos

La motivación es el motor que impulsa al ser humano en su permanente actuación y toma de decisiones, por lo que es tema de interés de diversos autores y el objeto de estudio sobre el que se han desarrollado múltiples investigaciones y formulada diversidad de teorías de las que intentaremos bosquejar sus principales fundamentos y características en este trabajo.

El interés por aquello que impulsa al ser humano para actuar, está asociado al ámbito motivacional y su estudio se remonta a la antigüedad, al originarse el término -motivación- en latín "*motivus*" (movimiento) y "*Motus*" (movido); cuando se quería explicar la conducta de los seres vivos que los mueve a realizar sus múltiples acciones cotidianas, y a su vez explicar por qué el comportamiento variaba de persona a persona.

En el avance del estudio de la motivación, se le fueron identificando características como: la dirección, el impulso, la fuerza, las acciones, las conductas, las razones, los motivos, las metas etc. que han servido para explicar la función e importancia del fenómeno motivacional en la vida del ser humano, y han dado sentido a cualquier concepto de motivación. Como ejemplo de ello, podemos encontrar que la motivación se conceptualiza como "un constructo hipotético, complejo y dinámico que contribuye a explicar el inicio, la dirección y el mantenimiento de la conducta", (Palmero et al, 2005, p.2). Una definición que sugiere que el ser humano es guiado, por la motivación, a la realización de acciones. Pero la definición de motivación ha variado de autor a autor, prescindiendo de las características antes mencionadas y enfatizando algunas más que otras.

A nuestro parecer hay un concepto aún más completo de motivación, que hace referencia a un proceso motivacional, del cual autores e investigadores se han referido. Por ejemplo: Reeve (2010), dice que "El estudio de la motivación se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento", (p. 6). Así mismo, Bisquerra (2000), propone que "La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta", (p.165). De lo anterior podemos entender que el proceso motivacional es algo

importante y primordial a la hora de hablar de motivación ya que explica la conducta, lo que la origina y su variedad, entre otros aspectos. Por lo que en este trabajo partimos del concepto de motivación a partir de lo que plantea, Reeve (2010) y Bisquerra (2000), quienes sostienen que el ámbito motivacional es un proceso que causa, que da energía y dirección a la conducta.

Referente al significado de proceso, la RAE (2022), define este término como el "conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial". De lo que entendemos que el proceso se compone de fases, y esto se puede aplicar a cualquier ámbito.

En cuanto al ámbito motivacional, se han identificado diferentes fases en su proceso. De acuerdo con Huertas, (1997), "...una de las diferenciaciones clásicas en el proceso motivacional es la distinción entre unas fases más propiamente motivacionales y otras más cognitivas o volitivas", (p.40). Donde con la primera da inicio el proceso motivacional, ya que impulsa a la persona a actuar hasta lograr lo que se propone, causando y dando dirección a la conducta; mientras que la segunda, la cognitiva, está directamente asociada con el pensamiento, incidiendo en las acciones que dan continuidad hasta la finalización del proceso, presentándose la fase cognitiva más como un proceso mental que motivacional. Ahora bien, para entender el proceso motivacional más detalladamente, tomaremos en cuenta las fases que menciona Huerta:

A. Fase motivacional

Con esta da inicio al proceso, moviendo a una persona a sentir interés o motivación hacia algo. Dentro de esta hay aspectos que ayudan a que se genere el proceso motivacional. Algunos autores han planteado que también intervienen factores y elementos que propician la motivación. Así, por ejemplo, Choliz (2004), manifiesta que "...la motivación está en función de dos factores principales: necesidad, como estado del organismo que incita a la ejecución conductual con una intensidad determinada e incentivo, como meta u objetivo que pretende alcanzar o evitar el organismo", (p.16). Para Huertas (1997), "... en la fase motivacional ocurren los procesos relacionados con la anticipación de deseos, lo que comúnmente se entiende como el surgimiento de un motivo y el planteamiento de metas", (40). A partir de

esto, se infiere que la fase motivacional está compuesta de dos factores: la necesidad y el incentivo; y a su vez formada por dos elementos: el motivo y la meta. Donde la necesidad y el incentivo propician la motivación, mientras que el motivo y la meta, finalizan la fase motivacional y dan dirección al proceso.

La necesidad es una carencia o insatisfacción que requiere ser atendida, y es la fuerza que impulsa al movimiento y a la actuación para encontrar los medios que satisfagan las demandas (Abarca, 1995). Cabe decir, que la necesidad considerada como uno de los factores que dan inicio al proceso motivacional, proporciona un impulso que causa una conducta con el fin de aliviar la carencia o insatisfacción. En este sentido, si una persona presenta una necesidad que le prive seguir viviendo, va adoptar ciertas conductas que le ayuden a subsistir. Pongamos el ejemplo de alguien que ha estado caminado por la carretera por varios días sin ninguna provisión; en este caso sería muy probable que la falta de agua y de comida generaría un impulso que movería al individuo a buscar el alimento y el agua que necesita para satisfacer esas carencias. Sin embargo, si no lo hiciera podría deshidratarse o en el peor de los casos morir por inanición. Es por esto que es primordial en la vida cotidiana satisfacer las necesidades fisiológicas como dormir, comer, beber etc.

Cabe destacar que no solo existen necesidades fisiológicas en la vida del ser humano, sino que en la lista se suman necesidades: psicológicas, sociales etc. No obstante, aquí no profundizaremos en cada una de ellas, por lo menos no ahora; pero lo que si debemos tener en claro es que existen diferentes necesidades en la vida del ser humano, como carencias que impulsan hacia la conducta.

El incentivo es el segundo factor que también incide en el surgimiento de la fase motivacional. En este caso, si una persona considera al incentivo como algo primordial para su vida, incluso por encima de las necesidades, va realizar todo lo que esté a su alcance para poder obtenerlo o evitarlo. Por lo que el incentivo se define como "un suceso ambiental que atrae o repele a una persona a dirigirse o alejarse de seguir un curso de acción específico", (Reeve, 2010, p.85). Si el incentivo resulta muy atractivo para el individuo éste podría ignorar la necesidad que presente, o bien si una persona no presenta una necesidad es muy probable que su atención la

gane el incentivo y se mueva por este segundo factor. De lo que se supone que el incentivo al igual que las necesidades impulsa hacia una conducta o acción. No obstante, para tener una conducta o una acción determinada, primero se tiene que elegir " el motivo".

El motivo, muchas veces es confundido con la necesidad ya que ambos sugieren el origen de la conducta, pero son dos aspectos distintos que corresponden a diferentes momentos del proceso motivacional. Los motivos se derivan de las necesidades o de los incentivos, y se van perfilando dependiendo la personalidad y las emociones de cada persona. De esto, Cholz (2004), dice que "el motivo es una disposición relativamente estable para ejecutar determinado tipo de acciones. Muy relacionado con las características de personalidad", (p.44). Donde las diferencias individuales, que definen a cada persona, propician a que se tomen diferentes rumbos, es decir, dos individuos pueden tener la misma necesidad o el mismo interés por obtener el mismo incentivo, pero se van a dirigir hacia distintos lugares para lograrlo; optando por realizar conductas o acciones diferentes debido a que cada persona tiene motivos particulares por actuar. Además, Huertas (1997), propone que el motivo "es un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido", (p.41). Es así que, la emoción y la personalidad de cada persona varía entre sí, incidiendo en percibir y sentir de diferente manera el entorno; por lo que se estará más movido hacia determinados motivos y hacia determinadas acciones.

De manera que, identificándose el motivo, el proceso motivacional va cobrando dirección ya que se definen las metas y por ende las acciones o conductas a realizar. Y en cuanto a 'la dirección' es un punto de partida muy importante dentro del proceso motivacional porque va perfilando hacia dónde dirigirse. De esto, Palmero (2005), plantea que la direccionalidad es irrelevante cuando solo se tiene una alternativa de respuesta; sin embargo, la direccionalidad cobra relevancia cuando las posibilidades de elección orientan y ayudan a decidir la conducta. Y es por esto que la dirección sugiere tanto la elección de las metas como de las acciones y de las conductas. Pero, la elección de las metas corresponde a la fase motivacional mientras que la elección de las acciones y de las conductas tiene que ver con la fase cognitiva.

Las metas surgen después que se ha definido el motivo y sirven para aliviar las carencias que ha generado la necesidad y/o para obtener o evitar al incentivo. Referente a las metas, la psicología cognitiva sugiere que son representaciones cognitivas de lo que se quisiera y gustaría que sucediera (Huertas & Rodríguez, 1997). Muchas veces eso que se desea, comienza como un sueño o un anhelo para luego convertirse en una meta. Pero es a partir de esta última que hay un acercamiento con lo que se quiere; y dependiendo la meta que se establezca, se eligen unas acciones o unas conductas más que otras. Por ejemplo, si un estudiante tiene el sueño de ser escritor probablemente no logre su 'ideal' hasta que ese sueño se convierta en una meta (hacer una carrera como escritor, escribir un libro y enviarlo a las editoriales correspondientes etc.). No obstante, aunque el planteamiento de una meta acerca y dirige, no es suficiente para llevar a cabo algo, ya que se requiere de un proceso cognitivo el cual va a continuar el proceso motivacional.

- Fase cognitiva

La fase cognitiva, es lo que da continuación al proceso motivacional que está relacionada con el conocimiento, con los procesos mentales que realiza una persona para poder lograr la meta. Según Palmero (2005), el aspecto cognitivo está asociado a los procesos de conocimiento que incluye: el pensamiento, la percepción, la síntesis, la organización y la elección. En la fase cognitiva, se llevan a cabo todo este tipo de cogniciones; sin embargo, como proceso cognitivo para el logro de una meta, se necesita saber el orden en que ocurre cada cognición. Huertas y Rodríguez (1997), mencionan que de las metas formuladas dependerán las planeaciones, las expectativas y las atribuciones causales dadas.

Así mismo, la Teoría del Rubicón de las Fases de acción propuesto por Heckhausen (1963) y adaptado por Flórez (2018), se pueden apreciar 5 fases: 1) pre-decisión, 2) decisión 3) pre-acción, 4) acción y 5) post-acción. Las últimas cuatro fases están relacionadas con el aspecto cognitivo donde aparece la planeación, la acción y la evaluación. De lo que podemos decir que el orden para lograr una meta consiste en: planear las acciones o conductas, tener expectativas acerca de las acciones o conductas; actuar y finalmente atribuir o evaluar las acciones y conductas.

Los planes, surgen después de la meta y preceden a la acción, considerados estos como cogniciones que dan seguimiento al proceso motivacional. Es decir, al establecerse una meta lo que sigue es la planeación, que en gran parte consiste en la elección de acciones o conductas consideradas adecuadas para lograr la meta. Ante esto Huertas (1997), hace referencia del control cognitivo de la acción el cual "se encarga principalmente de la planificación del comportamiento, de establecer las acciones relevantes para conseguir lo deseado", (p.42). En tal sentido, la planeación significa planificar el comportamiento, no limitándose a la elección de una sola acción sino elegir varias acciones para un mismo fin. Además, la planeación puede considerarse "como pista de que se debe interrumpir lo que se está haciendo para realizar la intención", (Meilán et al, 2005, p. 9). Por lo que el plan ayuda a recordar qué, cuándo y cómo realizar la acción; por ejemplo, si una persona tiene como meta 'aprender hablar japonés en un año' deberá programar su conducta, elegir y organizar acciones dirigidas hacia esa meta como: inscribirse a un curso intensivo de japonés, buscar a través de internet un compañero de intercambio de idiomas para practicar el idioma constantemente, viajar a Japón para estar en completa inmersión en el idioma etc.

Por su parte, aparecen las expectativas acerca de la meta que se quiere conseguir, influyendo en el logro de esta misma, ya que la expectativa "es una predicción subjetiva de cuánta probabilidad existe de que suceda un acontecimiento", (Reeve, 2010, p. 171). Por lo que, en la planeación, el tipo de expectativa que tengamos va influir en la elección de las acciones que consideremos que nos acerquen a nuestro objetivo y evitar aquellas que no. Bandura (1986), habla de dos tipos de expectativas: de eficacia y de resultado. En las expectativas de eficacia, se tiene la creencia de tener condiciones para realizar la tarea con éxito. Mientras que, en las expectativas de resultado, las expectativas están centradas en las consecuencias de llevar a cabo algo. Debido a esto, a la hora de elegir las acciones en la planeación, podríamos considerar las expectativas de eficacia para elegir aquellas actividades en las que somos hábiles y considerar las expectativas de resultado para elegir las conductas que nos lleven a un fin en específico.

Después de la planeación y de las diferentes actividades cognitivas que se realizan, entre ellas las expectativas, se llevan a cabo todas aquellas acciones que se planearon para lograr la meta.

Considerando que el logro de una meta tiene que ver con dos aspectos muy característicos de la conducta que son: el esfuerzo y persistencia que se le dedica a cada actividad. El esfuerzo es la fuerza y dedicación con la que se realizan las actividades, mientras que la persistencia es la resistencia en realizar las mismas acciones, es no rendirse a pesar de las dificultades que se presenten. Por tanto, siempre y cuando exista el esfuerzo y la persistencia en las acciones es más probable que se llegue a la meta. Además, Flórez (2018), menciona que el logro de una meta depende de la autorregulación y del control de la acción. En cuanto a la autorregulación, Zimmerman (2002) citado por Reeve (2010), dice que "es el monitoreo meta cognitivo y la evaluación del esfuerzo propio por alcanzar las metas que se buscan" (p.215). Y el control de la acción, teoría propuesta por Julius Kuhl implica: observación, recordar los planes con precisión y el control cognitivo y emocional (Flórez, 2018).

Finalmente, la fase cognitiva del proceso motivacional termina con las atribuciones o evaluaciones de las acciones o del resultado que se obtuvo. Esto surge después de haberse llevado a cabo las acciones que se planearon, y sirve para analizar si las conductas o las acciones realizadas contribuyeron al logro de la meta. De ahí que pueden ocurrir dos resultados distintos: el primero donde se logra la meta y el segundo donde no se logra la meta. En el primer caso las atribuciones o evaluaciones son necesarias para poder atribuir a futuros planes o metas las mismas conductas o acciones. En caso de que no se logre la meta, las atribuciones o evaluaciones sirven para que en la meta actual se escojan otras acciones que ayuden a conseguir la meta y además se eviten las acciones que no contribuyeron al logro del objetivo.

En suma, la motivación es un proceso que consiste de dos fases: motivacionales (con sus respectivos factores y elementos) y cognitivas. La primera, comienza con la necesidad o el incentivo, continua con el motivo dando una dirección al proceso motivacional y termina con el planteamiento de una meta. Mientras que la segunda, continúa con los planes, las expectativas, y termina con la evaluación de las acciones y conductas que llevaron a la meta. Al lograrse el objetivo o meta, se puede decir que el proceso motivacional ha finalizado ya que, como cualquier proceso, conlleva un inicio y un fin por lo que la naturaleza de la motivación es "como un proceso dinámico y no como un estado permanente", (Flórez, 2018).

3.2 Tipos de motivación

La dimensión motivacional puede tener diversidad de naturaleza dependiendo de los diferentes tipos de motivación que hacen que una persona se comporte o actúe de cierta manera. Martos (2020), menciona que en la psicología se han identificado nueve tipos de motivación que son: la motivación positiva, la motivación negativa, la motivación primaria, la motivación social, la motivación básica, la motivación cotidiana, la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. A su vez, autores como Pradas (2018), añaden otros tipos como: la motivación personal, la motivación secundaria, la motivación centrada en el ego y la motivación centrada en la tarea.

De las tipologías de motivación mencionadas, hay tres que han influido en gran manera en el estudio de la conducta humana: la motivación extrínseca, la motivación intrínseca y la desmotivación. Por lo que enseguida abordaremos sus principios y principales características.

a) Motivación Extrínseca

El estudio de la motivación extrínseca se fundamenta en avances de laboratorio que ha realizado el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, con el fin de explicar conceptualmente y metodológicamente el comportamiento de los seres vivos en su hábitat (Hernández, 2002). De lo que se ha podido atribuir que la motivación extrínseca surge del exterior o del ambiente de: incentivos, consecuencias, reforzadores, recompensas etc.

En primera, el incentivo es una característica de la motivación extrínseca, que mueve al individuo a la actuación con el fin de obtener algo externo a cambio. Es decir, incita o inhibe hacia la consecución de una acción; creando expectativas positivas o negativas sobre las consecuencias (Reeve, 2010). Por lo que podemos atribuir que hay incentivos atractivos y otros que no tanto, que van a depender de las consecuencias que le atribuyamos: si son agradables hay un acercamiento en la realización de ciertas acciones, pero si las consecuencias que se prevean son desagradables se evitan aquellas acciones. Un ejemplo de ello sería cuando hace mucho frío, la necesidad de estar dentro de una casa o con un abrigo para resguardarse del frío, podría considerarse como un incentivo agradable que se buscaría tener; mientras que

estar a la intemperie y sin suéter podría considerarse como un incentivo desagradable que se evitaría.

En cuanto al concepto de 'reforzador' parte en los fundamentos del condicionamiento operante del enfoque conductista de la conducta, el cual "hace referencia al proceso por el que la frecuencia de presentación de una conducta queda modificada por sus consecuencias", (Guerri, 2021, párr.4). El condicionamiento operante "es un tipo de aprendizaje y una técnica de modificación de conducta que utiliza el refuerzo positivo, el refuerzo negativo, la omisión y el castigo para producir la adquisición o la extinción de una conducta", (Badia, 2019. párr.1). En este sentido, el reforzador es lo que genera impulso en la conducta, a partir de un estímulo provisto por el ambiente, incidiendo en que una acción realizada se repita en el futuro.

Existen dos tipos de refuerzo: el positivo, que tiene relación con las recompensas; y el negativo que está asociado al castigo. Si el refuerzo es una recompensa, es muy probable que la misma acción se vuelva repetir, ya que al obtener algo atractivo a cambio (dinero, premios, regalos etc.) incidirá que en el futuro se tenga el mismo interés por recibir las mismas recompensas realizando las mismas acciones. Sin embargo, si el refuerzo es un castigo se evitará realizar la misma conducta ya que, el castigo evita las acciones inadecuadas buscando el cambio de la conducta por aquellas que se consideran apropiadas. Por tanto, las recompensas y los castigos son agentes externos que provocan o inhiben la conducta, siendo situaciones creadas por el entorno para motivar la conducta, ya sea para que se realice una acción o viceversa. En cierta manera, el uso de este tipo de reforzadores es necesario para que se lleve a cabo una acción o se desista en ella. Y en un caso en particular cuando el individuo carece de motivación para realizar algo, se necesita del ambiente, especialmente de recompensas o incentivos atractivos para el individuo, que le genere motivación.

b) Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca, según Morales (citado por Huertas, 1997), se origina en la unión de diferentes tradiciones. Apareciendo en uno de los trabajos de White (1959,1960), como una 'motivación de competencia', donde se explica que un buen nivel de integración y competencia contribuyen a la adaptación humana con el ambiente.

Ahora bien, la motivación intrínseca es el interés y el esfuerzo en la tarea sin esperar recibir algo externo a cambio ya que "en la motivación intrínseca el incentivo principal es la propia ejecución del comportamiento", (Choliz, 2004, p.37). En esta, las personas expresan una automotivación genuina realizando una actividad que causa felicidad o placer; surge de manera natural, de las necesidades psicológicas de: autonomía, competencia y afinidad del individuo, aportando diferentes beneficios en la vida del ser humano, tales como la persistencia, la creatividad, la comprensión conceptual y el bienestar óptimo (Reeve, 2010). Similarmente, en la conducta motivada intrínsecamente, se establecen sentimientos de autodeterminación, competencia y satisfacción personal (Huertas, 2004). En síntesis, se caracteriza por la fuerza de los sentimientos o necesidades psicológicas de: autonomía o autodeterminación, competencia, afinidad y satisfacción personal que se producen en el ser humano, sin la necesidad de obtener algún beneficio del exterior.

En cuanto a la autodeterminación (autonomía), da una sensación de libertad ante las propias acciones donde uno mismo las inicia y controla. Es decir, se siente el fuerte interés por realizar una actividad, que uno mismo elige sin que alguien lo te fuerce o incentive hacerlo; y en consecuencia se siente una sensación de control haciéndose responsable de la actividad. Por otro lado, la competencia sirve para acrecentar el interés y disfrute en las actividades, tanto en las que ya se es hábil como en aquellas donde se quiere ganar dominio.

Referente a la afinidad y a la satisfacción personal. La afinidad tiene que ver con compartir algo en común y sentirse identificado. Como, por ejemplo: el gusto por la lectura podría ser el causante de que alguien elija unirse a un club de lectura, por gusto y decisión propia, para intercambiar ideas acerca de un libro en particular debido a que hay una afinidad. En cuanto a la satisfacción personal, es un sentimiento positivo, de realización o plenitud que surge a partir de: sentirse libre, competente y próximo a alguien o algo; siendo el fruto de la motivación intrínseca.

Respecto a la motivación intrínseca, se ha llegado a puntualizar que la búsqueda de las metas intrínsecas como: la competencia, la afinidad y la autonomía, benefician al estado psicológico, mejorando la autoestima y disminuyendo la ansiedad y la depresión (Reeve, 1997). Mientras que, ha sido fortalecida la idea que el reforzamiento o la recompensa externa generan una

experiencia no agradable de ser controlados por el exterior, lo que reduce la creatividad y el interés en la ejecución de la tarea (Hernández, 2002). Además, se ha enfatizado que la motivación extrínseca afecta a la motivación intrínseca, en el sentido de que, si alguien está motivado intrínsecamente y se le ofrece una recompensa por lo que está realizando, puede desenfocarse en su propósito principal, que es la realización y disfrute en la actividad en sí misma. Debido a que su atención ahora la ocuparía el incentivo o la recompensa y no la actividad. Por ello, se tiene la creencia que la motivación intrínseca provee de mejores resultados al desempeñar una actividad.

No obstante, en ocasiones tener ambos tipos de motivación puede ser muy positivo, especialmente cuando la persona no está motivada intrínsecamente o posee bajos niveles de motivación intrínseca, ya que la motivación extrínseca no afectaría su motivación actual; y, por el contrario, la aumentaría.

c) Desmotivación

La desmotivación es lo contrario a la motivación; es cuando no hay interés, motivos, metas etc. por las cuales actué el individuo y ello "ocurre porque no tiene importancia para él una actividad concreta, no se siente competente para llevarla a cabo, o cree que no obtendrá el resultado que desea", (Martos, 2020, párr.34). Por lo que la desmotivación carece del proceso motivacional, y a su vez puede que no se identifique la presencia de la motivación intrínseca o extrínseca. Pero también, la desmotivación puede presentarse aún después de haber estado muy motivado debido a que se pierde el rumbo o el interés que se tenía al principio en una actividad. Por lo que la desmotivación se vuelve una problemática en la vida del ser humano donde se va perdiendo el enfoque hacia las metas, y es ahí donde surge la frustración, apatía, desgane etc. hacia un área (o más) de la vida cotidiana.

3.3 Teorías sobre la motivación

El interés por el estudio de lo motivacional ha sido constante y progresivo. De ello han resultado algunas posiciones teóricas que intentaremos abordar de manera sucinta en este apartado.

A cerca del estudio histórico del ámbito motivacional, Reeve (2010), identifica a la voluntad, al instinto y a la pulsión, como las teorías que comenzaron a explicar la motivación, las cuales tuvieron sus orígenes en la filosofía; y Reeve las denomina las "tres grandes teorías".

La teoría de 'la voluntad' fue estudiada por René Descartes quien pensaba que la voluntad era el ímpetu de la motivación iniciando y dirigiendo las acciones. En esta aparecen diversas menciones sobre: la elección, el esfuerzo y la resistencia como actos de la voluntad (Reeve, 2010). La teoría 'el instinto' como una de las principales teorías biológicas, desarrollada a finales del siglo XIX por William James, proponía que el instinto provocaba una conducta automática mientras las condiciones fueran apropiadas. Más adelante esta teoría la retomó William McDougal quien propuso que el instinto poseía tres componentes: cognoscitivo, afectivo y conativo. En cuanto al aspecto cognoscitivo, se podía satisfacer al instinto a través del conocimiento del objeto; el componente afectivo, estaba relacionado con la emoción; finalmente el aspecto conativo tenía su enfoque en el organismo en el esfuerzo en permanecer lejos o cerca del objeto (Hernández, 2002).

Finalmente, de la teoría de 'la pulsión' surgieron dos propuestas, una por Sigmund Freud y la otra por Clark Hull. Donde Ambas teorías tanto de Freud y Hull, dependían de "tres suposiciones fundamentales: 1) la pulsión surgía a partir de las necesidades corporales, 2) la pulsión energizaba la conducta y 3) la reducción de la pulsión era reforzante y producía aprendizaje", (Reeve, 2010, p. 25).

Sin embargo, a medida que fue creciendo el interés en el estudio de la motivación, estas teorías se fueron considerando limitadas en el proceso de explicación del fenómeno motivacional, dando cabida a la aparición de nuevas teorías fundamentadas en diferentes perspectivas, al respecto, Santrock (2002) citado por Naranjo (2009), dice que:

...existen tres perspectivas fundamentales respecto de la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La conductista subraya el papel de las recompensas en la motivación, la humanista en las capacidades del ser humano para desarrollarse y la cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento (p.155).

Siguiendo a este autor, es a partir de estas tres perspectivas, que se ha podido explicar de manera más completa el ámbito motivacional, a través de teorías que han mirado hacia diferentes ángulos de la vida del ser humano, explicando la motivación a partir de incentivos,

aptitudes y cogniciones humanas. Por ello haremos un recorrido hacia seis teorías que han colaborado en la comprensión del ámbito motivacional. No sin antes presentar la clasificación de estas teorías con su respectiva perspectiva: humanista, cognitiva o conductual (ver tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de perspectivas teóricas motivacionales

Teorías	Teorías	Teorías
Perspectiva humanista:	Perspectiva cognitiva:	Perspectiva conductual:
a) De la jerarquía de las necesidades, Maslow (1943)	c) De las expectativas Vroom (1964)	e) Del reforzamiento Skinner (1948)
b) Modelo de los tres tipos de necesidad motivacionales de McClelland (1960)	d) De la fijación de metas Locke (1968)	
	f) De auto-eficacia Bandura (1977)	

Fuente: Elaboración propia

a) Teoría de la jerarquía de las necesidades

Como ya se mencionó, la necesidad es uno de los factores que dan inicio al proceso motivacional, causando que el individuo actúe para poder aliviar una carencia. Partiendo de esto, una de las teorías que se enfoca en la necesidad, es la teoría de la jerarquía de las necesidades, propuesta por Abraham Maslow (1943), quien establece que existen cinco necesidades en la vida del ser humano, a las cuales se refiere a: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de afiliación, necesidades de estima y de necesidades autorrealización.

Consecutivamente, estas necesidades se clasifican en dos tipos: La primera, como necesidades básicas refiriéndose a las necesidades fisiológicas y de seguridad, donde el organismo puede continuar viviendo ya que se encuentra satisfecho. La segunda, se clasifica como necesidades de crecimiento a las que se refiere a las necesidades de afiliación, estima y de autorrealización, donde al satisfacerse hay satisfacción y una sana autoestima provocando la realización personal (Cavanillas, 2015). Donde estas necesidades, según Maslow (1943), deben cubrirse conforme a un orden para que "conforme se satisfacen las necesidades más básicas, los seres

humanos desarrollan deseos más elevados", (Servián, 2022, párr.6). Por ello, las necesidades fisiológicas se vuelven primordiales en la vida habitual ya que, al cubrir estas necesidades, el ser humano puede seguir experimentando nuevas necesidades, tales como las necesidades de seguridad o las necesidades de crecimiento, donde al cubrir estas últimas se cumple con el objetivo de aprovechar al máximo las capacidades.

Como sugiere Maslow (1943), son cinco niveles de necesidades que presenta el ser humano, de las cuales exponemos a continuación:

1. **Las necesidades fisiológicas**, se encuentran en primer nivel ya que son necesidades básicas como respirar, dormir, comer, etc.; siendo elementales para la vida del ser humano y por tanto son las primeras necesidades que se deben satisfacer; si no, es complicado poder avanzar y satisfacer las otras necesidades.
2. **Las necesidades de seguridad**: se refieren a sentirse protegido contra daños físicos y psicológicos (Méndez, 2020). Este tipo de necesidades surge cuando las necesidades fisiológicas han sido satisfechas; por tanto, para el ser humano se vuelve importante sentirse seguro y con estabilidad, y es aquí donde el poseer bienes materiales o un empleo se vuelve vital para subsistir.
3. **Necesidades de afiliación**: se refieren a pertenecer a un grupo social, y por esto el individuo crea diferentes vínculos con las personas, buscando así mismo el afecto y cariño.
4. **Necesidades de estima y reconocimiento**: es la misma autoestima de sentirse capaz, fuerte y sentir el reconocimiento por parte de los demás (Méndez, 2020). Este tipo de necesidades poseen una dimensión interna y externa. Donde se busca satisfacer antes la primera, que se refiera a la autoestima, para luego satisfacer la dimensión externa, refiriéndose a las personas. Sin embargo, si no se satisfacen estas dos dimensiones, ocurre la baja autoestima (Cortés, 2021).
5. **Necesidad de autorrealización**: se encuentra en la cima de necesidades de la pirámide de Maslow; y se da cuando se ha alcanzado el máximo nivel de satisfacción, realizándose una actividad con agrado ya que la persona desarrolla su mayor potencial. Para Maslow (1943), llegar a este último nivel, depende de haber podido satisfacer todas las necesidades de los niveles inferiores.

b) Teoría modelo de los tres tipos de necesidad motivacionales

Esta teoría fue creada por David McClelland presentada en su libro 'la motivación humana'. Para McClelland (1960) citado por Méndez (2020), las tres necesidades que una persona posee, especialmente en el ámbito laboral, son: la necesidad de logro, de poder y de asociación.

En cuanto a la necesidad de logro, se pretende alcanzar algo, siendo una necesidad que conlleva al esfuerzo de cumplir una meta ya que existe un reto y desafío por lograr un trabajo donde no importa si la tarea es difícil, y más bien el hecho de establecer una meta es lo que genera el desafío.

Referente a la necesidad de poder o autoridad, surge cuando se ha establecido una meta, se persiste en que se cumpla, surgiendo el liderazgo y alentando a los demás a esforzarse a cierta meta, es decir, ese sentimiento de superación no es algo individual, sino más bien, es algo colectivo para que se hagan bien las cosas, pero siempre hay alguien quien toma esa iniciativa para que se cumpla la meta.

Finalmente, en la necesidad de asociación o filiación se busca integrarse a un grupo para tener relaciones amigables e interactuando con otras personas, además para recibir un apoyo o garantía para la realización de un trabajo donde exista el respeto y consideración grupal.

c) Teoría de las expectativas

La teoría de las expectativas, fue propuesta por Victor Vroom (1964), consistiendo en una fórmula de tres variables que conforman la motivación: la valencia, las expectativas y la instrumentalidad. La primera se refiere al interés y valor que una persona le da a la realización de una actividad. En cuanto a las expectativas, tienen que ver con el resultado que se espera, efectuándose una creencia previa acerca de lo que va a generarse a partir de una acción efectuada. En cuanto a la instrumentalidad, Naranjo (2009), "se refiere a la consideración que la persona hace respecto de que, si logra un determinado resultado, este servirá de algo", (p.161). Por lo que, en esta teoría, comprende que la motivación está determinada por el valor del resultado, y a su vez, por la autoconfianza en poder lograr la meta que se ha propuesto el individuo (García, 2008).

d) Teoría de la fijación de metas

Esta teoría fue planteada por Edwin Locke (1968) y junto con otros colaboradores proponen que el planteamiento de metas cubre cuatro mecanismos motivacionales: dan dirección, ajustan el esfuerzo, incrementan la resistencia y fomentan estrategias y planes de acción (Méndez, 2020). Para llevar a cabo una meta eficazmente, la teoría de fijación de metas, propone que se deben seguir cinco principios: 1) la meta debe ser específica; 2) la meta debe ser desafiante o difícil; 3) debe haber compromiso con la meta; 4) debe haber retroalimentación y 5) se debe categorizar la meta (Díaz, 2018). Por lo que, cuando la meta es específica, se dirige la conducta intensificándose la atención y la planeación; y cuando la meta es difícil, se energiza la conducta incrementándose el esfuerzo y la persistencia (Reeve, 2010). Y todo ello, aumentará el desempeño y rendimiento del individuo en la actividad en cuestión. Así, para que una meta difícil y específica sea realizada con éxito tiene que existir el compromiso y aceptación en realizarla. Además, debe haber retroalimentación, lo que incrementará la meta específica y difícil, mediante opiniones, comentarios o críticas de un mentor, jefe, familiar etc. referente de si lo que se está haciendo, está bien o mal; o como puede mejorarse.

e) Teoría del reforzamiento

La teoría del reforzamiento, fue desarrollada por Burrhus Frederic Skinner (1948), quien hizo grandes aportes en el conductismo, entre ellos el condicionamiento operante que parte en investigaciones acerca de la conducta de los seres vivos. De lo que la teoría del reforzamiento dice que cada conducta tiene como efecto una consecuencia tanto positiva como negativa: si la consecuencia es agradable la conducta se suele repetir. No obstante, si la consecuencia es negativa se evita realizar la misma conducta. Esto se debe a que es un proceso de aprendizaje cíclico, donde se realizan las mismas acciones, en circunstancias similares, que conllevan a un resultado positivo, pero se evitan aquellas conductas que no lo hacen (Montenegro, 2015).

Esta teoría sugiere cuatro tipos de respuesta: refuerzo negativo, refuerzo positivo, castigo positivo y castigo negativo. En cuanto al refuerzo positivo, tiene que ver con que una conducta se vuelva a repetir, mientras que el refuerzo negativo, tiene que ver con que una conducta nunca más se vuelva practicar. Referente a los castigos, entendemos que estos son sanciones

que se usan para evitar una conducta inadecuada o insatisfactoria; o bien, los castigos "provocan que la conducta se repita con menos frecuencia, o incluso, que desaparezca por completo", (Rodríguez, 2020, párr.22). La diferencia entre el castigo positivo o negativo, radica cuando, lo que se quita o se evita es placentero para el individuo. Es decir, en el castigo positivo hay una sanción que no molesta o interrumpe en el disfrute de una actividad; pero, el castigo negativo, atenta con perder algo muy valioso para el individuo.

f) Teoría de autoeficacia

Esta teoría se encuentra tanto en la perspectiva cognitiva como en la perspectiva conductual ya que "intenta demostrar que los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia", (Paz, 2019, párr.3). Esta teoría fue propuesta por Albert Bandura en 1977, quien la consideró como uno de los factores que más influyen en el funcionamiento humano (Olaz, 2001). Según Bandura (1977), la conducta y la motivación humana están relacionadas con el pensamiento, influyendo dos tipos de expectativas: las de eficacia y de resultado. En cuanto a las primeras tienen que ver con la seguridad en comportarse de cierta manera que los ayude a conseguir el éxito obteniendo un resultado esperado. En cuanto a las expectativas de resultado, se trata de la creencia en que determinadas conductas llevarán a los resultados esperados.

Primero que nada, es pertinente entender que la autoeficacia, es una creencia de sí mismo, en confiar en la propia capacidad para realizar una tarea o llevar a cabo una meta específica (Méndez, 2020). Donde se "(...) generan y desarrollan autopercepciones acerca de su propia capacidad las cuales funcionan como mediadoras para el logro de metas y para la toma de decisiones", (Pereyra et al, 2018, pp.301- 302). Las creencias de autosuficiencia determinan el sentir, pensar, y la motivación de una persona, así como su comportamiento; un fuerte sentido de eficacia incrementa la satisfacción personal acercando al logro esperado, sin embargo, cuando se duda en la propia capacidad se evitan las tareas difíciles porque se consideran como amenazas (Bandura, 1994).

También, para Bandura, la creencia personal de eficacia se desarrolla en cuatro fuentes de influencia:

- La primera es a través de la experiencia personal al adquirir habilidades cognitivas, sociales, lingüísticas y físicas, donde el éxito refuerza la eficacia personal mientras el no tener éxito lo evita.
- La segunda se da a través de la experiencia de los demás “modelos sociales”, al ver alguien similar a uno mismo tener éxito, se aprende de ello y de la misma manera, al ver a alguien esforzarse y aun así fallar propicia el desaliento en la propia eficacia lo que perjudica en el propio esfuerzo.
- La tercera fuente es mediante la persuasión social, que es cuando la gente se persuade verbalmente, teniendo capacidades para realizar eficazmente tareas y al presentarse problemas se persiste en el esfuerzo (Méndez, 2020).
- La cuarta fuente, es reduciendo las reacciones de estrés y cambiando las emociones negativas (Bandura, 1994).

En suma, esta teoría propone que las personas se programan para el éxito o el fracaso gracias a sus expectativas de autoeficacia (Méndez, 2020). La creencia en uno mismo influye en las actividades que se realizan, es decir, se eligen aquellas tareas donde se considera tener mayor habilidad y se evitan aquellas que se consideran difíciles o imposibles de realizar; por ello la creencia de uno mismo afecta en las elecciones, esfuerzo, perseverancia, reacciones emocionales etc. que se dedican a la tarea (Olaz, 2001).

3.4 Teorías de la motivación en la Adquisición-Aprendizaje de Lenguas

El ámbito motivacional ha tenido relación con cualquier aspecto de la vida cotidiana del ser humano. De modo que en el contexto académico en la Adquisición-Aprendizaje de Lenguas ha ido cobrando importancia su estudio, considerándose como una diferencia individual en cada estudiante.

Respecto a las diferencias individuales, se ha comprendido que éstas abarcan tanto factores cognitivos como afectivos; donde el factor cognitivo había predominado en la explicación del aprendizaje del contexto académico en general, así como en el estudio de una segunda lengua.

Sin embargo, aunque ambos factores influyen en el éxito o fracaso de la Adquisición-Aprendizaje de Lenguas, han sido los factores afectivos los que en los últimos años han llamado más la atención de muchos investigadores. Debido a que, según Pizarro y Josephy (2011), conforme se ha ido estudiando la pedagogía de segundas lenguas, se ha ido cambiando el enfoque: partiendo de una perspectiva conductista, centrándose en una perspectiva cognitiva hasta enfocarse en el área afectiva en el cambio de la motivación, la ansiedad y la actitud del estudiante.

De manera puntual, la *hipótesis del filtro afectivo* propuesta por el lingüista Stephen Krashen, es uno de los trabajos más reconocidos al abordar las variables afectivas, entre ellas a la motivación, en la adquisición de lenguas. De lo que Krashen (1985), en esta hipótesis sugiere que en la adquisición del lenguaje existe un filtro afectivo donde intervienen tres variables afectivas: *la motivación, la autoconfianza y la ansiedad*. Siendo el filtro afectivo un bloque mental en la adquisición del lenguaje que evita que el individuo utilice el ‘input comprensible’ que recibe. Es decir, cuando existe poca motivación, poca autoconfianza y mucha ansiedad o se está a la defensiva, lo que se considera como ‘*filtro afectivo alto*’ y es ahí donde surge el bloqueo mental.

Para Krashen (1985) citado por Martínez et al. (2020) “(...) si el filtro afectivo es alto, los estudiantes podrán entender lo que escuchan o leen, pero sin embargo el insumo no llegará al dispositivo de adquisición del lenguaje”, (p. 835). Por tanto, no se podrá producir el idioma o adquirir el lenguaje completamente ya que dicho dispositivo “...es el responsable de organizar la adquisición del lenguaje según una estructura gramatical innata, de producir nuevos enunciados a partir de reglas trasformativas de adición sustracción, permutación, etc.”, (Romero, 2004, p.2). A lo que Krashen (1985), sugiere que no todo el input que el adquiriente oye es procesado por la adquisición, porque no genera las reglas que siguen una estructura innata. Por ende, el ‘input de información’ no se activa, aunque se entienda lo que se oiga o se lea debido a razones emocionales como el miedo, la ansiedad y la motivación; así como a razones actitudinales como prejuicios o estereotipos culturales (Romero, 2004). De aquí que no todas las personas comprenden el input debido a que cada persona difiere entre sí, lo que afecta a la adquisición del conocimiento en general.

A partir de esto, adquirir otro idioma de manera eficaz, radica en obtener un input comprensible y estar abierto a la entrada evitando el filtro afectivo alto. Por lo que, para que la adquisición del lenguaje se dé exitosamente, según Krashen (1985), tiene que existir un '*filtro afectivo bajo*'. Y ello ocurre, cuando hay una alta motivación, autoconfianza y bajos niveles de ansiedad lo que evitara el bloqueo mental. Permaneciendo el filtro afectivo más bajo cuando el adquiriente está envuelto en el mensaje y olvidando temporalmente que está escuchando o leyendo otro idioma.

Además, Krashen (1981) citado por Gardner (1985), describe como la adquisición se puede dar dentro del contexto de aprendizaje, donde el autor establece dos tipos de actividades que se dan dentro del aula: 1) ejercicios de gramática enfocados en el aprendizaje y 2) ejercicios comunicativos centrados en la adquisición de la lengua. Donde los segundos ejercicios están más relacionados con la adquisición del lenguaje que en el aprendizaje de éste. De lo que, en el aula, la adquisición se puede dar en actividades que no implican mayor atención en la gramática, y si más en la comunicación; donde las variables afectivas juegan un rol importante en el logro de un segundo idioma, siendo necesario estar motivado, tener confianza en sí mismo y tener poca ansiedad.

Ahora bien, el estudio de la motivación en el contexto adquisición y aprendizaje de lenguas, no se limita a una sola teoría, sino que ha ido progresando su estudio, ya que la literatura existente hace mención que es una de las variables que interviene con gran ímpetu en el logro de una segunda lengua. Al respecto, Dörnyei (2009), citado por González y Lasagabaster (2019), señala que "Motivation has consistently been shown to be a major factor in explaining learner success in L2 acquisition", (p.60). De lo que Robert Gardner (1985), basándose en distintas investigaciones, identifica a las diferencias individuales de 'actitud y motivación' influyentes en el logro de otro idioma, las cuales contribuyen en gran manera en la persistencia, la participación y en el comportamiento voluntario en el salón de clases, predominando aún más que las aptitudes o la competencia. Siendo por esto que los factores cognitivos como la inteligencia y aptitudes en un segundo idioma, fueron perdiendo relevancia al estudiar la adquisición de una segunda lengua; y la fueron ganando los factores afectivos, como la motivación.

En consecuencia, conforme se ha ido avanzando en el estudio del fenómeno motivacional en el ámbito de la psicología, también lo ha hecho en el ámbito de adquisición de idiomas. Por lo que Dörnyei (2005), Dörnyei y Ushioda (2011), identifican el estudio de la motivación en segundas lenguas, en las siguientes cuatro fases históricas: 1) Periodo socio-psicológico (1959–1990); 2) Periodo situado en lo cognitivo (durante los 90'); 3) Periodo orientado al proceso (a partir del 2000) y 4) Periodo socio-dinámico. De esta manera, en lo que sigue de este capítulo, abordaremos brevemente acerca de los hallazgos que aportó cada uno de estos periodos para la comprensión de la motivación en segundas lenguas.

3.4.1 Periodo Socio-Psicológico

Las investigaciones acerca de la motivación en segundas lenguas, cobraron relevancia en los años 60 en una situación social que fue de interés de dos psicólogos: Wallace Lambert and Robert Gardner, quienes, en un contexto de confrontación entre comunidades anglófonas y francófonas vieron a las segundas lenguas como una solución entre ambas comunidades, considerando a la motivación como una fuerza principal para aprender la lengua de la otra comunidad y de ayuda para mejorar en la comunicación y afiliación intercultural (Dörnyei, 2005). Por lo cual, Wallace Lambert and Robert Gardner impulsaron un enfoque socio-psicológico, que de acuerdo a Dörnyei y Ushioda (2011):

A key tenet of this approach is that individuals' attitudes towards the L2 and the L2 community, as well as their ethnocentric orientation in general, exert a directive influence on their L2 learning behavior. These attitudinal dimensions distinguish language learning motivation from other types of learning motivation (p.40).

En este sentido, el enfoque socio-psicológico proponía que las actitudes eran relevantes en la adquisición de una segunda lengua, lo que se volvió algo característico de este periodo; tanto las actitudes hacia las personas de otra comunidad y su idioma, como a las actitudes hacia el aprendizaje de otra lengua, el maestro y la clase. Es por esto que se llegó a pensar que las actitudes, influyen en el aprendizaje de segundas lenguas, aún más que en el aprendizaje de otras materias, por ser una asignatura con aspectos culturales.

Además, las actitudes se consideraban estar estrechamente relacionadas con la motivación, ya que "Motivation in the present context refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language" (Gardner, 1985, p.10). La motivación junto a las actitudes favorables, en los diferentes contextos, explicaba el éxito o fracaso de los estudiantes en segundas lenguas. Por ello, para entender mejor el proceso de aprendizaje/adquisición de segundas lenguas se puso el interés en factores afectivos o culturales que explicaran el éxito de segundas lenguas, no quedándose solo en el plano de las aptitudes o de la inteligencia, que al principio se pensaba que influía en gran manera en el logro de una segunda lengua.

Por tanto, en este periodo fueron surgiendo teorías o modelos teóricos que ayudaron a comprender mejor la motivación y otros factores que influyen en el logro de una segunda lengua. Para ser más específicos, surgieron teorías como la *autoconfianza lingüística* propuesta por Clément et al (1980), la *teoría de aculturación* de Schumann (1986) y el *modelo inter-grupo* por Giles and Byrne (1982). Ahora bien, uno de los autores más sobresalientes del periodo socio-psicológico fue Robert Gardner quien dentro de los trabajos que aportó se destacó en la conceptualización del *motivo integrador* y el *modelo socio-educativo*, así como en la elaboración de un cuestionario conocido como *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)*. De lo cual, para nosotros ha sido prescindible, mostrar en este apartado, los trabajos propuestos por este último autor, los cuales expondremos a continuación.

a) Conceptualización del motivo integrador de Gardner

Gardner (1985), establece que la motivación está conformada por 4 aspectos o elementos:

- Actitudes favorables a través de cierta actividad.
- Deseos en querer alcanzar una meta.
- Comportamiento esforzado
- Metas.

Los tres primeros, (las actitudes, los deseos y el esfuerzo) se consideran aspectos medibles que interfieren en la intensidad motivacional para conseguir -la meta-, mientras que esta última,

aunque es un factor que integra a la motivación y además la incrementa, no es un elemento medible y es más una orientación individual. De lo que Según Gardner y Lamber (1959) citado por Gardner (1985), en la meta se refleja una orientación: integradora e instrumental; donde la orientación integradora enfatiza el valor de aprender una lengua para convertirse realmente en parte de ambas culturas mientras que la orientación instrumental se refiere a las ventajas económicas y prácticas del aprendizaje de una lengua en cuestión.

Por su parte, Gardner (1985), hace una distinción entre la ‘orientación’ y la ‘motivación’, donde la primera se refiere a las razones por aprender un segundo idioma; mientras que la motivación es la complejidad de los componentes de esfuerzo, deseo y actitudes favorables. A partir de lo anterior, es que nace un concepto de motivo integrador, donde Gardner (1985), comienza clasificando la orientación integrativa del motivo integrador, donde establece una diferencia entre ambos. Referente a la orientación integrativa se refiere a la clase de razones que determinan porque alguien aprende e interactúa en un segundo idioma, donde existe un interés favorable en la comunidad que habla la lengua meta. En cambio, el concepto de motivo integrador, incluye a la orientación y también a la motivación; es decir, al esfuerzo, al deseo y actitudes favorables; y si la orientación integrativa tiene relación con: el esfuerzo hacia el logro de la meta, el deseo por aprender la lengua y si hay reacciones favorables hacia el idioma, hacia la comunidad o el contexto de aprendizaje, se puede hablar de un motivo integrador.

En definitiva, Gardner (2001), dice que el motivo integrador está integrado por tres variables: Integratividad (Integrativeness), actitudes hacia una situación de aprendizaje y la motivación.

- La integratividad: incluye la orientación integrativa, el interés en idiomas extranjeros, y las actitudes hacia la comunidad que habla una segunda lengua (Gardner & MacIntyre, 1993).
- Las actitudes hacia una situación de aprendizaje: Son aquellas situaciones donde se aprende el idioma. Y en un contexto educativo, las actitudes están dirigidas hacia el maestro, la clase, el material, compañeros etc. (Gardner, 2001). De esto, las actitudes individuales hacia el contexto educativo pueden reflejarse de manera individual, pero también pueden reflejarse

de manera grupal. Es decir, si una lección es aburrida o ineficaz podría influir en que toda la clase se sienta indiferente en el aprendizaje.

- La motivación: tiene que ver con tres elementos: esfuerzo, deseo y disfrutar. Lo que se traduce en esforzarse por aprender el idioma, en desear alcanzar la meta, y finalmente disfrutar la tarea que se realiza en el aprendizaje de otra lengua (Gardner, 2001).

b) El modelo socio-educativo

El modelo socio-educativo, de acuerdo a Gardner (1985) fue adaptado por Gardner en 1979 en el cual se centra atención en cuatro clases de variables: el entorno social, las diferencias individuales, el contexto de adquisición del lenguaje y el resultado.

En lo que toca al entorno social, un aspecto central es la adquisición de un segundo idioma que se da en un contexto cultural particular, donde influyen las creencias referentes a la importancia en aprender una lengua, las expectativas del desarrollo de habilidades, y el rol de las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Si las creencias culturales sugieren que aprender un segundo idioma es muy difícil esto afectará el nivel de logro, el cual será bajo y además estará relacionado con las diferencias individuales *'inteligencia, aptitud, motivación y ansiedad'*. Por otro lado, si la creencia cultural supone que la mayoría de las personas pueden aprender una segunda lengua, el nivel de logro podría ser alto donde las diferencias individuales *'inteligencia y aptitud'* tienen más relación con el logro alto que las otras variables.

En cuanto a las diferencias individuales, este modelo socio-educativo sugiere cuatro tipos de variables que influyen en el logro directamente: la inteligencia, la aptitud en el lenguaje, la motivación y la situación de ansiedad. La inteligencia determina que tan bien y que tan rápido se entiende cada tarea o explicación provista. La aptitud en el lenguaje, aunque tiene relación con la inteligencia, se define como una serie de habilidades tanto verbales como cognitivas. La motivación se refiere al esfuerzo, deseo etc. en aprender una segunda lengua. La situación de ansiedad afecta el desempeño del individuo, interfiriendo con la adquisición. Todas las variables anteriores, influyen en el desempeño del individuo en cualquier situación de aprendizaje y en desarrollar la competencia en el lenguaje. Sin, embargo, Gardner (2005), dice

que el éxito en una segunda lengua también se debe a la orientación instrumental, donde los alumnos van a estar motivados en aprender otra lengua por razones prácticas.

Por su parte la adaptación del modelo socio-educativo de Gardner (1983), sugiere que solo el motivo integrador conforma la variable de diferencias individuales, donde la integratividad y las actitudes hacia una situación de aprendizaje causan la motivación en el aprendizaje de otra lengua (Gardner, 1985). Por lo que en el modelo socio-educativo, la integratividad y las actitudes hacia una situación de aprendizaje refuerzan la motivación, pero esta última es la responsable de que se domine la segunda lengua; y quien posee motivación integrativa, está motivado en aprender el lenguaje, tiene deseos de identificarse con la comunidad de la otra lengua y pretende evaluar positivamente la situación de aprendizaje (Gardner, 2005).

Con respecto al contexto de adquisición del lenguaje, se distinguen dos tipos de contextos en la adquisición del lenguaje: formal e informal. En el primer caso el objetivo principal es la instrucción mientras que el segundo, pueden existir otros objetivos. En cuanto al contexto de adquisición formal, se refiere a un salón de clases (aunque cualquier situación donde exista entrenamiento, explicación o ejercicios puede ser un contexto formal). Referente al contexto de adquisición informal, se refiere a situaciones que envuelve un segundo idioma, que puede ser: escuchar la radio, ver películas, hablar con otros o leer, donde la intención no es la instrucción, sino la exposición a propósitos como el entretenimiento o la comunicación (Gardner, 2005).

Por otra parte, dependiendo el contexto, las cuatro variables de diferencias individuales tienen un diferente rol en la adquisición del lenguaje. En un contexto informal la instrucción es incidental, los estudiantes deciden estar o no en un contexto informal y el alcance de ello es influenciado principalmente por el grado de motivación y de ansiedad; el nivel de inteligencia y aptitud influirá en cuanto material de lenguaje es aprendido. Por tanto, diferentes roles pueden llevarse a cabo: mientras las cuatro diferencias individuales pueden tener relación hacia el logro de habilidades en un contexto formal, la motivación y la ansiedad tienen mayor relación hacia el logro en un contexto informal, incluso aún más que la inteligencia y la aptitud. Así, el contexto como el entorno social puede influir en el rol que tengan las diferencias individuales en la adquisición de una segunda lengua (Gardner, 1985).

En relación con la variable de resultados, en ambos contextos -formal e informal- pueden generarse dos resultados derivados de las experiencias en aprender una segunda lengua. El primer caso, tiene que ver con un resultado lingüístico que se refiere a la competencia en la segunda lengua: conocimiento de vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez etc. En el segundo caso, se genera un resultado no lingüístico como las actitudes, valores etc. Ambos resultados, influenciados previamente por características cognitivas y afectivas, tienen una importante implicación en las posteriores experiencias de aprendizaje del lenguaje (Gardner, 1985).

c) Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)

El Attitude/Motivation Test Battery fue creado por primera vez por Gardner en 1958, el cual ha sido un instrumento, útil para evaluar diferentes aspectos de la motivación, como otros aspectos no lingüísticos en el aprendizaje de cualquier lengua en cualquier lugar o contexto. "Gardner designed this tool with the aim of analyzing linguistic and non-linguistic goals that people try to accomplish by learning L2", (Cocca et al., 2017, p. 149). El AMTB, en un principio tenía la finalidad de evaluar aspectos no lingüísticos (deseos para estudiar la lengua, el interés en aprender la lengua etc.) en el aprendizaje del idioma francés. El instrumento se conformó de 109 preguntas distribuidas en 19 dimensiones donde las preguntas fueron diseñadas para "el contexto en Canadá para hablantes del inglés que estaban aprendiendo francés en la escuela elemental", (Gardner, 1985, p.1). Las dimensiones que se abordaron fueron las siguientes, donde a cada una le corresponde un grupo de preguntas: 1. Attitudes toward French Canadians; 2. Interest in Foreign Languages; 3. Attitudes toward European French People; 4. Attitudes toward Learning French; 5. Integrative Orientation; 6. Instrumental Orientation; 7. French Class Anxiety; 8. Parental Encouragement; 9. Motivational Intensity; 10. Desire to Learn French; 11. Orientation Index; 12. French Teacher – Evaluation; 13. French Teacher – Rapport; 14. French Teacher – Competence; 15. French Teacher – Inspiration; 16. French Course – Evaluation; 17. French Course – Difficulty; 18. French Course – Utility; 19. French Course - Interest.

Así mismo, Gardner (1985), dice que, de las 19 dimensiones, 10 de ellas se utilizan para evaluar cuatro índices o puntuaciones compuestas, que se refieren a:

- Integratividad: Con esto se pretende evaluar las reacciones actitudinales aplicables al aprendizaje de un segundo idioma que involucra a la otra comunidad lingüística o a otros grupos en general. Este índice comprende la suma de las puntuaciones en las siguientes dimensiones: Attitudes toward French Canadians, Attitudes toward European French People (si es apropiada o requerida), Integrative Orientation, y Interest in Foreign Languages.
- Motivación: Este índice incorpora la concepción tripartita de la motivación consistente en el esfuerzo realizado para aprender francés, el deseo de aprender francés y reacciones afectivas hacia el aprendizaje del francés. Consiste de estas dimensiones: Motivational Intensity, Desire to Learn French, and Attitudes toward Learning French.
- Actitudes hacia la situación de aprendizaje: Con este índice se pretende evaluar las actitudes de los estudiantes hacia el contexto en el que se enseñan los idiomas. Las dimensiones que se miden son: evaluations of the French teacher and the French course.
- Actitud/motivación: Este índice se utiliza para producir un número que incorpora lo que actualmente parecen ser las principales características actitudinales/motivacionales asociados con el dominio de un segundo idioma. Incluye las dimensiones empleadas en los otros tres índices; añadiéndose la dimensión de: French Classroom Anxiety e Instrumental Orientation.

Podemos decir que este instrumento, ha sido de mucha ayuda para estudiar y evaluar el ámbito de la motivación, como las actitudes de los alumnos que aprenden otro idioma; y aunque en un principio estuvo enfocado en el aprendizaje del idioma francés, hoy en día puede ser aplicable a cualquier contexto. No obstante que para ello debe haber una adaptación del instrumento AMTB aplicado al contexto adecuado.

3.4.2 El periodo cognitivo

El periodo cognitivo empezó a surgir a partir de los 90' (aunque algunas fuentes sugieren que fue antes), con Graham Crookes and Richard Schmidt en 1991, quienes estuvieron interesados en replantearse el ámbito motivacional a partir de lo cognitivo; por lo que, en este periodo, el estudio de la motivación se enfocó en el proceso cognitivo que interviene en el aprendizaje de

otra lengua. Dörnyei (2005), señala que el período cognitivo se caracterizó por la influencia de dos tendencias, relacionadas entre sí, que se resumen de la siguiente manera:

a) La primera tendencia tenía la necesidad de ampliar la comprensión de la motivación en una segunda lengua, mediante la actualización en los avances de la psicología motivacional centrados en la perspectiva cognitiva.

b) La segunda tendencia tenía la necesidad de sintetizar la amplia perspectiva de la motivación que planteaba el enfoque socio-psicológico. De lo que se pretendía dar una perspectiva más precisa, analizando la motivación específicamente en el contexto de aprendizaje en el aula de idiomas.

El constructo teórico de este periodo, parte de la perspectiva cognitiva de psicología de diferentes teorías, por ejemplo: la atribución, las metas, las expectativas, la autoeficacia, entre otras. Por lo cual, en el contexto del aprendizaje de lenguas, algunas de las teorías que figuran en este periodo son: la autodeterminación, la atribución y la conceptualización de la motivación de tareas (task - motivation).

La teoría de la autodeterminación, se enfoca en el aprendizaje autónomo, la cual aumenta la motivación por aprender otra lengua. Entre tanto que la teoría atributiva sugiere que los alumnos deducen su éxito o fracaso en el aprendizaje de otro idioma donde intervienen sus creencias, el esfuerzo, la dificultad de la actividad entre otros aspectos (Cocio y Villardón, 2015).

Con respecto a la motivación en tareas (Task motivation), uno de los primeros en abordarlo fue Kyösti Jukunen (2001), quien "developed a motivation model that attempted to capture situation-specific motivation and relate it to general motivational orientation, and proposed a construct of task motivation that combined generalised and situation-specific motives", (Dörnyei y Ushioda, 2011, p.59).

Al respecto, Dörnyei (2005), recomienda un sistema dinámico de procesamiento de tareas que consta de tres mecanismos que se conectan entre sí: 1) ejecución de tareas, 2) evaluación y 3) control de acciones. En cuanto al primer mecanismo, éste surge después que el maestro ha dado las instrucciones acerca de la tarea, donde los alumnos participan en las tareas siguiendo

el plan de acción. En el segundo mecanismo, los alumnos evalúan su rendimiento en la tarea comparando sus resultados obtenidos con lo que preveían. Finalmente, en el control de las acciones surgen mecanismos de autorregulación con el fin de mejorar en la tarea de aprendizaje.

3.4.3 El período orientado al proceso

El auge en el estudio del ámbito motivacional aplicado al contexto aprendizaje/adquisición de lenguas, como hemos visto, parte del enfoque socio-psicológico y luego se centra en lo cognitivo, para luego causar el interés en otros aspectos de la motivación debido a que "a major challenge for motivation theories in general is to describe the temporal organisation of motivation, that is, to portray motivational processes as they happen in time (Dörnyei, & Ushioda, 2011, p.60). De lo que el periodo orientado al proceso se enfocó en el proceso motivacional aplicado a un contexto académico, que de acuerdo a Dörnyei (2005):

when motivation is examined in its relationship to specific learner behaviors and classroom processes, there is a need to adopt a process-oriented approach/ paradigm that can account for the daily ups and downs of motivation to learn, that is, the ongoing changes of motivation over time (p.83).

En concreto, la motivación como muchos autores mencionan, no es un aspecto estático sino dinámico, que cambia con el tiempo dependiendo diferentes situaciones (el contexto, la persona etc.) por lo que, en el contexto académico, el proceso motivacional va cambiando de estado, de una etapa a otra; y el enfoque orientado al proceso explica tanto las etapas motivacionales como las de aprendizaje de una segunda lengua. En la mejor comprensión del proceso motivacional en el aprendizaje de una segunda lengua, se dan tres perspectivas que conforman el período orientado al proceso, de las cuales Dörnyei y Ushioda (2011) se refieren a:

- La perspectiva de Williams and Burden (1998) - Motivación para el compromiso y motivación durante el compromiso.
- La perspectiva de Ushioda (1998) - Motivación temporal del alumno.

- La perspectiva de Dörnyei y Ottó en (1998) - El modelo motivacional en una segunda lengua

En cuanto a la primera perspectiva 'motivación para el compromiso (motivation for engagement) y motivación durante el compromiso (motivation during engagement)' fue propuesta por Williams and Burden, quienes "considered the learning process before and during the classroom experience", (Guerrero, 2014, p.100). Williams and Burden (1997) citado por Dörnyei y Ushioda (2011), sugieren tres etapas presentes en el proceso motivacional: la primera tiene que ver con las razones para hacer algo, la segunda con decidir, y la tercera con ser persistente. Donde las dos primeras etapas dan inicio a la motivación y la tercera sostiene la motivación.

Sobre la segunda perspectiva, es una teoría propuesta por Ushioda (1998), que propone que la motivación temporal del alumno se basa en la experiencia, abarcando: experiencias positivas en el aprendizaje de una segunda lengua; experiencias positivas relacionadas al idioma, recompensas afectivas intrínsecas, etc. donde las metas tienen menor relevancia que las experiencias (Dörnyei y Ushioda, 2011).

En relación con la tercera perspectiva, es una de las teorías más elaboradas de este periodo, y fue propuesta por Dörnyei y Ottó en 1998. Este modelo según Dörnyei y Ushioda (2011) contiene dos dimensiones principales: 1) Secuencia de acción y 2) Influencias motivacionales; donde la primera dimensión representa a un proceso conductual, iniciando con el deseo, y sucesivamente surgen las metas, las intenciones, las acciones, el logro del objetivo y finalmente se evalúa el proceso. En tanto que, la segunda dimensión tiene que ver con las fuentes de energía y la fuerza motivacional.

Por otro lado, Dörnyei and Ottó se guían en la teoría de la acción de control de Heckhausen y Kuhl (1985) para dividir, la motivación del proceso conductual, en tres fases principales: Pre-acción, acción y post-acción (Dörnyei y Ushioda, 2011).

- **Pre-acción:** La influencia motivacional de esta fase tiene que ver con: las propiedades de la meta, los valores en el proceso de aprendizaje, los resultados, las actitudes hacia la lengua o la comunidad, las creencias del estudiante etc. (Dörnyei y Ushioda, 2011). Donde la

motivación se genera, dirigiendo hacia la selección de las metas o actividades que se perseguirán (Dörnyei, 2005).

- **Acción:** Las principales influencias motivacionales de esta fase son: la calidad de la experiencia de aprendizaje, el sentimiento de autonomía, la influencia de los maestros, padres o compañeros, entre otras (Dörnyei y Ushioda, 2011). En esta fase se ejecuta la actividad donde se requiere mantener el control de la acción y persistir en ella. Esto porque en el aprendizaje de otra lengua en un contexto de aula, pueden existir distracciones que dificulten realizar la tarea completamente por lo que es importante que el alumno se autorregule.
- **Post-acción:** Las principales influencias motivacionales de esta fase son los factores de atribución, la retroalimentación y el concepto de uno mismo (Dörnyei, 2005). Por lo que, en esta última fase, los alumnos hacen evaluaciones acerca de sus resultados, donde realizan un análisis acerca de tanto de su conducta, como de su desempeño en la tarea. Esto para que en próximas tareas similares puedan mejorar, ejecutando las acciones de la misma manera o buscando otras alternativas (estrategias, métodos de estudio etc.) que les ayuden en su aprendizaje.

3.4.4 El Periodo Socio-dinámico

El periodo socio-dinámico, llamado así por Dörnyei y Ushioda (2011), es el más actual en abordar a la motivación en un contexto aprendizaje/adquisición de lenguas; y a diferencia de los periodos anteriores, éste destaca en percibir a la motivación como algo dinámico y propio de cada alumno; y no como algo establecido y estático para todos los estudiantes. Es decir, los enfoques anteriores eran predecibles y estructurados, más el enfoque socio-dinámico comprende la presencia de un proceso dinámico y no estático, implicado en los individuos y en la motivación en una segunda lengua (Guerrero, 2014). Por lo cual el surgimiento de este periodo, se debe a que considera que cada alumno es diferente en su manera de pensar, sentir, actuar etc. como su motivación varía dependiendo el contexto.

Dörnyei y Ushioda (2011), señala que el periodo socio-dinámico está compuesto por tres enfoques:

- "A person-in-context relational view of motivation" (Ushioda, 2009).
- "The L2 Motivational Self System" (Dörnyei, 2005)
- "Motivation from a complex dynamic systems perspective" (Dörnyei, 2009)

En el primer enfoque, Ushioda (2009), plantea que los alumnos, son personas reales, no abstracciones teóricas; quienes piensan, sienten, tienen una identidad, metas, motivos, intenciones, personalidad, una historia y antecedentes únicos. Y estas personas, interactúan en sistemas sociales complejos, en diversos contextos, donde el individuo es parte de éste. A lo que se continua, argumentando en que -se necesita tener una visión relacional (en lugar de lineal) de estos múltiples elementos contextuales, y ver la motivación como un proceso orgánico que emerge a través del complejo sistema de interrelaciones-.

Referente al segundo enfoque, propuesto por Dörnyei (2005), tiene tres dimensiones: 1) Ideal L2 Self- Se refiere a un motivador que influye en gran manera en aprender una segunda lengua, debido al deseo de reducir la discrepancia entre nuestro yo real e ideal. 2) Ought-to L2 Self- Se refiere a un pensamiento de responsabilidad, impuesto por uno mismo, que busca evitar resultados negativos. 3) L2 Learning Experience-. Se asocia a los motivos específicos relacionados con el entorno de aprendizaje y la experiencia en tiempo presente.

En cuanto al tercer enfoque, Dörnyei (citado por Dörnyei y Ushioda, 2011), propone que entender las diferencias individuales generales de los aprendientes, es un desafío ya que cada persona tiene sus propias características que los hacen únicos. Además, que en el comportamiento humano se aprecian tres diferentes perspectivas: *la motivación, la cognición y el afecto*, las cuales están relacionadas entre sí y se aprecian como algo dinámico para comprender la motivación en una segunda lengua.

CAPÍTULO IV. LA EXPRESIÓN ORAL EN LA LENGUA INGLESA: ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

4.1 Expresión oral: Definición y Elementos

El lenguaje es uno de los componentes centrales en el desarrollo cognitivo, lingüístico, social, cultural y científico de los seres humanos. Gracias al lenguaje persiste el sentido de comunicación y se convierte al mismo tiempo en la herramienta que nos permite compartir significados e interpretaciones sobre la vida y la manera en que cada persona la simboliza. Cada comunidad se ha organizado y ha creado un idioma, claro y efectivo, con el fin de transmitir un significado preciso de lo que piensa y siente. Como diría Chomsky (1979):

El lenguaje es un espejo de la mente en un sentido profundo y significativo: es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que se encuentran más allá del alcance de la voluntad o la conciencia (p.13).

El lenguaje se ha plasmado a través de diferentes medios de expresión tales como: las señas, los símbolos, la expresión oral, la escritura etc. Pero muy particularmente, el ser humano se ha comunicado mediante el discurso hablado, siendo hoy en día, un medio predominante en todas las instituciones sociales. Núñez (2014), dice que la comunicación tiene relación con la convivencia humana, donde se comparte un mensaje, por lo que transforma a la comunicación oral en el medio principal de interacción entre las personas siendo relevante para su desarrollo y supervivencia.

En el ámbito académico, la expresión oral cobra importancia ya que se utiliza muy frecuentemente para el intercambio del conocimiento. Como expresa Martínez (2008), la lengua es una institución social, y en una clase es un medio de comunicación para expresar significados, y es como se puede practicar la convivencia social. En misma instancia, Medina (2012), señala que, expresarse oralmente conlleva un proceso en el que cada estudiante interactúa de manera activa con una o más personas, teniendo un doble papel de receptor de un

mensaje entre las personas que intervienen en un diálogo, es el que transforma su mensaje y tiene como objetivo mejorar su comunicación como en el caso de una lengua extranjera.

Más aun en el aprendizaje de lenguas, la expresión oral es una de las habilidades más importantes y a la vez una de las más difíciles en desarrollar. Debido a que es una habilidad activa donde es relevante la producción del lenguaje; y al estar muy apegada a la anatomía del ser humano, es difícil para muchos estudiantes adoptar la correcta articulación de vocales o consonantes para la producción de la lengua de aprendizaje.

4.1.1 ¿Qué es la expresión oral?

Consideramos que se refiere a la producción de palabras, frases y oraciones, generadas por la voz, donde en la interacción humana se comparten ideas, pensamientos, sentimientos etc. De acuerdo a Macdonough y Shaw (citado por Bohórquez y Rincón, 2018), la comunicación oral se utiliza para “(...) expresar ideas y opiniones; para expresar una intención o deseo de hacer algo; para negociar y/o resolver un problema particular; para establecer y mantener relaciones sociales y personales”, (p.17).

Por su parte Alcoba y Luque (citado por Sánchez et al, 2012), dicen que "la comunicación oral es la producción de sonidos ordenados de forma sucesiva en el tiempo y en el espacio y, a su vez, esta producción de sonidos permite la interacción entre interlocutores", (p.74). Siendo la expresión oral un conjunto de sonidos, producto del trabajo que realiza el aparato fonador en el cuerpo humano. El cual se encarga de que se produzca la voz, surjan las palabras o los sonidos que representan nuestros pensamientos, y se contribuya a una socialización inmediata. Además, para Herrera y Moreno (2016), "La expresión oral es una habilidad de comunicación que va ligada a la comprensión, al procesamiento y a la interpretación de lo escuchado", (p.5). Por lo que, la comunicación oral puede considerarse como un proceso a la hora de intercambiar el mensaje, el cual primero debe comprenderse, luego procesarse para finalmente interpretarse.

4.1.2 Componentes lingüísticos que intervienen en el desarrollo de la expresión oral

Por otro lado, en la comunicación oral intervienen diferentes elementos tanto verbales como no verbales, que tienen un rol en específico en la comunicación. En cuanto a los elementos verbales se hace mención de las palabras que emitimos al hablar donde interviene la pronunciación, la dicción, la acentuación entre otros. En cuanto a los elementos no verbales, se involucran otras partes del cuerpo o recursos que también empleamos al hablar, como los gestos, las miradas, el movimiento de manos etc.

Para el Ministerio de Educación (citado por Llamoca y Pari, 2017), los elementos que intervienen en la expresión oral se clasifican en: lingüísticos, prosódicos, paraverbales, cinésicos y proxémicos. Por elementos lingüísticos se entiende la manera como usamos las palabras y en como construimos las oraciones. En los elementos prosódicos, se asocia la entonación de los enunciados y el tono de voz. En los paraverbales, las cualidades verbales que reflejan actitudes y estados de ánimo, tales como: el tono, el ritmo, la entonación, el volumen, las onomatopeyas, los suspiros, las interjecciones y las risas. Los elementos cinésicos, se refiere al lenguaje del cuerpo, por ejemplo: las miradas y el movimiento de las manos. Y, por último, los elementos proxémicos tienen que ver en como las personas se sitúan en el espacio.

Así mismo, Alcoba y Luque (citado por Sánchez et al, 2012), dicen que la expresión oral se compone de aspectos prosódicos como la pausa, la entonación y el acento; y a su vez se conforma de elementos paralingüísticos como el ritmo y los gestos. Por su parte Moreno (2000) citado por Martínez et al. (2020), considera como elementos de la comunicación oral a: la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la fluidez y la comprensión. Y desde el punto de vista de Gómez y Bustamante (2009), la comunicación oral se compone tanto de elementos como de cualidades. Referente a los primeros, se encuentra: la voz, la postura del cuerpo, los gestos, la mirada, la dicción, la estructura del mensaje y el vocabulario. En cuanto a las cualidades, se presentan nueve: la dicción, la fluidez, el volumen, el ritmo, la claridad, la coherencia, la emotividad, los movimientos corporales y gesticulación; y el vocabulario.

De lo anterior, hemos considerado y clasificado algunos elementos de la expresión oral considerando lo sugerido por el Ministerio de Educación (2015). La tabla 2, nos muestra dicha clasificación:

Tabla 2

Elementos de la expresión oral

Elementos Lingüísticos	Elementos Prosódicos	Elementos Paraverbales	Elementos Cinésicos
a. <u>Estructura del Mensaje</u>	d. <u>Acentuación</u>	h. <u>Ritmo</u>	k. <u>Los Gestos</u>
b. <u>Cohesión y Coherencia</u>	e. <u>Fluidez</u>	i. <u>Volumen</u>	l. <u>La Mirada</u>
c. <u>Vocabulario</u>	f. <u>Dicción</u>	j. <u>Emotividad</u>	
	g. <u>Pronunciación</u>		

Fuente: Elaboración propia

4.1.3 Significado y función de los componentes que intervienen en la expresión oral en el idioma inglés.

- Estructura del Mensaje

La estructura del mensaje, en cualquier idioma tiene que ver con el orden en que el mensaje está compuesto, lo cual es conocido como “oración”. Éste se constituye por distintas palabras donde cada una tiene una función específica en el mensaje. Además, existen diferentes tipos de oraciones: simples, compuestas, interrogativas, exclamativas, entre otras y cada una de estas posee una determinada estructura.

En el idioma inglés, una oración simple, se construye con la siguiente estructura: sujeto + verbo + complemento, por ejemplo ‘*The girl drinks water*’, en este caso ‘*The girl*’ es el sujeto, ‘*drinks*’ el verbo, y ‘*water*’ el complemento, algo característico de este tipo de oraciones es

que el sujeto solo realiza una acción, en cambio una oración compuesta posee más de un predicado, es la unión de 2 o más oraciones por medio de un conector, por ejemplo *'The girl is drinking water and is watching a movie'*, este ejemplo muestra que el sujeto está realizando dos acciones al mismo tiempo, y para unir ambas acciones se hace uso del conector 'and' y la suma de ello da una oración compuesta. En el caso del orden de las oraciones interrogativas, en el idioma inglés, se forman de la siguiente manera: Question form + auxiliar verb + subject + mean verb, un ejemplo de ello es la siguiente oración: *Why is she watching a movie?* donde, "Why" es la forma de pregunta, "is" es el verbo auxiliar, "she" es el sujeto y "movie" es el verbo principal.

En los ejemplos mostrados, se muestra que cada oración guía al hablante a construir un mensaje adecuado a sus necesidades de comunicación, y esto se da en cualquier idioma. Chomsky (1979), menciona que “una lengua es un conjunto (finito o infinito) de oraciones, cada una de ellas de una longitud finita y construida a partir de un conjunto de elementos finito”, (p.26). De esta manera el lenguaje tanto oral como escrito no es más que la suma de distintas oraciones en un contexto. Así, saber utilizar y conocer cada tipo de oración, como el orden y la función de las palabras que contiene, es significativo en la producción del lenguaje, contribuyendo a la construcción de un mensaje claro, coherente y objetivo.

- Cohesión y Coherencia

En el discurso hablado o escrito, es necesario desarrollar la cohesión y la coherencia; y si se omitiera en el discurso oral, resultaría confuso y superfluo el mensaje.

La cohesión, tiene que ver con la unión de oraciones en un texto, donde es relevante evitar la repetición de palabras, para ello el uso de elementos como: conectores, pronombres, tiempos verbales etc. Mientras que la coherencia está relacionada con las expectativas que tiene el lector con el texto, esto quiere decir que el orden cronológico con que se emitan los datos debería ser abordado adecuadamente, siguiendo el orden correcto de los hechos, o bien, ofreciendo una organizada estructura del discurso (principio, desarrollo, desenlace).

La cohesión en un texto según Thornbury (2005), es la unión de palabras, frases y oraciones. Él hace dos clasificaciones, léxica y gramatical. La cohesión léxica contiene palabras que se repiten, que pertenecen al mismo grupo semántico o a la misma familia, así mismos sinónimos, antónimos. La cohesión gramatical posee componentes como: el tiempo, los pronombres (anafóricos y catafóricos), conjunciones (unen las oraciones), substituciones (reemplazan a frases de verbos y sustantivos) y Elipsis (su función es no repetir frases o palabras).

Por otro lado, la coherencia para Thornbury (2005), es el sentido que un texto tiene y los hechos se presentan en el orden cronológico en el que sucedieron. Él identifica dos perspectivas en cuando al lector y la lectura, de Micro-nivel y de Macro-nivel. Referente a la primera se lee la primera oración, se construyen expectativas de lo que continuará lo cual se relaciona con las siguientes ideas y oraciones. Finalmente, se dan por hecho las expectativas, donde existe coherencia con lo que se lee. En cuanto a la segunda, Macro-nivel, el lector identifica el género y propósito de la lectura porque ya le es familiar y finalmente responde sus preguntas acerca del texto.

- Vocabulario

El vocabulario es el léxico que utilizan las personas al comunicarse, es un elemento muy importante dentro de la expresión oral ya que puede enriquecer una conversación entre dos o más personas. Cada oración contiene diferentes palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, conectores, adverbios etc. y todas estas palabras, que tienen una función específica dentro de la oración, son el conjunto del vocabulario que una persona utiliza en la vida cotidiana, donde expresa ideas, sentimientos, acuerdos, desacuerdos entre otras opiniones. No obstante, el vocabulario se divide en activo y pasivo, siendo el vocabulario activo el más utilizado, tanto verbalmente como en escrito, ya que la persona comprende el significado de las palabras y las utiliza en la vida cotidiana; en cambio, el vocabulario pasivo, se mantiene intacto, es decir, se comprende el significado, pero no se utiliza.

Muchas veces la falta de vocabulario puede interferir en una buena comunicación, especialmente en una segunda lengua debido a que “tenemos un enorme vocabulario pasivo”

(nutrido a través de lecturas y escuchas) y un vocabulario activo (hablado, escrito) mucho más limitado”, (Lucas, 2017, párr.3). Al aprender otro idioma es de suma importancia tener un buen bagaje de léxico, para que las ideas fluyan y poder aportar conocimiento importante que se tiene en mente. Pero muchas veces se tienen problemáticas con este componente porque no se sabe retener el vocabulario debido a la carencia de técnicas de estudio; por lo que es importante considerar las diferentes técnicas para retener mayor léxico en una segunda lengua.

- Acentuación

La acentuación es la manera en que pronunciamos una palabra, y “tiene como objeto poner de relieve una sílaba, formada por uno o más sonidos, con respecto a las restantes sílabas de una palabra o de un grupo acentual”, (Gil, 2005, p. 129). Al momento de hablar se dicen oraciones y palabras, donde recae un acento, enfatizando algunas letras y frases más que otras. Para Calonge (1991), la función del acento es individualizar la palabra de las demás que se encuentran en el mismo enunciado.

En el mundo existen diferentes idiomas y cada uno con su respectivo acento, inclusive en la misma lengua existe variedad; por lo tanto, este elemento es algo característico de cada persona, pueblo, ciudad o país. En el idioma inglés, existe una variedad de acentos, dependiendo en la parte geográfica en que se encuentre el hablante. Y en dicha lengua, los acentos más conocidos son: el americano y el británico. Según, Olsen (2017), el acento americano es más pausado y su tono más repetitivo en contraste con el inglés británico; ejemplo de ello es cuando los estadounidenses pronuncian la letra ‘r’ o enfatizan la letra ‘t’ al final de la sílaba.

Además, cada lengua presenta un sistema de acentuación que se divide en lenguas de acento fijo y lenguas de acento libre. “En las primeras, el acento ocupa siempre una posición fija en la palabra; en las segundas, admite dos o tres posiciones posibles dentro de este mismo ámbito de la palabra”, (Gil, 2005, p. 131). De igual manera, el acento se puede clasificar en prosódico “es decir, el acento que se aprecia únicamente en la pronunciación verbal”, (López, 2020, párr. 1) y ortográfico donde se señala el acento por medio de un signo. En el caso del idioma inglés, que no posee un acento gráfico, pero si prosódico, las palabras pueden ir acentuadas en

cualquier parte, ya que es una lengua de acento libre. Por ejemplo, en la palabra ‘e-**lec**-tric’ la acentuación recae en la penúltima sílaba (–lec), pero si añadimos la terminación –ian, quedando como ‘e-lec-tri-**cian**’, la acentuación pasará a la última sílaba. En palabras compuestas como ‘**book**shop’, ‘**traffic** light’ y ‘**travel** agent’ la acentuación recae en la primera palabra. Hay casos donde se une la palabra a la oración volviéndola átona, ya que su pronunciación es leve, tal es el caso de: your, was, can, the, and, or, to, por ejemplo, en las oraciones como: ¡**Go to be!** y **what’s** your **name**? el acento prosódico recae en las palabras que está en negritas, mientras que en ‘to’ y ‘your’ se vuelven átonas.

- Fluidez

La fluidez es la producción del lenguaje de manera constante y moderada, es decir todo lo que tenemos en mente sin largas pausas o muy rápido, que según Gottardi (2011), “(...) se usa para mantener el flujo de información”, (p.12). A veces se dan las largas pausas por falta de vocabulario o concentración, por ello, para hablar con fluidez es necesario tener suficiente bagaje de vocabulario, concentración, conocimiento acerca de un tema en específico y usar los conectores para que las ideas se unan y fluyan no perdiéndose la idea principal. Ya que la fluidez tiene el fin de que el oyente pueda recibir la información de manera clara y objetiva, sin perder el interés en lo que está escuchando.

En el aprendizaje de otra lengua, la fluidez es una problemática, ya que el aprendiz aún no está acostumbrado a expresar cierto vocabulario, por lo cual se le dificulta pensar y hablar al mismo tiempo; ante esto Swain citado por Gottardi (2011), propone 3 pasos para que el estudiante mejore en la fluidez: Primero, debe darse cuenta que posee problemáticas en los elementos de la expresión oral, en contraste con alguien nativo. Posteriormente debe formular hipótesis y ponerlas a prueba. Finalmente, debe reflexionar acerca de la diferencia entre el uso del lenguaje y la meta de éste mismo.

- Dicción

La dicción es el uso correcto de las palabras con el fin de comunicar un mensaje claro y nítido. Así la excelencia en la dicción ocurre cuando se pronuncia de manera correcta, se habla respetando las pausas y la musicalidad, y se usa el acento con elegancia (Ruiz, 2011). Los errores de dicción que se suelen cometer son los “términos o expresiones que se unen incorrectamente, consonantes que se "arrastran", palabras que se modifican al omitir un sonido o fonema y sonidos monótonos con ausencia o deformación de algún fonema”, (Torres, 2014, párr. 2). En muchas ocasiones, también se tienen problemáticas con los vicios de dicción, como: Barbarismos, que son la mala pronunciación de las palabras; Neologismos, son palabras utilizadas que no registradas en un diccionario; Pleonismo, al utilizar palabras con redundancia, y Cacofonía, al repetir la misma palabra varias ocasiones.

- Pronunciación

También para dar un mensaje correctamente, es importante tener una buena pronunciación (dependiendo el idioma que se esté hablando) por ello el modo de articular los labios, dientes, lengua etc. contribuirá en el dominio de la pronunciación y por ende en una buena dicción. De acuerdo a Berkategori (2015) citado por Martínez et al. (2020, p.838), “la pronunciación incluye diferentes aspectos relevantes al hablar los cuales permiten que esta destreza fluya como: la manera de articular, ritmo, tono y fraseo, además gestos, lenguaje corporal y por último contacto a través de la visión”.

En cada idioma se pronuncian las palabras, las vocales o las consonantes de cierta manera, la semejanza y diferencia entre un idioma u otro dependerá de la familia lingüística a la que pertenezca. En el caso del idioma inglés que es una lengua germánica puede tener cierta semejanza con el idioma español, ya que ambos tienen orígenes en la familia lingüística indoeuropea pero aun así tienen muchas variaciones por que pertenecen a diferentes ramas lingüísticas.

- Ritmo

El concepto de ritmo puede utilizarse en diferentes áreas como: la música, el baile, la poesía etc. y en el ámbito del lenguaje se podría definir como “la combinación armoniosa de sonidos, voces o palabras, que incluyen las pausas, los silencios y los cortes necesarios para que resulte grato a los sentidos”, (Pérez & Gardey, 2010, párr.2). Cuando hablamos, utilizamos un ritmo que puede ser rápido, constante o lento y ello va depender de lo que queramos decir, en la emoción o la forma de hablar de cada quien. Así, el ritmo es un componente de la expresión oral, el cual es importante tener en cuenta al aprender y producir otro idioma.

- Volumen

El volumen, de acuerdo con Rey (2009), “es la intensidad de la voz. Se mide en decibeles. Cada lugar y circunstancia tiene su volumen adecuado. Y una vez establecido el volumen en el que se debe hablar, este no debe variar ostensiblemente”, (párr.4). El volumen de la voz se refiere en como manejamos nuestro aparato fonador y en cómo respiramos; si no lo hacemos de la manera correcta, el volumen de nuestra voz puede ser muy bajo o muy alto y esto puede provocar problemáticas en la comunicación dependiendo el contexto; por ejemplo, cuando el oyente no escuche y entienda totalmente lo que decimos, o cuando el oyente se sienta incomodo si se le habla muy alto, ya que sentiría como si le estuviera gritando. Por ello, es necesario tener un volumen moderado, ni muy bajo ni muy alto; y dependiendo a la situación donde nos encontremos esto puede ir variando, siendo necesario asegurarse que el interlocutor se sienta cómodo, pero, sobre todo, que entienda y escuche lo que decimos.

Según Martínez et al. (2014), para determinar cuál es el volumen adecuado se debe considerar lo siguiente: el tamaño del lugar donde se va a hablar, el ruido de los autos, niños, música etc. todo lo que distrae al oyente. Así mismo, el tema del que se esté hablando determinará el volumen que se debe aplicar al hablar, dependiendo el objetivo: si se quiere cambiar la forma de pensar del público se debe usar un tono ‘bajo’, y si se quiere persuadir a la audiencia se debe usar un tono enérgico y fuerte.

- Emotividad

La emotividad se refleja en los elementos paraverbales ya que es darles énfasis, ritmo y tono a las palabras para poder influir y transmitir lo que deseamos al interlocutor, todo va depender a quién, y qué es lo que queramos decir. Muchas veces el tono de voz influirá dependiendo el asunto a tratar, las circunstancias o el estado de ánimo; el tono y el ritmo deben corresponder a la intención del mensaje. Así mismo, la expresión corporal influye en la comunicación, lo cual se transmite por medio de reacciones voluntarias o involuntarias, por ejemplo: si alguien ha sido asaltado y pide ayuda mostrará: nerviosismo, movimiento excesivo de manos, sudoración entre otras acciones, a diferencia de alguien que pretende vender un producto: quién estará alegre, con voz segura y alta o gestos faciales amistosos. A partir de estos ejemplos es muy importante darle la emoción adecuada a lo que queremos decir para poder ser entendidos de mejor manera.

- Los Gestos

El gesto es un elemento paralingüístico o cinésico. Al momento de articular una palabra el resto del cuerpo también habla lo que normalmente al hablar, las personas mueven las manos o las ponen en sus caderas, sonríen, mueven las cejas etc. Todo ello es debido a que nuestro cuerpo no es inmóvil y necesita al igual que nuestra voz, participar en este intercambio de ideas, e incluso la realización de ello permite que la persona sea más clara, mostrando emoción, en la intención de su mensaje.

- La Mirada

La mirada, es un elemento no verbal, que se utiliza mucho a la hora de comunicarse oralmente. Ya que, como hemos venido diciendo, en la expresión oral hay una interacción entre dos o más personas donde hay una cercanía, y en este caso, la mirada, es parte del contacto físico. Para Gómez y Bustamante (2009), "El contacto ocular y la dirección de la mirada son esenciales para que la audiencia se sienta acogida. Los ojos de la persona que se expresa oralmente deben reflejar serenidad y amistad", (párr.26). Por lo que, así como los demás elementos, la mirada también juega un importante rol al comunicarnos, siendo necesario en el contacto visual entre los interlocutores, para dar que puedan entender que se está poniendo atención al mensaje.

4.2 Símbolos fonéticos del idioma inglés:

La lengua inglesa contiene 25 elementos de sonidos consonánticos (oclusivas, fricativas, nasales etc.), 12 elementos de sonidos de vocales (a diferencia del español que solo tiene 5) y 8 elementos de sonidos de diptongos.

Tabla 3

Sonidos de consonantes en inglés

Símbolo fonético	Ejemplo	Comparación con el español
/p/	parrot, open, opposite, help	Parecido al sonido de la “p” española.
/t/	tea, better, set	Parecido al sonido de la “t” española.
/k/	key, skirt, pick	Sonido de la “c” española cuando precede a la “a”, “o” y “u”. También, sonido de “qu” antes de “e” e “i”.
/b/	ball, rabbit, cab	Sonido de la “b” española.
/d/	dog, middle, hard	Parecido al sonido de la “d” española.
/g/	go, foggy, leg	Sonido de la “g” española cuando precede a la “a”, “o” y “u”.
/f/	fight, elephant, off	Parecido al sonido de la “f” española.
/v/	voice, lovely	Diferente al sonido de la “v” española. Suena como una “v” que vibra.
/s/	snake, city, password, place	Parecido al sonido de la “s” española.
/ʃ/	she, machine, finish	Sonido parecido al que se emite cuando se manda callar a alguien: “sshhhh”.
/z/	zoo, reason, rose	Sonido parecido a una “s” que vibra, como un zumbido.
/θ/	thing, nothing, path	Sonido parecido a una “c” española cuando precede a la “e” e “i” y a la “z” española cuando precede a “a”, “o” y “u”.
/ð/	that, mother, teeth	Sonido parecido a una “d” que vibra.
/tʃ/	children, nature, match	Parecido al sonido de la “ch” española.

/dʒ/	gin, jazz, enjoy, bridge	
/ʒ/	television, pleasure, garage	
/l/	like, alive, bell	Parecido al sonido de la “l” española.
/m/	money, summer, jam	Sonido de la “m” española.
/n/	nice, know, any, tin	Sonido de la “n” española.
/ŋ/	angry, sing	Parecido al sonido “ng” en español, pero con una pronunciación suave de la “g”.
/r/	red, write, married,	Sonido mucho más suave que el de la “r” española. Nunca toca el paladar.
/h/	who, hot, perhaps	Sonido de aspiración suave.
/j/	yellow, uniform	Parecido al sonido de la “i” española
/w/	winter, why, snowing	Parecido a la “u” española.

Fuente: Fernández (2016).

Tabla 4

Sonidos de vocales en inglés

Símbolo fonético	Ejemplo	Comparación con el español
/æ/	cat	Parecido a la “a” española.
/ɑ:/	car, fast	Sonido entre una “a” y “o” española.
/ʌ/	cup	Parecido a la “a” española dicha con desgana.
/e/ /ɛ/	egg	Más abierta que la “e” española.
/ə/	present	El sonido vocálico más común en inglés. Se llama Schwa. Es un sonido muy suave y relajado, no acentuado y que a menudo se pierde.
/ɜ:/	bird	Sonido parecido al “er” español, pero más alargado y dicho de forma más suave.
/i/	fish, if, English	Sonido entre una “e” e “i” española.
/i:/	tea, sheep, we	Sonido más agudo y largo que la “i” española

/ɒ/	box	Pronunciación más abierta que la “o” española.
/ɔ:/	short,walk,saw	Parecido a la “o” española pero más alargado.
/ʊ/	bull, football	Parecido a la “u” española.
/u:/	boot	Parecido a la “u” española pero más alargado.

Fuente: Fernández (2016).

Tabla 5

Sonidos de diptongos

/aɪ/	bike	Parecido al sonido “ai/ae” en español.
/aʊ/	shout, down	Parecido al sonido “au”, con la “u” final menos marcada.
/eɪ/	train,break,change,away	Parecido al sonido “ei/ee” en español.
/eə/	air,there,square	Parecido al sonido muy alargado de una “e” española.
/ɪə/	beer,ear,here	Parecido al sonido “ie” español.
/ɔɪ/	point, boy	Parecido al sonido “oi/oe” en español.
/əʊ/	open,phone,coat	Parecido al sonido “ou” en español.
/ʊə/	tourist,sure	

Fuente: Fernández (2016).

Algunas reglas en cuanto a la pronunciación de los símbolos fonéticos en inglés son: el sonido vocal /i:/ que se pronuncia en palabras que contienen la letra “e”, “ee” y “ea” como: these, three, y leave, y el sonido vocal /e/ que se pronuncia en palabras que contienen las letras “e” y “a”, en palabras como: well y many. Otros ejemplos son los sonidos consonánticos como: el sonido /g/, el cual se pronuncia en palabras que llevan las letras “g” o “x” como: good y exactly, y el sonido de la /k/ en inglés se pronuncia en palabras como: call, week o require (Hancock, 2003). En el caso de los verbos regulares en pasado, la pronunciación es importante; se les añade al final las terminaciones “ed” y “d”, y la pronunciación final de estos verbos se da con los sonidos de: id, d, t, por ejemplo, en: rested (**id**), called (**d**), walked (**t**); pero saber distinguir cual pronunciación va en cada verbo puede ser complicado para alguien que está empezando a aprender inglés, ya que la pronunciación en pasado sigue ciertas reglas.

Todos estos ejemplos muestran algunas particularidades, en cuanto a la pronunciación del idioma inglés, y como se puede ver, es muy importante aprenderlas, para que en la práctica exista una comunicación clara y entendible en este idioma.

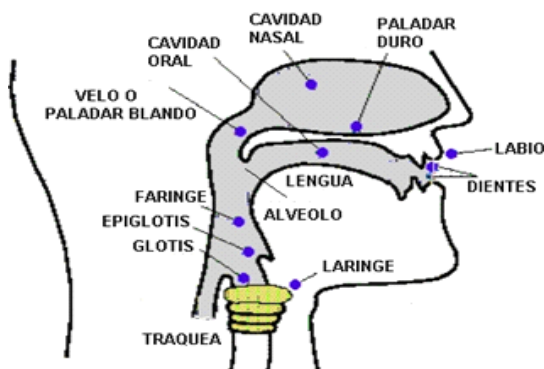
4.3 El aparato fonador

El aparato fonador es un conjunto de órganos que hace posible la producción de la voz, el cual se constituye por las cavidades de resonancia, los órganos de: respiración, fonación y articulación. Así, ‘la voz’ se puede entender como el color o sonido que cada persona emite al momento de hablar, donde los órganos mencionados anteriormente intervienen para que la producción de la voz suceda.

La nariz y los órganos de respiración (diafragma, pulmones, bronquios, tráquea...), comienzan su fusión por medio de una corriente externa llamada “aire” por ello cuando respiramos, llenamos los pulmones de este elemento y luego el diafragma se encarga de modular esa fuerza de aire por medio de la inhalación y exhalación, luego lleva ese aire a los bronquios y a la tráquea; a partir de ello se produce una vibración en las cuerdas vocales y es ahí donde se produce el sonido.

Figura 1

El aparato fonador



Fuente: Benítez (2011)

Por su parte, los órganos de fonación como la laringe y las cuerdas vocales son muy importantes en el proceso de la producción de la voz; ya que es ahí donde se origina el sonido,

se define el tono y el volumen de la voz. La laringe está compuesta de cartílagos (Cricoides, tiroides y aritenoides) y el funcionamiento de este órgano ocurre cuando el aire fluye, haciendo que se produzca sonido y se puedan articular palabras (Perdomo, 2016). En el caso de las cuerdas vocales que son labios membranosos y se encuentran dentro de la laringe, al respirar se van separando, chocando con el aire y provocando una vibración que produce el sonido (Torres, 2014). Además, las cuerdas vocales o pliegues vocales “son altamente elásticos y tienen una estructura histológica que le permite a la voz su gran versatilidad”, (Torres, 2015). Por otro lado, el tono de la voz tiene que ver con el grosor de las cuerdas vocales, siendo de longitud 18 mm en el hombre y 10 mm en la mujer; en cuanto al volumen de la voz, la presión o la energía con la que el aire sea impulsado desde los pulmones determinará la vibración de las cuerdas vocales y por ende la intensidad de la voz (Torres, 2014).

Los órganos de articulación (paladar, lengua, dientes, labios...) son los que permiten que podamos articular consonantes, vocales, sílabas y palabras a partir de movimientos que hacemos con los músculos faciales. Estos órganos se encargan de la emisión del sonido, al articular y mover cada musculo facial que tiene cada uno de los órganos de articulación modifica y transforman ese sonido en palabras con significado, por ello el movimiento y la forma que tenga cada musculo de la lengua, de los labios o el paladar será muy significativo porque ello modificará por completo la voz, le dará el color y la personalidad al hablante.

Referente a las cavidades de resonancia se encuentra: la boca, la nariz y la faringe que es donde sale el sonido, emitido desde la laringe, y ahí se obtiene la forma y el volumen de la voz. De las cuerdas vocales se produce el sonido pero se modifica en las cavidades de resonancia, siendo el timbre de la voz influenciado por la forma y volumen de estas cavidades: en ‘la boca’ es importante la posición de la lengua y el velo del paladar; en cuanto a ‘la faringe’ que es un canal para la respiración, influye el tamaño de la faringe en la intensidad de resonancia mediante el aire expirado; ‘la cavidad nasal’ es un resonador invariable que no cambia su forma ni tamaño (Torres, 2015).

4.4 Enfoques en la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral

En la enseñanza de idiomas, existen diferentes enfoques y métodos que dan un parámetro de cómo debe ser aprendido y enseñado otro idioma. Donde el enfoque son pautas teóricas, mientras que el método es la parte práctica que incluye varios procedimientos y técnicas. Para Harmer (2001), el procedimiento es una secuencia ordenada de técnicas.

Por su parte, Richard y Rogers (1986), mencionan que el enfoque se refiere a “theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching (...) a method is the practical realization of an approach”, (p.16). De acuerdo a Ordoñez y Turner (2015), los enfoques no designan técnicas en el salón de clases, pero dan un conjunto de principios como base para la acción metodológica. Además, para Spratt, Pulveness y Williams (2011), el enfoque en la enseñanza del lenguaje se refiere a nuestra perspectiva del lenguaje y a nuestra perspectiva de como el aprendizaje del lenguaje se lleva a cabo. De lo que los diferentes enfoques contribuyen a la enseñanza envolviendo creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua y esto se plasma en la práctica dentro del salón de clases

A continuación, se mostrarán algunos enfoques con sus respectivas perspectivas y métodos enfocados en la enseñanza de la expresión oral.

- Task-based Learning (TBL)

En este enfoque la perspectiva del lenguaje y del aprendizaje sugiere que el lenguaje es una herramienta para comunicar significado a través de funciones, vocabulario, estructura y discurso además que el lenguaje es aprendido usándolo; por su parte las actividades de las clases son basadas en una serie de tareas donde se resuelven problemas donde los estudiantes se necesitan comunicar (Spratt et al.2011).

En cuanto al método, la estructura de TBL consiste en tres fases: Pre-task, Task cycle and Language focus. En la primera fase se introduce el tema y la tarea; en la segunda fase que corresponde ‘Task cyle’ se expone al lenguaje, es decir se da la oportunidad de estar inmerso en el idioma a través de diferentes materiales como libros, audios, etc.; se realiza la tarea usando el lenguaje planeando los reportes de la tarea; en la última fase ‘Language focus’ se da un estudio explícito de los componentes específicos del lenguaje que se utilizaron.

- Presentation, Practice and Production (PPP)

La perspectiva de este enfoque sugiere que los aspectos más importantes del lenguaje son las funciones y las estructuras gramaticales; primero se aprende viendo el nuevo lenguaje en un contexto que muestra el significado, practicando el lenguaje de manera controlada y con condiciones guiadas (Spratt et al.2011). El enfoque de PPP usualmente es utilizado para enseñar gramática y las habilidades de producción: hablar y escribir (Campos, 2020). Así mismo, es un enfoque inductivo donde el método consiste en tres etapas: la presentación, la práctica y la producción. En la primera etapa, el maestro presenta una parte del lenguaje (vocabulario, gramática etc.) junto con una situación, además modela y explica el lenguaje mientras los estudiantes escuchan. En la segunda etapa ‘la práctica’, los estudiantes practican por medio de ejercicios la parte del lenguaje que el enseñante ha presentado y explicado. Finalmente, en la etapa de ‘producción’ los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el idioma más libremente a través de diferentes actividades.

- Total Physical Response (TPR)

Este enfoque se usa especialmente en aprendientes jóvenes o quienes estén iniciando el aprendizaje de un idioma. La perspectiva en el lenguaje recae en las estructuras gramaticales y en el vocabulario; y su perspectiva en el aprendizaje se encuentra en diferentes características como: la comprensión, se da antes que la producción, se necesita de un periodo de silencio, el lenguaje se aprende acompañado de actividades físicas etc. (Spratt et al.2011). El enfoque TPR fue desarrollado para que el cerebro capte lo suficiente cuando se aprende el lenguaje; viendo, escuchando, diciendo y especialmente haciendo, que son los elementos de comunicación que se trabajan juntos para hacer las clases de lenguaje memorables (Ordoñez & Turner, 2015).

En cuanto al método, para este enfoque se podría adaptar y seguir el procedimiento que utiliza PPP o TBL, la elección de esto va depender de lo que el enseñante considere conveniente para las clases.

- Lexical approach

Para este enfoque el vocabulario es el aspecto más importante del lenguaje. La perspectiva de aprendizaje consiste en que el lenguaje es aprendido en ‘pedazos’ como una completa unidad

(Spratt et al.2011). Siendo este enfoque, ‘frases léxicas’ como las colocaciones, modismos, frases fijas y semifijas que forman una parte importante del lenguaje (Harmer, 2001).

- Functional Approach

En este enfoque, las funciones del lenguaje son la parte más importante, donde para aprender el lenguaje se puede hacer uso de la metodología de PPP. En el salón de clases, el programa se enfoca en funciones usualmente adecuadas a la frecuencia de uso en la vida diaria y a las necesidades del aprendiz (Spratt et al.2011).

- Communicative approaches

En este enfoque la comunicación es el aspecto más importante del lenguaje. El significado de la comunicación en el lenguaje se da a través de las funciones, la gramática, el vocabulario, el discurso y las habilidades. Por lo tanto, la mejor manera de aprender un idioma es usarlo en la interacción, en lugar de aprender sobre este (Spratt et al.2011). En el salón de clases, el programa de estudios se centra en: funciones de tareas y áreas temáticas basadas en las necesidades comunicativas de los alumnos, trabajar en grupo o pareja, así como el significado y la fluidez de la comunicación (Spratt et al.2011).

- Grammar Translación

En este enfoque, la perspectiva, sugiere que el lenguaje está formado por reglas gramaticales. El idioma se aprende analizando y aplicando las reglas. En la práctica, dentro del salón de clases: se estudian reglas gramaticales y luego se aplican en los ejercicios, se descubre lo que significa el lenguaje aplicando reglas y se aprenden de memoria listas de palabras (Spratt et al.2011).

- Guided Discovery

En la perspectiva de este enfoque, el lenguaje tiene patrones de significado y uso. Los alumnos aprenden mejor el idioma si ellos mismos elaboran patrones y reglas del idioma en lugar de que el maestro se los dé. En el salón de clases el maestro a menudo les da a los alumnos las

reglas después de que las han elaborado o les pide que completen los espacios vacíos. Este enfoque se usa a menudo junto con PPP, TBL y Functional approach (Spratt et al.2011).

- Content-based Learning

En este enfoque las áreas y habilidades gramaticales, léxicas y funcionales son importantes en el lenguaje. El idioma se aprende mejor si se presenta a los alumnos a través de temas interesantes que les ayuden a aumentar su conocimiento del mundo. Este enfoque se utiliza principalmente en escuelas primarias y secundarias. El lenguaje es presentado a través de temas relacionados con las asignaturas de la escuela o el aprendizaje sobre el mundo (Spratt et al.2011).

- Content and Language Integrated Learning

De acuerdo a este enfoque el lenguaje sirve para comunicar significado, siendo todos los aspectos del lenguaje de ayuda para comunicar significado. El lenguaje se aprende principalmente mediante la adquisición y su uso. El plan de estudios se basa en el aprendizaje de la materia y las habilidades cognitivas relacionadas con asignaturas escolares como matemáticas, historia y artes. Las lecciones se centran en el tema más que en el idioma (Spratt et al.2011).

Los enfoques y métodos mencionados anteriormente son muy útiles para cualquier enseñante, va depender de la parte del lenguaje que se quiera enseñar, de la habilidad lingüística y su vez va depender de las diferencias individuales de cada alumno tomando en cuenta la edad, el estilo de aprendizaje, la motivación etc. Así mismo, en las clases de lenguas se puede hacer diferentes combinaciones de estos enfoques, dependiendo de las necesidades que se presenten dentro del aula.

4.5 Estrategias y técnicas para el desarrollo de la expresión oral en inglés

Las estrategias para aprender una lengua, son esenciales, ya que a partir de éstas el aprendizaje del estudiante influirá de manera positiva o negativa. Oxford (citado por Peralta, 2016), menciona que, en el aprendizaje de otra lengua, las estrategias son los pasos que sigue un

alumno para mejorar su desarrollo en las habilidades lingüísticas. Las estrategias pueden ser de dos tipos: de aprendizaje y de enseñanza; estas últimas son impartidas específicamente por un instructor, a diferencia de las estrategias de aprendizaje que son actividades elegidas por el propio estudiante “la estrategia de aprendizaje internaliza un proceso en el /la alumno/ a ya que, son más bien conductas que facilitan el aprendizaje, y para ello utilizan una gran cantidad de recursos, actividades y medios”, (Peralta, 2016, párr.43). Así mismo, una estrategia se considera como un ‘procedimiento heurístico’ que ayuda, en condiciones específicas, a tomar decisiones ayudando a resolver problemas de aprendizaje de manera inteligente y organizada (Latorre y Seco, 2013).

Por otro lado, la técnica es “un procedimiento algorítmico. Es un conjunto finito de pasos fijos y ordenados, cuya sucesión está prefijada y secuenciada, y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea”, (Latorre y Seco, 2013, p.15). Para Tuñas (2007), las técnicas vienen siendo ‘actividades específicas’ las cuales realizan los estudiantes al aprender, y alguna de estas pueden ser: realizar preguntas, deducir, inducir, repetir, subrayar, esquematizar etc.

Ante esto, considerando el desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés como una problemática o área de interés para el enseñante de lenguas, es de tomarse en cuenta ‘las estrategias’ como los pasos o procedimientos que se siguen para desarrollar esta habilidad y ‘las técnicas’ como las actividades específicas que se realizan, las cuales utilizan ciertos recursos para poder practicar cada uno de los elementos de la expresión oral. Donde a su vez el estudiante experimente un filtro afectivo bajo: estando motivado, con seguridad en sí mismo y evitando estar muy ansioso. Por lo que a continuación se presentan algunas estrategias y técnicas para desarrollar el habla y la motivación en el salón de clases.

- Choral drill

Es una técnica de aula que se utiliza para practicar un nuevo idioma. Implica que el profesor modele una palabra o una oración y los estudiantes la repitan. Existen dos tipos: el ejercicio coral, que involucra a toda la clase, y el ejercicio de sustitución, donde el maestro cambia las palabras clave después de cada repetición. Esta técnica ayuda a que el estudiante estimule la pronunciación y la entonación.

El ejercicio coral tiene cabida en un segundo idioma donde estas producciones orales repetitivas son útiles para enseñar y practicar la pronunciación, la ortografía y el alfabeto; los ejercicios corales son breves y, a menudo, se utilizan en el contexto de una lección más amplia. De esta manera los estudiantes utilizan la producción oral, lo cual ayuda para aprender mejor el vocabulario y también la pronunciación. Los ejercicios se pueden hacer con toda la clase respondiendo juntos mientras el maestro escucha atentamente a ciertos estudiantes, o puede ser un “giro rápido” en el que cada estudiante, a su vez, repite lo que dice el maestro (Ordoñez & Turner, 2015).

- Role-play (juego de rol)

Para Ordoñez y Turner (2015), esta actividad consiste en representar una historia, siendo divertido y a la vez educativo (lúdico): el desafío es mantener a todos en la clase involucrados, ya que la mayoría de los juegos de roles solo tendrán actuando el lenguaje entre 3 y 5 estudiantes a la vez. Si las piezas son cortas, pueden participar más estudiantes. El Role-Play permite desarrollar destrezas comunicativas estimulando la conversación y también la comprensión lectora y auditiva. Además de esto, ofrece las siguientes ventajas:

- Aumenta la creatividad: El RolePlay permite a los estudiantes expresarse de forma espontánea y utilizar su imaginación para contextualizar ideas y comportamientos.
- Es divertido: Con esta técnica los estudiantes pueden comunicarse con sus compañeros en una atmósfera relajada y lúdica, y este disfrute conduce a un mejor aprendizaje.
- Mejora la autoestima: Muchos alumnos tienen miedo a expresarse en inglés por miedo a equivocarse. Con el RolePlay se pierde la timidez gracias al ambiente relajado de la actividad.

Para Llamoca y Pari (2017), el objetivo del juego de rol es desarrollar la entonación y la fluidez mediante los siguientes procedimientos: el docente da las indicaciones y dependiendo el número de ‘actores’ se forman grupos quienes reciben un libreto impreso del acto. Luego

los alumnos se organizan: escogen los personajes y aprenden su papel. Finalmente presentan la escena de manera natural donde la actuación no debe ser interrumpida.

- Flashcards

Flashcards son unas de las mejores herramientas para los maestros de lenguas, pueden ser utilizados como soporte visual para la enseñanza de nuevo vocabulario. Son una de las herramientas más eficaces a la hora de memorizar la información o aprender vocabulario. También se puede utilizar para revisar el vocabulario previamente aprendido, y jugando para aprender nuevo vocabulario. La manera más común de usar las Flashcards es mirar el lado de la Flashcards con la pregunta e intentar pensar en la respuesta. Después se voltea la tarjeta y se puede ver si la respuesta es correcta o no (Ordoñez y Turner, 2015).

- Juegos verbales

Son juegos lingüísticos para aprender de manera lúdica y creativa el lenguaje, y estos pueden ser las adivinanzas, los trabalenguas o los juegos de palabras que riman. El objetivo de esta estrategia es desarrollar la claridad y la vocalización, por medio de materiales como imágenes, tarjetas y plumones, siguiendo el siguiente procedimiento: se reparten las imágenes o las tarjetas (contienen palabras). Se da tiempo, aproximadamente 15 min para que los alumnos creen rimas, trabalenguas o adivinanzas y las escriban en una hoja. Finalmente se socializan las rimas, trabalenguas o adivinanzas (Llamoca y Pari, 2017).

- Exposiciones

Esta estrategia es muy practicada en clase, donde se expone un trabajo que se está viendo en la clase o se dan a conocer conclusiones. El objetivo de las exposiciones es desarrollar la vocalización y la claridad de la habilidad oral mediante el siguiente procedimiento: Primero se reparte el tema, luego se forman grupos quienes presentaran las exposiciones. Los alumnos deben identificar las ideas principales y secundarias las cuales deben organizar mediante alguna técnica como el mapa conceptual. Finalmente, los alumnos presentan la exposición (Llamoca & Pari, 2017).

- Mnemotecnia

La Mnemotecnia, son técnicas de memorización, para aprender nuevo vocabulario o para recordar uno visto previamente. Esta técnica consiste en asociar un concepto nuevo con uno ya existente en la memoria. “Estas técnicas pueden consistir en un término especial, una expresión o una rima que se emplea para recordar algo”, (Pérez y Merino, 2008, párr.2). Las técnicas más comunes son: -casilleros mentales- que consisten en relacionar organizadamente la palabra nueva con una lista de palabras que ya se conocen; y -conversiones numéricas- que consisten en remplazar los números con consonantes, para luego formar palabras.

- La música

Diversos estudios, sugieren que usar como estrategia ‘la música’, dentro o fuera del aula, es un recurso que propicia buenos resultados en el estudio de otro idioma, tanto en el ámbito lingüístico, cognitivo y afectivo. De acuerdo a Rubio y García (2016), “La música afecta positivamente el acento del lenguaje, la memoria y la gramática, así como el estado de ánimo, la diversión y la motivación”, (p.6). Como plantea Jolly (1975) citado por Gómez, Martínez, A.C. y Martínez (2012), “(...) la música en el aula de idiomas sirve para incorporar nuevo vocabulario y gramática, mejorar la ortografía y desarrollar las habilidades lingüísticas: lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva”, (p.1). Por su parte, Escobar et al., (2005) “demostraron que las canciones constituyen herramientas efectivas para mejorar la calidad de las clases y aumentar la participación activa de los estudiantes, mediante discusiones basadas en diferentes aspectos de las canciones”, (pp.162-163).

- Beneficios que aporta la música, en la clase de lenguas

La música al igual que el lenguaje, tiene su amplitud, se puede expresar de diferentes maneras, como en música instrumental o vocal; y en el aula, cada medio aporta diferentes beneficios en los estudiantes. Dicho con palabras de Toscano y Fonseca (2012), la música instrumental es el acompañamiento de diversos instrumentos que siguen un ritmo y estilo, lo que ayuda a los alumnos a prestar la debida atención y a reducir la ansiedad ya que genera cambios fisiológicos que propician todo lo anterior. Mientras que la música vocal, son las canciones que activan el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro. De hecho, Escobar et al., (2005),

dan a conocer que “la música es procesada en el hemisferio derecho del cerebro y que la letra de una canción usualmente es procesada en el hemisferio izquierdo”, (p.165). En definitiva:

“La incorporación de música instrumental y vocal en las sesiones de le ayuda tanto al desarrollo de niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico), de factores afectivos (reducción de ansiedad, aumento de motivación), como sociolingüísticos (exposición a variedades y registros de la lengua”, (Toscano & Fonseca, 2012, p.199).

Como se ha mencionado, la incorporación de la música, resulta beneficioso en el aprendizaje de lenguas. “A través de tareas basadas en canciones los estudiantes pueden desarrollar habilidades de escucha, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita”, (Escobar et al., 2005 p.167). Las actividades a través de canciones ayudan a mejorar las habilidades auditivas, aumentando la memorización de una letra, obteniendo mayor conciencia fonética y pronunciación mediante melodías, rimas, ritmos y acentos; y ayudan a las habilidades orales, con actividades como cantar, donde se utiliza el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro, fortaleciendo la pronunciación, el vocabulario, y se practican estructuras gramaticales (Toscano & Fonseca, 2012).

- Estrategias y técnicas para incorporar la música en una clase de inglés

Partiendo de los beneficios que tiene la música como herramienta en el aula, es prescindible explicar brevemente, como aplicarla en una clase de lengua. Para empezar, es necesario saber, que para usar esta herramienta se deben escoger las canciones y las actividades adecuadamente, y así mismo saber desarrollarlas. Teniendo en cuenta a Rubio y García (2016), “para que cualquier actividad se considere una tarea, debe ser cuidadosamente planeada y estar pulcramente estructurada con la participación de los alumnos”, (p.9). De ello dependerá la excelencia del aprendizaje del idioma en cuestión.

A continuación, se presentan algunos estudios, donde se toma en cuenta puntos esenciales acerca de cómo se puede usar esta herramienta en la enseñanza del idioma inglés.

En el estudio de Escobar et al. (2005), se llevó a cabo un taller de 10 semanas (45 minutos por semana) donde se diseñaron actividades basadas en canciones en inglés, mediante un enfoque comunicativo donde se tenían que reforzar contenidos lingüísticos y culturales.

La selección de las canciones tuvo que ver con:

- La preferencia musical de los alumnos
- Popularidad del artista.
- Tema, vocabulario, expresiones y mensaje de la canción.
- Instrumentos y efectos sonoros, que no afecten la voz del cantante.

En el taller se incorporaron 3 etapas: pre-listening, while listening y post-listening, donde se realizaron actividades como: discutir la canción, pronunciar e identificar palabras y frases, familiarizarse con el vocabulario y dramatizar.

En la selección de las actividades se consideró lo siguiente:

- Las habilidades que se pretendían desarrollar.
- El nivel del idioma que tenía el grupo.
- Algún tema visto previamente.
- Estimular la imaginación y creatividad.

En el mismo plano, otro estudio, de Gómez et al. (2012), clasifica a las actividades basadas en canciones en inglés como: actividades de anticipación y actividades que se desarrollan en clase. Las actividades de anticipación son las que propician un acercamiento y familiaridad, tales como bailar, aprender el significado de palabras y utilizar música instrumental para crear una atmosfera. En cuanto a las actividades que se hacen en clase, los alumnos trabajan en parejas o individualmente y el maestro actúa como modelo del lenguaje donde los alumnos escuchan y repiten. También el estudio, presenta algunas actividades las cuales se realizan mientras se escuchan las canciones en inglés, tales como:

- Completar la canción (consiste en llenar espacios en blanco).
- Pantomima musical (dramatizar la canción mientras la escuchan).
- Cantar (se trata de cantar siguiendo ritmo, pronunciación etc.).
- Karaoke/ A capella (se trata de cantar sin seguir al cantante).

Por su parte, en un estudio de Rubio y García (2016), enfocado en la enseñanza del inglés a nivel educación primaria, se sugieren pasos para presentar una canción, lo cual es recomendado por las profesoras Helena I. Curtain y Carol A. Dahlberg: Primero; se prepara a los alumnos, utilizando imágenes y expresiones faciales con el fin de contarles acerca de lo que trata la canción. Segundo; -ir a través de palabras- donde los alumnos las identifiquen en la canción. Tercero; -leer la canción línea a línea- y que los alumnos repitan. Cuarto; -cantar

una línea a la vez- y practicar varias veces hasta que se aprendan la canción. Por último, -agregar acompañamientos rítmicos-, como aplaudir etc.

La música tiene muchos aportes dentro de la didáctica de lenguas y sería relevante, como estudios sugieren, incorporarla dentro del aula como estrategia de enseñanza del idioma inglés. Así, se podría decir que la música es una de las mejores herramientas para que los alumnos mantengan un filtro afectivo bajo ya que ayuda a que disminuya la ansiedad y que los alumnos estén motivados. Gómez et al., (2012) expresan que al utilizar la música “Existe un mayor relajamiento lingüístico y por ello, los alumnos se muestran más perceptibles y atentos que nunca”, (p.1). Además, que aprenden de una manera dinámica y divertida, escuchando canciones con las cuales se sienten identificados; y como resultado, se muestran interesados en la lengua meta adquiriendo de mejor manera el idioma en cuestión, debido a que cambia su perspectiva en cuanto al aprendizaje. No obstante, tampoco se debería abusar del uso de dicha herramienta ya que se volvería monótono y aburrido el aprendizaje, la clave está en cómo y cuándo utilizarla.

En definitiva, utilizar todos estos recursos y actividades en clase (canciones, role play, flashcards etc.) es de mucha ayuda para que el profesor pueda enseñar la expresión oral a través de estrategias que mantengan motivados a los estudiantes.

CAPÍTULO V. IMPORTANCIA DE LA LENGUA INGLESA EN EL MUNDO Y EN LA UJAT

5.1 El inglés en el mundo y en México

Hoy en día, el idioma inglés es uno de los más hablados en todo el mundo, solo por debajo del chino mandarín y el español. De acuerdo con el British Council (2013), el inglés es la lengua del siglo veintiuno hablada y usada por 1.75 millones de personas alrededor del mundo lo que corresponde a la cuarta parte de la población.

Es una lengua que ha cobrado gran auge en la comunicación, en las distintas áreas del conocimiento, debido a su protagonismo en las relaciones internacionales; lo que la ha llevado a convertirse en 'lingua franca'. Al respecto Calderón (2015), dice que una lingua franca se refiere a aquellas lenguas que tienen un papel relevante en el intercambio de conocimiento en determinados momentos de la historia. De ahí la importancia de que actualmente exista la comunicación en el idioma inglés. Y como toda lengua que ha predominado a través del tiempo, este idioma también tuvo su origen e influencia para convertirse, hoy, en el medio de comunicación predominante en todo el planeta.

La lengua inglesa fue llevada por invasores germanos a Britania, siendo una lengua germánica occidental proveniente del dialecto anglofrisio (López, 2013). Con el paso del tiempo, el idioma inglés fue evolucionando y llevado por todo el mundo debido al colonialismo británico (Dowd, 2019), y a partir de la segunda guerra mundial se convierte en lingua franca.

Al finalizar los años 70, el idioma francés comienza a ser sustituido por el inglés en diferentes ámbitos, entre ellos la política internacional, el comercio, la ciencia, la tecnología y la cultura, debido a la invasión de la cultura americana en Europa; y en 1973 al entrar el Reino Unido e Irlanda a la Comunidad Económica Europea (CCE) se introduce por primera vez en los centros educativos europeos, expandiéndose hasta el año 1993 al unirse a la Unión Europea (UE) Suecia, Finlandia y Austria (Lewolang, 2019).

En el contexto global, la presencia del inglés ha tenido un rol importante en cada país, de lo que Kachru (1985) citado por Lasagabaster (1999), identifica tres clasificaciones: En el primer caso, se encuentra el 'circulo interior' que se forma por países que tienen como lengua

principal al idioma inglés que es el caso de Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña entre otros. En segundo lugar, está el ‘circulo externo’ que se compone de países bilingües o monolingües como: India, Nigeria, Singapur etc. donde se ha institucionalizado el inglés. Por último, está el ‘circulo en expansión’, en países como: Indonesia, Israel, Japón etc. donde la lengua inglesa se ha convertido en el idioma internacional superando otros como el francés.

En misma instancia Quezada (2011), hace tres distinciones parecidas a las anteriores, acerca de los hablantes del idioma inglés: Primeramente, están los sujetos que hablan este idioma como primera lengua; segundo, los que lo hablan como segunda lengua y como tercer caso están los que aprenden este idioma como lengua extranjera.

Partiendo del último, actualmente se considera que el inglés es la lengua extranjera más aprendida y a la vez la más difundida a nivel mundial (Pizarro, 2015). De ello se estima que son más las personas que estudian esta lengua, que aquellos que la tienen como lengua materna. De ahí que “el estudio del inglés, el idioma universal, se ha convertido en casi obligatorio a nivel universitario, y laboral en todas partes del mundo”, (Quezada, 2011). Como en el caso de China e India que existe una alta demanda en aprender este idioma (British Council, 2013). Y en una evaluación en English First English Proficiency Index (EF EPI) (2016), el continente europeo y asiático, obtuvieron los mejores puntajes en competencia y desempeño en inglés, a diferencia de América Latina que se encuentra por debajo del promedio a nivel mundial (Cronquist & Fiszbein, 2017). Siendo hoy en día, predominante en todo el mundo, el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; y considerada como una de las habilidades más requeridas en el ámbito académico y laboral

En México, el primer contacto con el idioma inglés surge con la llegada de los británicos a la costa del golfo de México; y en 1986, durante el porfiriato, se declaró que el idioma inglés y francés serían integrados obligatoriamente a la educación, especialmente en secundaria y niveles de educación superior (Gastelum, 2017). Por lo que, en el contexto académico en México, en los últimos años ha habido un interés en la enseñanza y aprendizaje de este idioma mayor que en el pasado.

Actualmente, en lo que respecta al desempeño de los mexicanos en el idioma inglés, no se tienen datos específicos que muestren el nivel de dominio en esta lengua. Pero de acuerdo a

algunas fuentes se ha llegado a los siguientes porcentajes: en 2009 una encuesta del instituto de investigación CIDAC dijo que el 4% de la población lo domina, en 2012 INEGI concluyó que el 9.4% lo hablaba y en 2013 un estudio de consulta Mitofsky, dijo que el 11.6 % de los mexicanos hablan este idioma (Rodríguez, 2015). De ello se puede ver que es muy bajo el índice de mexicanos que dominan esta lengua; aunque el interés por entenderla y dominarla, ha ido incrementando con el tiempo, lo que puede deberse al alta demanda que tiene la lengua inglesa en el ámbito laboral y educativo.

Cabe señalar que, en comparación con otros países, “México tiene un nivel bajo de dominio del idioma. En 2014 obtuvo el lugar 39 de 63 países evaluados, y es el sexto de América Latina después de Argentina, Perú y Brasil”, (inglés es posible, 2015, p.17). Por ello, en los últimos años, se ha optado por mejorar la educación respecto al sector de enseñanza del inglés, lo que oficialmente, esta lengua extranjera se imparte de manera electiva en escuelas públicas de preescolar y primaria; y de manera obligatoria en secundaria, preparatoria y universidad.

En educación básica, las autoridades educativas de México, han propiciado condiciones para fomentar el aprendizaje de esta lengua a nivel nacional, mediante programas piloto como: el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB-2009) o el Programa Nacional de inglés (PRONI-2016) para estudiantes de preescolar y primaria, con la contratación y preparación de profesores certificados en inglés.

En cuanto a la educación secundaria que es de índole obligatorio, se ha buscado hacer reajustes de contenido en la materia de inglés. Por ejemplo, el programa PNIEB-2009 adjudica el ciclo 4 al nivel secundaria (preescolar: ciclo 1, primaria: ciclos 2 y 3), donde según se espera que al finalizar este nivel académico se alcance el nivel B1 conforme a lo que establece el Marco común europeo de referencia para las lenguas (inglés es posible, 2015, p.17). Sin embargo, estos programas aún están en marcha y la realidad en nuestro contexto es que, al terminar la secundaria, la mayoría no alcanza el nivel que se espera. Más bien en educación básica ha existido un bajo rendimiento en la asignatura de inglés. Como expresa Székely, Donoghue y Pérez (2015), “Al salir de la educación básica, después de dedicar por lo menos 360 horas a clases de inglés, no pueden poner en práctica lo visto ni siquiera en una

comunicación sencilla”, (pp.93-94). Y este resultado ha influido en el proceso y desarrollo del idioma inglés en los posteriores niveles de estudio.

A nivel universitario, la enseñanza y aprendizaje de esta lengua ha sido primordial donde “el sistema educativo mexicano reconoce la importancia del dominio de una segunda lengua, primordialmente el inglés, como una de las competencias necesarias para mejorar la competitividad de los estudiantes y finalmente de los egresados”, (División Académica de Educación y Artes [DAEA], 2019, p.32). Dado que existe la necesidad de formar profesionales competentes y capaces de insertarse en un mercado laboral global, que exige de ellos, dominio del inglés y evidencias oficiales que les permitan comunicarse e interactuar, propiciando una demanda cada vez mayor por el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua. Por esto el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, propuso "Alentar la enseñanza de, al menos, una segunda lengua (principalmente el inglés) como parte de los planes de estudios, y propiciar su inclusión como requisito de egreso de la educación superior”, (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008, p.24).

5.2 El inglés en la UJAT: EL CELE

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) tuvo sus inicios en el año 1974 y ha sido de apoyo para la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) la cual “tiene la misión de contribuir al desarrollo económico y social en un contexto altamente globalizado (...) que exige el dominio de cuando menos una segunda lengua para poder ser competitivo a nivel no sólo nacional sino internacional”, (División Académica de Educación y Artes [DAEA], 2017, p.12). El CELE es un área para la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, destinada para los estudiantes de esta institución favoreciéndolos en sus ‘estudios profesionales’ y de ‘posgrado’, y también destinada para el público en general. Cuenta con una línea de enseñanza de nueve idiomas: inglés, francés, italiano, alemán, japonés, chino mandarín, portugués, hebreo y ruso. Así mismo tiene un Centro de Estudio y Prácticas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE) que posee diferentes espacios para practicar idiomas (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras [CELE], 2021).

El idioma inglés, en el CELE, ha sido impartido por varios años; y al día de hoy, se imparten 8 semestres de inglés en cursos diarios y sabatinos, siendo impartido en diferentes sedes tanto para estudiantes de la UJAT como para el público en general de 15 años en adelante. Así mismo, cuenta con un diplomado de preparación de examen de certificación ‘TOEFL’ y un curso de comprensión de textos en inglés, así como cursos sabatinos de inglés para niños de 7 a 14 años.

En la UJAT, se le ha dado el debido interés a la lengua inglesa por lo que, para demostrar el conocimiento y dominio de esta lengua como parte del desempeño profesional de cada estudiante, se ha pedido como requisito de titulación, en algunos programas de estudio, acreditar en el CELE los primeros cuatro niveles del idioma inglés; o bien, tener una constancia que demuestre el conocimiento de esta lengua. Por lo que hoy en día el CELE, con todas las facilidades que provee, es de gran beneficio para toda la comunidad estudiantil de la UJAT.

5.3 La Licenciatura en Idiomas y la lengua inglesa

La Licenciatura en Idiomas (LI) de la UJAT, se creó en 1990 y desde entonces se integró a la División Académica de Educación y Artes (DAEA), junto a las licenciaturas: Ciencias de la Educación, Comunicación y Gestión y promoción de la cultura. Curricularmente el Plan y programas de estudios se han transformado. La primera reestructuración se dio en el 2006 y 2007, luego en el 2010, y actualmente está vigente el Plan 2017 cuya estructura se compone de cuatro áreas de formación (General, Sustantiva Profesional, Integral Profesional y Transversal); 12 campos disciplinarios, con 52 asignaturas; dos lenguas optativas (italiano y francés) y dos áreas de especialización: enseñanza de lenguas y Traducción e Interpretación (Plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas, 2017).

Algunos datos sobre la LI se describen a continuación, los cuales se toman del Plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas (2017).

5.3.1 Objetivo y perfil de ingreso y egreso de la Licenciatura en Idiomas

La Licenciatura en Idiomas tiene como objetivo general, formar profesionales que se comuniquen en los idiomas español, inglés, francés o italiano de forma que comprendan, interpreten y difundan estas lenguas; donde se puedan desarrollar éticamente como docentes o traductores/intérpretes.

En cuanto al perfil de ingreso a la LI, el aspirante debe poseer interés en el aprendizaje de idiomas y conocimiento en su propia lengua donde sepa comunicarse de manera oral y escrita en el idioma español; así mismo debe tener conocimiento básico del idioma inglés. Es relevante que el aspirante conozca el manejo de normas, estrategias de redacción y de lectura; además mostrar respeto a cualquier cultura, comenzando por la suya. Igualmente debe poseer vocación en la docencia o la traducción e interpretación.

Al terminar la licenciatura, el egresado podrá aplicarse de manera eficiente como docente, teniendo conocimiento en los idiomas español, inglés, italiano o francés; incorporando principios teóricos y prácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otro lado, estará apto para: aplicar habilidades didácticas que fortalezcan el aprendizaje de los idiomas promoviendo el uso de la tecnología de información y comunicación. Si la salida profesional escogida es traducción e interpretación, el egresado tendrá dominio en las lenguas de español e inglés, para aplicar las técnicas de traducción e interpretación en textos especializados. En ambos casos, tanto en la docencia o traducción e interpretación, el egresado deberá desarrollar una actitud crítica y reflexiva con un permanente crecimiento profesional. Tendrá un amplio conocimiento y apertura a su propia cultura y a las demás, desenvolviéndose en los ámbitos como docente o traductor e intérprete.

5.3.2 El campo disciplinar en la lengua inglesa

La LI cuenta con el campo disciplinar del idioma inglés que se encuentra en el ‘Área de Formación Sustantiva Profesional’ del plan flexible 2017 la cual tiene “como finalidad el desarrollo de competencias que le permitan al profesional una toma de decisiones

fundamentadas, así como la vinculación de la teoría y la práctica para resolver problemáticas de su disciplina”, (División Académica de Educación y Artes [DAEA], 2017, pp.90-91).

En cuanto al campo de la lengua inglesa el estudiante debe cursar semestralmente, una materia con base a esta formación, que en su total son 10 de carácter obligatorio. Estas materias se comienzan a llevar desde el primer ciclo de haber iniciado la Licenciatura, (al cursar la materia inglés I que corresponde al área general) hasta el octavo ciclo, preferentemente. Este campo se complementa con las materias de: inglés académico I que se imparte en quinto semestre, e inglés académico II que se imparte en octavo semestre (Ver tabla 4).

Tabla 6

Asignaturas en el Campo Disciplinar de inglés

Nombre de la asignatura	HT	HP	Total, de Horas semanales	Total, de Créditos
Inglés II	2	4	6	6
Inglés III	2	4	6	6
Inglés IV	2	4	6	6
Inglés V	2	4	6	6
Inglés VI	2	4	6	6
Inglés VII	2	4	6	6
Inglés VIII	2	4	6	6
Inglés académico I	2	4	6	4
Inglés académico II	2	4	6	4

Fuente: Plan de estudio de la Licenciatura en Idiomas (2017).

Los niveles de dominio (de proficiencia lingüística) de los idiomas extranjeros que se imparten en la LI, están alineados a lo expresado en el documento del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL-2001), que en inglés sus siglas son CEFR (Common European Framework of Reference), se clasifica en los siguientes niveles: A1 (principiante), A2 (elemental), B1 (intermedio), B2 (intermedio alto), C1 (avanzado) y C2 (muy avanzado). El MCERL es una referencia en la que los planes de estudio, y entre ellos el plan flexible 2017

de la Licenciatura en idiomas de la UJAT, se basan, para evaluar las habilidades lingüísticas de un idioma. En el caso de la LI en el campo disciplinar de inglés “el alumno deberá lograr el nivel B2 de certificación al finalizar todas las asignaturas”, (División Académica de Educación y Artes [DAEA], 2017, p.96).

En la LI, en el campo de la lengua inglesa se utiliza como material de apoyo la trilogía de libros ‘New Inside Out by Sue Kay & Vaughan Jones’ tanto el libro de estudiante como el libro de tareas: New Inside Out (Elementary) que contiene el nivel A1 y A2, que corresponde a 1º, 2º y 3º de la Licenciatura en Idiomas; New Inside Out (pre-intermediate) que contiene los niveles A2 y B1 correspondiéndole a 4º y 5º semestre de LI y New Inside Out (intermediate) que le corresponde a 6º y 7º semestre, donde el material abarca el nivel B1. Lo que corresponde a la última asignatura ‘inglés VIII’, se utiliza como material New Inside Out (Upper-Intermediate) junto a su libro de trabajo (workbook) que abarca el nivel B2.

5.4 La enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral en inglés en la LI

En la LI se utilizan diferentes estrategias, actividades o técnicas para desarrollar la expresión oral conforme a ciertos enfoques que se emplean. Por ejemplo, en el diseño del plan de estudios de la LI del año 2017 “se construye un Plan de Estudios basado en competencias con un enfoque constructivista del aprendizaje y una formación humanista del estudiante”, (División Académica de Educación y Artes [DAEA], 2017, p.26). Y de acuerdo a los programas de estudio de coordinación de docencia, respecto al campo de la lengua inglesa del plan de Licenciatura en Idiomas (2017), se pretende enseñar acorde al nivel que corresponde a cada curso, abarcando diferente contenido, vocabulario, gramática etc. con el fin de desarrollar competencias comunicativas. Así mismo se dan de 24 a 36 horas de clases por cada unidad (4-3 unidades por semestre) buscándose desarrollar competencias genéricas y específicas.

Respecto a las estrategias y técnicas que se usan para desarrollar la expresión oral en la LI, se basan en actividades de aprendizaje que se realizan tanto con el maestro como de manera individual, las cuales son:

- El intercambio de información oral

- Role play
- Discusión o debate grupal
- Sketch
- Conversaciones en parejas
- Entrevista
- Exposición
- Proyecto basado en el modelo ABP que consiste en grabar videos
- Spot publicitario

Igualmente se practican tanto con el maestro como de manera autónoma, ejercicios de análisis y practica de los componentes de la lengua como: gramática, vocabulario y pronunciación (Larsen y Zapata, 2017).

CAPITULO VI. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 Enfoque metodológico, diseño y alcance de la investigación

De acuerdo con el problema planteado, las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación, así como la fundamentación teórica a partir de la cual se argumenta y explican las variables de análisis, el estudio se realiza desde un enfoque metodológico cuantitativo. Es una investigación No Experimental que hace énfasis en la motivación en el ámbito de la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Dicho enfoque, de acuerdo con Sampieri (2014), "utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías", (p.4). Es de alcance correlacional, en tanto que tiene como propósito "conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto específico", (Sampieri, 2014, p.98). Por lo que fue necesario seguir un proceso que incluyó la descripción, las inferencias y la explicación sobre la relación que existe entre las variables: motivación y desarrollo de la expresión oral en inglés, por la complejidad que esta habilidad lingüística supone para los estudiantes hispanohablantes, que deben, además, lograr un alto nivel de proficiencia en lengua inglesa de acuerdo con el perfil de egreso del Plan y programas de estudios de la LI.

Fue una investigación no experimental transversal, la cual también es conocida como investigación Ex Post Facto, que significa, en latín -después de ocurridos los hechos-. Para Kerlinger (1983) citado por Ávila, (2006), "la investigación Ex Post Facto es un tipo de investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables", (p. 75). Es transversal debido a que "su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado", (Sampieri, 2014, p.154). Así mismo se aplicó un cuestionario semiestructurado en línea a una muestra simple de 30 estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. Cabe aclarar que si bien, el cuestionario integró preguntas abiertas, las respuestas vertidas fueron agrupadas en función a la frecuencia de

repetición y así lograr los datos cuantitativos que dan cuenta de la información recogida. Los componentes del desarrollo metodológico realizado se describen en los siguientes rubros:

6.2 Población y muestra

Como ya se mencionó, el contexto de este trabajo fue la Licenciatura en Idiomas de la UJAT y la población observada fueron solo aquellos estudiantes que en ese momento estaban cursando alguna asignatura en inglés a quienes se les envió el link de la encuesta. De todos ellos, sólo se recibieron encuestas respondidas de 30 estudiantes, con los cuáles se conformó nuestra muestra simple. De ellos 21 fueron mujeres y 9 hombres de edades de entre 18 y 24 años. Un dato relevante es que el 96% de estudiantes cursan asignaturas del Plan de estudios 2017 y un 3% las últimas asignaturas del Plan 2010. En ambos casos, hay alumnos de 2º, 3º, 4º, 7º, 8º y 9º Ciclos. De los 30, 15 llevaban francés como lengua optativa, 13 italiano; 1 estudiante señaló llevar inglés y 1 que no llevaba respondió que no cursaba alguna lengua optativa.

6.3 Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se elaboró y auto administró un cuestionario online, que dio forma a una encuesta semi-estructurada de 57 preguntas en total. De estas, 19 preguntas de diferentes tipos fueron elaboradas y 38 en formato escala Likert se tomaron y ajustaron del instrumento "*Attitude/Motivation Test Battery*" (AMTB), creado por Gardner en 1958, el cual es útil para evaluar diferentes aspectos de la motivación relacionados con objetivos lingüísticos y no lingüísticos en el aprendizaje de cualquier lengua y en cualquier lugar o contexto. Cocca, et al. (2017), señala que: "Gardner designed this tool with the aim of analyzing linguistic and non-linguistic goals that people try to accomplish by learning L2", (p. 149).

El cuestionario online se diseñó en la aplicación de Google forms con las preguntas abiertas, cerradas y de escala Likert. Dichas preguntas se organizaron en tres bloques. El primero: datos generales, de seis preguntas. El segundo: sobre la lengua inglesa y la expresión oral, de las preguntas 7 a la 19, donde cada pregunta, en este bloque, tenía el fin de averiguar cuestiones muy importantes acerca de la motivación, el dominio o los factores que se presentan al aprender y desarrollar la expresión oral en el aula.

El tercer bloque, denominado sobre el tema de la motivación (Escala Likert Versión adaptada del Attitude/Motivation Test Battery), incluyó las preguntas sobre las variables motivación, las cuales fueron tomadas de las 19 dimensiones del AMTB-Gardner (1958), descrito en el apartado 3.4.1 del Marco Teórico.

Muchos trabajos se han dado a la tarea de adaptar este instrumento a su contexto, obedeciendo a las necesidades particulares de cada lugar; así como, para hacer el cuestionario más corto y entendible para los encuestados. Gardner (1985), sugiere que “The composition of the Attitude/Motivation Test Battery varies somewhat from form to form depending upon the purpose for which it is intended”, (p.1). Por lo que consideramos de suma importancia incorporar este instrumento como parte de nuestra investigación y a su vez adaptarlo a las necesidades de nuestro contexto.

Para nuestro trabajo, adaptamos el cuestionario siguiendo y usando el trabajo de Cocca et al. (2017) el cual fue una adaptación de la mini versión mexicana S-AMTB de Sandoval Pineda (2011). Donde usamos, tanto la traducción, la reducción y ajustes del instrumento previamente realizados por los anteriores autores.

La adaptación de Cocca et al. (2017), se conformó de 43 preguntas distribuidas en 9 dimensiones (para más información ir a la página 22 de este trabajo). Sin embargo, para propósitos de esta investigación eliminamos dos de las dimensiones (Evaluación de los maestros e Interés en lenguajes extranjeros) con sus respectivas preguntas, empleadas en la adaptación de Cocca et al. (2017), porque consideramos que eran innecesarias para nuestro trabajo. Pero en su lugar añadimos la dimensión "ansiedad en la clase" (class anxiety), teniendo que traducir del inglés al español las preguntas y aplicándolas a nuestro contexto: *It embarrasses me to volunteer answers in our French class*= Me avergüenza participar voluntariamente en la clase de inglés; *I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class*= Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés; *I always feel that the other students speak French better than I do*= Siempre siento que los demás estudiantes hablan inglés mejor que yo; *I get nervous and confused when I am speaking in my French class*= Me pongo nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de

inglés; ; I am afraid the other students will laugh at me when I speak French= Temo que los demás estudiantes se reían de mí cuando hable en inglés.

Así, nuestra adaptación del instrumento se redujo aún más que la adaptación de Cocca et al. (2017) quedando en 38 preguntas distribuidas en 8 dimensiones, con sus respectivas preguntas, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7

Adaptación-Dimensiones e items del cuestionario Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)

Dimensiones	Preguntas
1. Ansiedad en la clase	1. Me avergüenza participar voluntariamente en la clase de inglés. 8. Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés. 16. Siempre siento que los demás estudiantes hablan inglés mejor que yo. 25. Me pongo nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de inglés. 33. Temo que los demás estudiantes se reían de mí cuando hable en inglés.
2. Intensidad de la motivación	5. Pongo mucha atención para tratar de entender todo el inglés que veo y escucho 12. Me mantengo al corriente con mis clases de inglés trabajando a diario en ellas 22. Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de inglés, siempre le pido ayuda a mi maestro/a 30. Yo realmente pongo mucho empeño en aprender inglés 36. Cuando estoy estudiando inglés ignoro las distracciones y le pongo atención a la actividad que estoy realizando
3. Actitud hacia el aprendizaje del inglés	2. Estudiar inglés es fabuloso 9. Realmente disfruto aprender inglés 17. La clase de inglés es una parte muy importante del programa de estudio en mi carrera 26. Quiero aprender tanto inglés como me sea posible

	34. Me encanta aprender inglés
4. Actitud hacia las personas de madre lengua inglesa	14. Desearía tener a muchos hablantes nativos del inglés como amigos 18. Los hablantes nativos del inglés son muy amables y sociables 21. Los hablantes nativos del inglés tienen mucho que sentirse orgullosos porque han hecho contribuciones valiosas para el mundo 27. Me gustaría conocer a más hablantes nativos del inglés
5. Orientación Integrativa	3. Estudiar inglés es importante porque me permitirá sentirme cómodo/a cuando me relacione con personas que hablen inglés 10. Siento que estudiar inglés es importante porque me permitiría comunicarme con un número mayor de personas de diferentes culturas en el mundo 19. Estudiar inglés es importante porque me permitiría entender y apreciar mejor la cultura angloparlante 28. Es importante estudiar inglés porque tendré la oportunidad de interactuar más fácilmente con gente que habla esa lengua
6. Deseo de aprender inglés	4. Siento un fuerte deseo por conocer todos los aspectos de la lengua inglesa 11. Si por mí fuera, me pasaría todo el tiempo aprendiendo inglés 20. Quiero aprender el inglés tan bien hasta que parezca mi lengua materna 29. Me gustaría aprender tanto inglés como me sea posible 35. Me gustaría dominar el inglés 38. El deseo que tengo de aprender inglés es alto
7. Evaluación del curso de inglés	7. Preferiría pasar más tiempo en mi clase de inglés que en otras clases 15. Disfruto las actividades de mis clases de inglés más que las de las otras clases 24. Me gusta tanto la clase de inglés que quiero seguir estudiando esta lengua en el futuro 32. Disfruto mis clases de inglés 37. La clase de inglés es una de mis favoritas

8. Orientación 6. Estudiar inglés es importante porque lo necesitare en mi desempeño

Instrumental profesional

13. Estudiar inglés es importante porque es indispensable para que uno sea reconocido como una persona con educación

23. Estudiar inglés es importante porque me será útil para obtener un buen empleo

31. Estudiar inglés es importante porque la gente me respetará más si domino esta lengua

6.5 Análisis y presentación de resultados

6.5.1. Bloque I: Datos generales

Aunque este bloque, se integró de 6 preguntas (P), aquí solo consideramos los datos de, las P1, P3, P5 y P6 que a continuación se describen:

Gráfica 1

Género de los alumnos



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

De acuerdo con el gráfico No. 1, de los 30 alumnos que respondieron, el 70% fueron mujeres y el 30% hombres.

Tabla 8

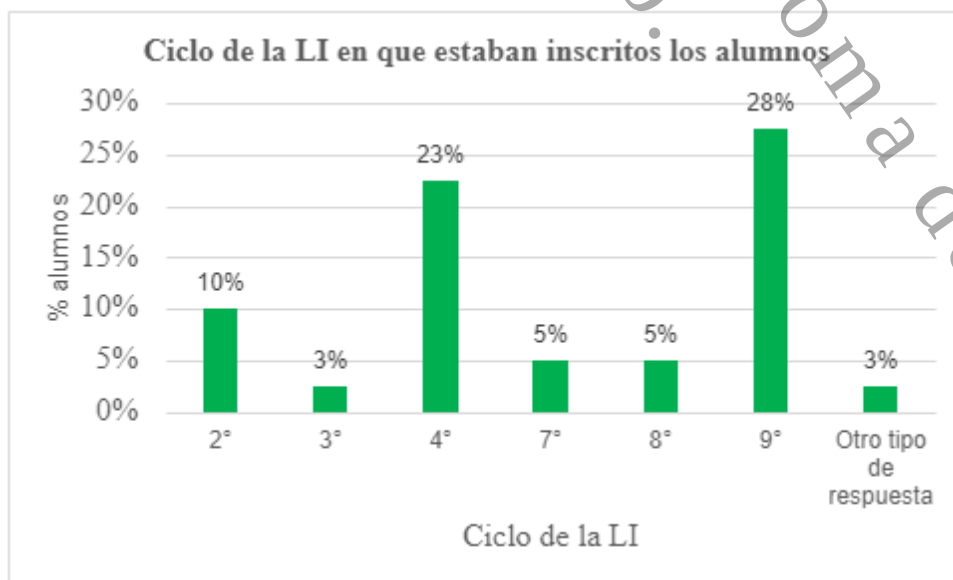
Ciclo de la LI

Ciclo	Frecuencia-alumnos	%
2°	4	10%
3°	1	3%
4°	9	23%
7°	2	5%
8°	2	5%
9°	11	28%
Otro tipo de respuesta	1	3%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2

Ciclo de la LI en que estaban inscritos los alumnos



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

De los 30 participantes: el 28% cursaba el 9 ciclo; el 23% el cuarto ciclo; el 10% el segundo ciclo; el 5% el 8vo; el 5% el 7 ciclo; un 3% el tercero; y un 3% dio otro tipo de respuesta. Lo que muestra que la mayor parte de los participantes pertenecían al 9 y 4 ciclo; y una minoría al 2°,3°,7° y 8°. Por su parte, ningún alumno de los ciclos 1°,5° y 6° de la LI, participó en la contestación del cuestionario. Todo ello se puede observar en la tabla 8 y gráfica 2.

Tabla 9

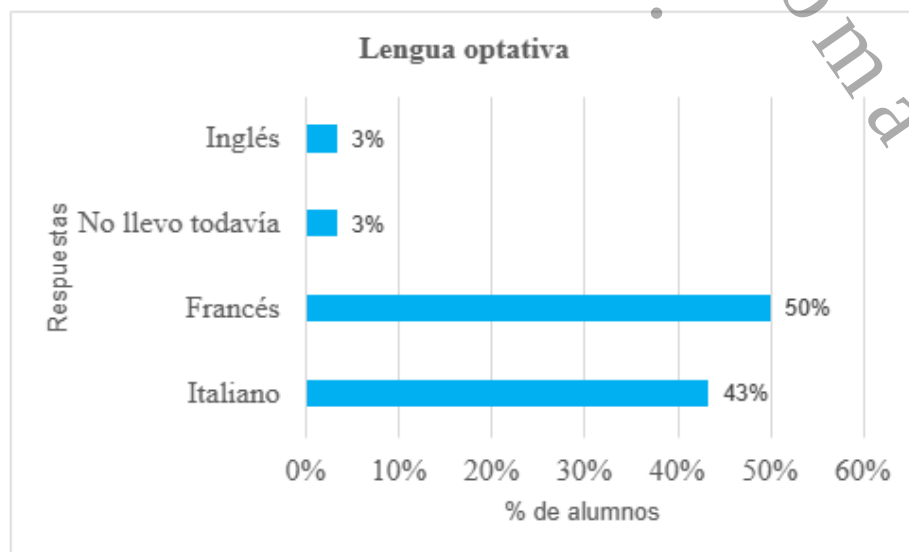
Lengua optativa

Respuestas	Frecuencia	%
Italiano	13	43%
Francés	15	50%
No llevo todavía	1	3%
Inglés	1	3%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 3

Materia de lengua optativa



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

En cuanto a las materias de lengua optativa, el 50% de los participantes señaló llevar el idioma francés y el 43% el italiano. Un 3% señaló llevar inglés y un 3% dijo no llevar alguna. Es decir, la mayoría de los participantes ya llevaba una lengua optativa; un 3% estaba confundido en cuanto a la oferta de materias de lengua optativa (ya que la lengua inglesa, se lleva como materia obligatoria) y un 3% aun no llevaba alguna lengua optativa.

Tabla 10

Plan de estudios

Plan de estudios	Frecuencia-alumnos	%
Plan 2017	29	97%
Plan 2010	1	3%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 4

Plan de estudios



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

El 97% de los participantes señaló que se encontraba inscrito en el plan de estudios 2017 y solo un 3% en el plan 2010. Esto debido a que el plan 2017 es el más vigente, y al cual la mayoría las materias están ofertadas; en cambio en el plan 2010, ya casi no se ofertan materias.

6.5.2 Bloque II: La lengua y la expresión oral

En este bloque se incluyen las preguntas 7 a la 19 y los datos obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 11

Escala-gusto por el idioma inglés

Escala	Frecuencia	%
1 (menos) Nada	0	0%
2	1	3%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	2	7%
7	7	23%
8	4	13%
9	6	20%
10 (más) Mucho	10	33%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

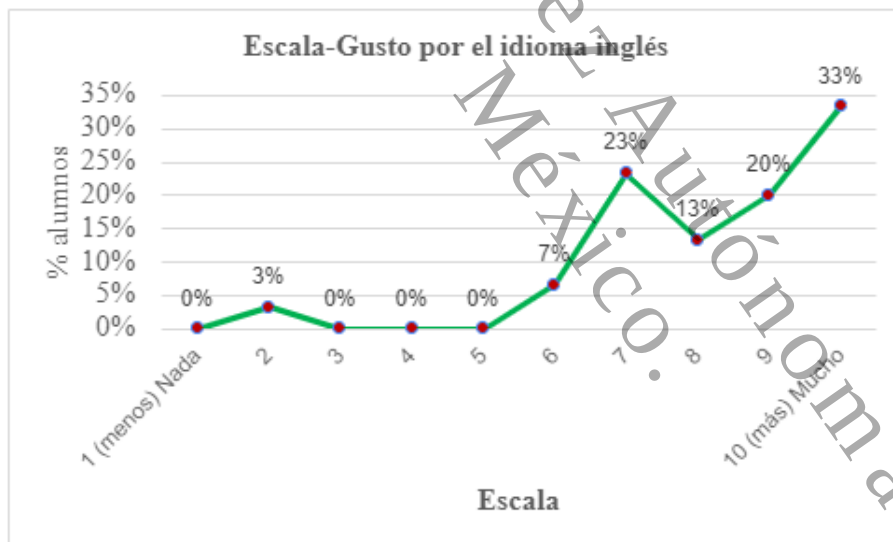
Medidas de tendencia central y variabilidad

Medidas de tendencia central y variabilidad	
Moda	10
Mediana	9
Media	8.3
Desviación Estándar	1.8

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 5

Gusto por el idioma inglés



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

Para evaluar los resultados acerca del gusto por el idioma inglés, se consideró la escala del 1 al 10 (donde 1 es nada y 10 es mucho). Por tanto, el 33% señaló la escala del 10 (ósea que le gusta mucho); el 23% indicó la escala del 7; el 20% la escala del 9; el 13% la escala del 8; el 7% la escala del 6 y el 3% la escala del 2. La categoría que más se repitió fue 10 (mucho); todo lo anterior se muestra en la tabla 11 y gráfica 5. Y como se muestra en la tabla 12, el cincuenta y tres por ciento de los individuos está por encima del valor 9 y el restante 47% se

sitúa por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubican en 8.3 (mucho). Así mismo, se desvían de 8.3, en promedio, 1.8 unidades de la escala. Ninguna persona calificó su gusto por el idioma inglés como nada. Por consiguiente, podemos inferir que los alumnos que señalaron de la escala del 8-10, les gusta mucho el idioma inglés, lo que equivale al 67% de los participantes, es decir la mayoría; mientras que los que señalaron de la escala del 5-7 tienen un gusto regular por el idioma, lo que equivale al 30% de los participantes. Finalmente, quienes indicaron la escala del 2-4, lo que correspondió al 3%, les gusta poco este idioma.

Tabla 13

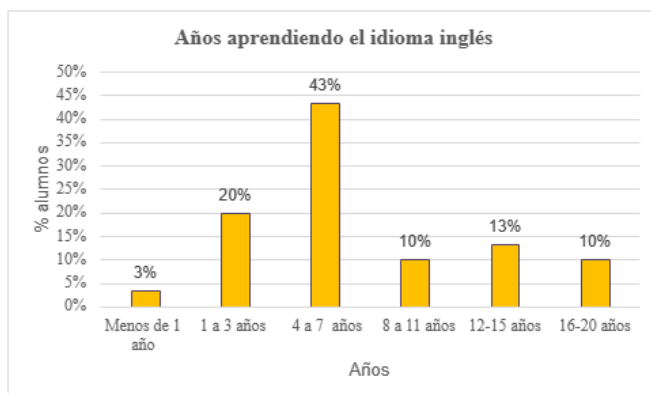
Años aprendiendo el idioma inglés

Años aprendiendo inglés	Frecuencia	%
Menos de 1 año	1	3%
1 a 3 años	6	20%
4 a 7 años	13	43%
8 a 11 años	3	10%
12 a 15 años	4	13%
16 a 20 años	3	10%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 6

Años aprendiendo el idioma inglés



Fuente: Elaboración propia

Interpretación:

De los 30 alumnos encuestados: el 43% lleva aprendiendo el idioma inglés de 4 a 7 años; el 20% lo lleva aprendiendo de 1 a 3 años; el 13%, de 12 a 15 años; un 10%, de 8 a 11 años; otro 10%, de 16 a 20 años y un 3% lo lleva aprendiendo por menos de 1 año. De lo que se puede inferir que, la mayoría, no comenzó a prender el idioma inglés desde la niñez, sino en las posteriores etapas, o bien, al ingreso en la LI ya que un 66% de los encuestados indicó estar aprendiendo la lengua inglesa de 1 a 7 años. Por otro lado, podemos ver que el 33% de los participantes, ha estado aprendiendo el idioma desde etapas muy tempranas, estando aprendiéndola de 8 a 20 años. Por lo cual, el dominio en la lengua inglesa, también puede estar relacionada con los años de inmersión en esta misma.

Tabla 14

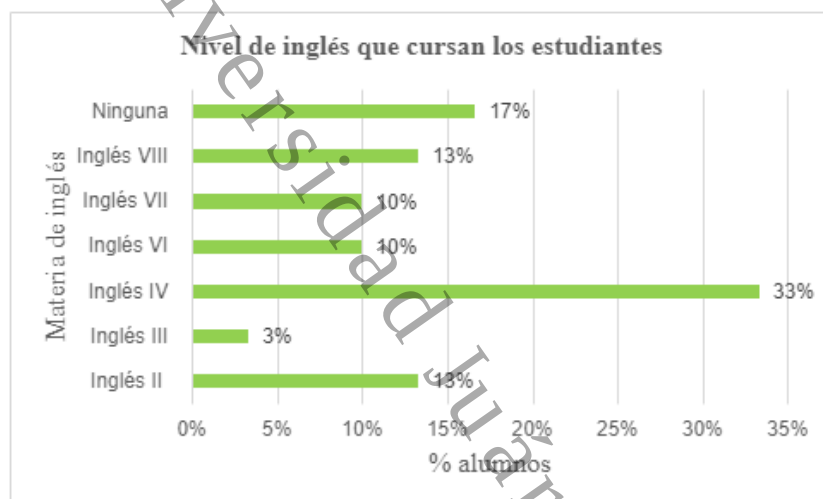
Nivel de inglés que cursan los estudiantes

Materias	Frecuencia	%
Inglés II	4	13%
Inglés III	1	3%
Inglés IV	10	33%
Inglés VI	3	10%
Inglés VII	3	10%
Inglés VIII	4	13%
Ninguno	5	17%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 7

Nivel de inglés



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Los datos que resultan de esta pregunta, señalan que el 83% estaba inscrito en alguna materia de inglés (inglés II, inglés III, inglés IV etc.); mientras el 17% indicó ya haberlas cursado. Referente al primer caso, el 33% se encontraba cursando la materia de inglés IV; un 13% cursaba inglés II; otro 13% llevaba inglés VIII; un 10% cursaba inglés VI; otro 10% cursaba inglés VII y un 3% llevaba inglés III. De lo que podemos decir que, los participantes pertenecían a casi todos los niveles de inglés, a excepción de inglés I e inglés V. Donde predominaron los de inglés IV, lo que abarca un nivel intermedio (B1) de dominio en el idioma.

Tabla 15

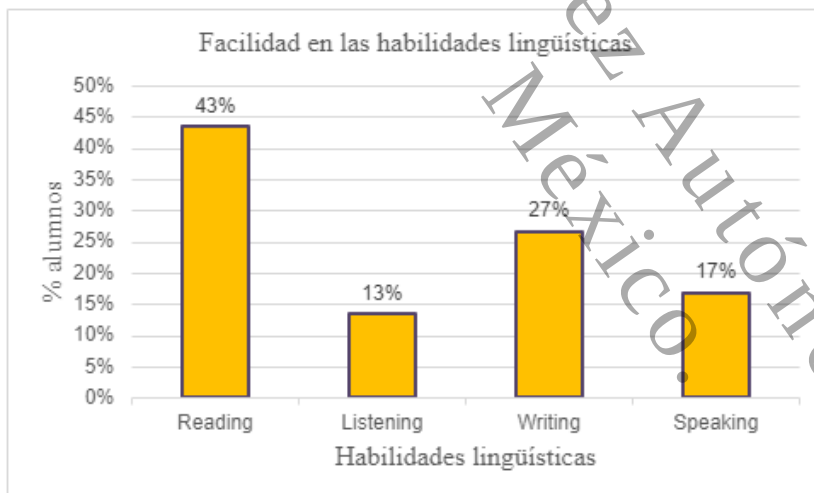
Facilidad en habilidades lingüísticas

Habilidades que se me facilitan	Frecuencia	%
Reading	13	43%
Listening	4	13%
Writing	8	27%
Speaking	5	17%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 8

Facilidad en las habilidades lingüísticas



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Con respecto a las habilidades lingüísticas, al 43% de los encuestados se les facilita “reading”; al 27% “writing”; al 17% “speaking” y al 13% “listening”. De ello, comprendemos que leer (reading) es una de las habilidades que más se le facilita a un mayor porcentaje de alumnos; y en segundo lugar la habilidad de escribir (writing). Mientras que hablar (speaking) y escuchar (listening) son las habilidades, que un menor porcentaje de alumnos consideran que se les facilita, a comparación de las habilidades anteriores. En suma, para la mayoría de los

participantes, “speaking” no es una de las habilidades considerada como una de las más fáciles, y solo lo es, para una minoría de alumnos.

Tabla 16

Dificultad en habilidades lingüísticas

Habilidades que se me dificultan	Frecuencia	%
Reading	5	17%
Listening	7	23%
Writing	7	23%
Speaking	11	37%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 9

Dificultad en las habilidades lingüísticas



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En cuanto a esta pregunta, resulta que el 37% de los participantes, tiene dificultad en “speaking”; un 23% en “writing; otro 23% en listening”, y el 17% en “Reading”. Esto propone que, la habilidad oral es una de las habilidades principales, que un mayor porcentaje de alumnos encuentra dificultades al emplearla. En segundo lugar, escribir y escuchar; y la

habilidad de leer, es donde solo una minoría encuentra dificultad. Respecto a la expresión oral, se infiere que hay un mayor índice de alumnos que se les dificulta hablar en inglés que aquellos que se les facilita. Por lo que, consideramos que, el “speaking” es una de las habilidades principales que se les dificulta desarrollar a una gran parte de los encuestados.

Tabla 17

Dominio en la expresión oral

Escala	Frecuencia	%
1 (menos) Pésimo	0	0%
2	1	3%
3	0	0%
4	2	7%
5	4	13%
6	6	20%
7	6	20%
8	8	27%
9	2	7%
10 (más) Excelente	1	3%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18

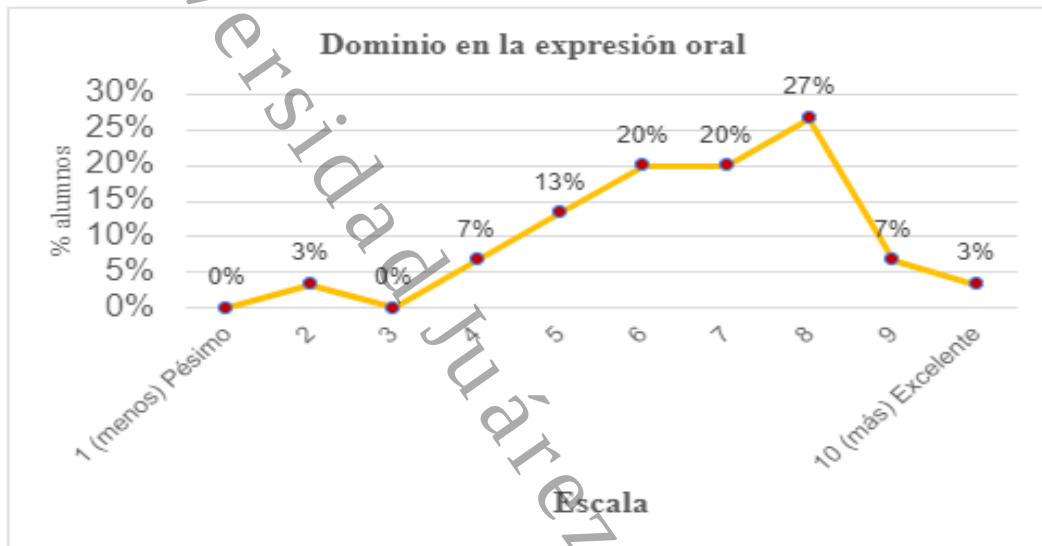
Medidas de tendencia central y variabilidad

Medidas de tendencia central y variabilidad	
Moda	8
Mediana	7
Media	6.667
Desviación Estándar	1.73

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 10

Dominio en la expresión oral



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Para evaluar los resultados acerca del dominio de la expresión oral, se consideró una escala del 1 (Pésimo) al 10 (excelente). De lo que, el 27% de los participantes señaló la escala del 8; un 20% la escala del 7; otro 20% la escala del 6; el 13% la escala del 5; un 7% la escala del 9; otro 7% la escala del 4; un 3% la escala del 10 y otro 3% la escala del 2 (ver tabla 17 y gráfica 10). Como se muestra en la tabla 18, cincuenta y tres por ciento de los individuos está por encima del valor 7 y el restante 47% se sitúa por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubican en 6.6 (regular). Así mismo, se desvían de 6.6, en promedio, 1.73 unidades de la escala. La categoría que más se repitió fue 8 (bueno). Ninguna persona calificó su expresión oral como pésimo.

De lo anterior, consideramos que los alumnos que señalaron de la escala 5-7, es decir, el 53% de los participantes, tiene un dominio regular en la expresión oral; quienes indicaron de la escala 8-10, ósea el 37% de los participantes, posee un dominio de excelente-bueno; y el 10% que señaló de la escala 2-4, su dominio en la expresión oral es malo. En suma, el 37% de los

participantes tiene un buen dominio en la expresión oral en inglés; mientras que el resto, es decir la mayoría, posee un dominio de malo-regular en la expresión oral.

Tabla 19

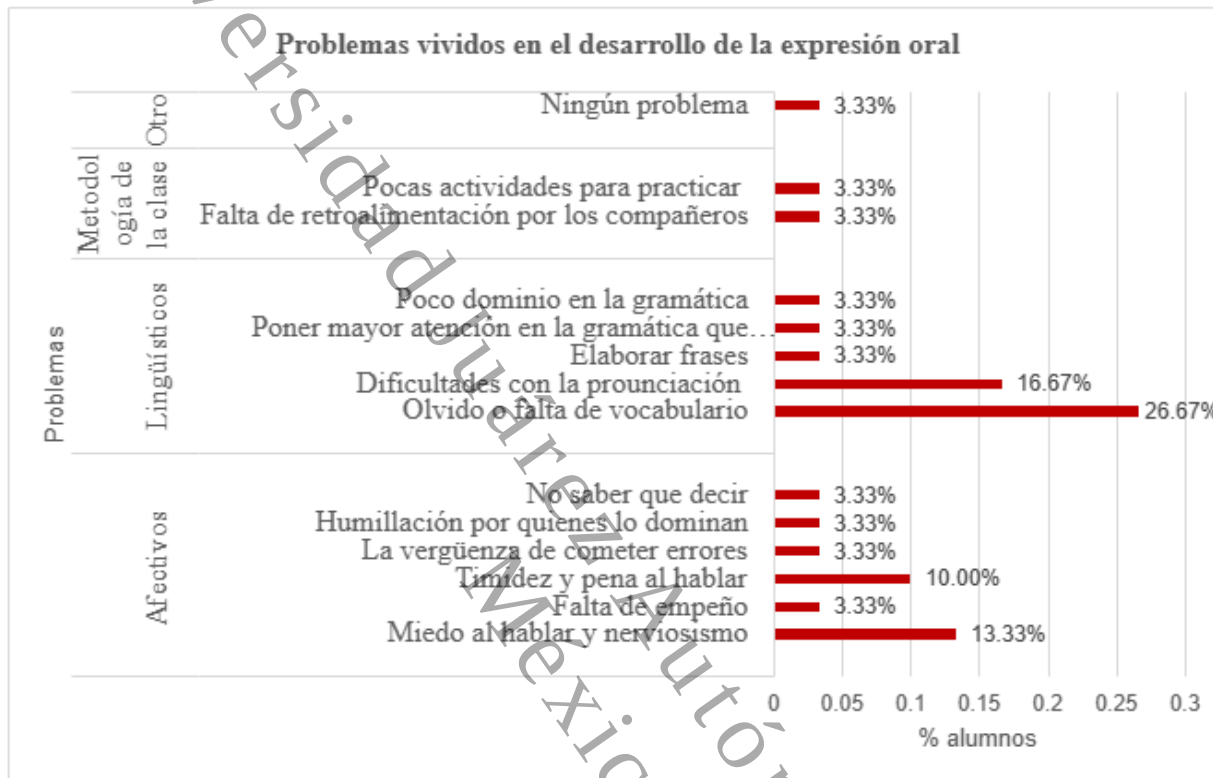
Problemas vividos en el desarrollo de la expresión oral

Problemas vividos en el desarrollo de la expresión oral	F	%
Problemas afectivos	11	36.67%
- Miedo al hablar y Nerviosismo.	4	13.33%
- Falta de empeño	1	3.33%
- Timidez o pena al hablar	3	10.00%
- La vergüenza de cometer errores	1	3.33%
- Humillación por quienes lo dominan.	1	3.33%
- No saber que decir.	1	3.33%
Problemas Lingüísticos	16	53.33%
- Olvido o falta de vocabulario	8	26.67%
- Dificultades con la pronunciación, especialmente los verbos en pasado.	5	16.67%
- Elaborar frases	1	3.33%
- Poner mayor atención en la gramática que en la fluidez.	1	3.33%
- Poco dominio en la gramática	1	3.33%
Problemas en la metodología/pedagogía de la clase	2	6.67%
- Falta de retroalimentación con los compañeros.	1	3.33%
- Pocas actividades para practicar	1	3.33%
Ningún problema presentado	1	3.33%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 11

Problemas vividos en el desarrollo de la expresión oral



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En cuanto a los problemas que los alumnos presentan en clase, cuando hablan en inglés, identificamos de sus respuestas tres categorías, las cuales las clasificamos en: problemas afectivos, problemas lingüísticos, problemas en la metodología/pedagogía de la clase y ningún problema presentado. Identificamos que el 53% de los participantes presentan problemas lingüísticos: principalmente el olvido o no tener suficiente vocabulario (26.6%); dificultades con la pronunciación (16.6%); elaborar frases (3.3%); poner mayor atención en la gramática que en la fluidez (3.3%) y poco dominio en la gramática (3.3%). En segundo lugar, identificamos que el 36% de los estudiantes presentan problemas afectivos: principalmente miedo o nerviosismo al hablar en público (13.3%); timidez (10%); falta de empeño (3.3%); ser humillado por los demás (3.3%), vergüenza de cometer errores (3.3%) y no saber que decir (3.3%). El tercer aspecto que consideramos fue la metodología de la clase, donde el 6.67%

siente que falta más retro alimentación (3.3%) y actividades respecto a la expresión oral (3.3%). Y 3.33% no presenta ningún problema. Todo esto se representa en la tabla 19 y gráfica 11. En definitiva, los problemas encontrados tienen que ver principalmente con factores lingüísticos, como el olvido del vocabulario, y con factores afectivos como el miedo y la timidez.

Tabla 20

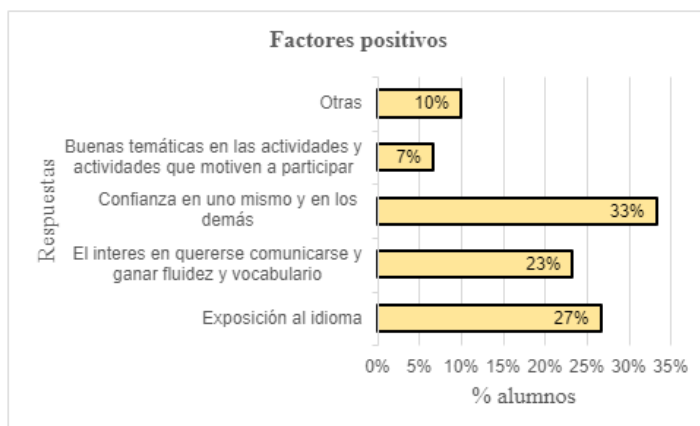
Factores positivos en la expresión oral

C.	Factores positivos	Frecuencia	%
1	Exposición al idioma (escucharlo y leerlo)	8	27%
2	El interés en quererse comunicarse y ganar fluidez y vocabulario	7	23%
3	Confianza en uno mismo y un buen ambiente de trabajo	10	33%
4	Buenas temáticas en las actividades y actividades que motiven a participar	2	7%
5	Otras	3	10%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 12

Factores positivos



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En cuanto a los factores positivos que influyen, identificamos cinco categorías de las respuestas de los estudiantes. En la primera categoría, el 33% de los alumnos considera como factores positivos, tanto a la confianza en uno mismo como en los demás, donde exista un buen ambiente de trabajo estando presente la empatía y paciencia entre los alumnos y el maestro. En segundo lugar, el 27% señala a la exposición al idioma como: el escuchar música o podcast, ver videos, leer etc. Por su parte, el 23% sugiere como factor positivo al interés en comunicarse para ganar fluidez y vocabulario. En cuarto lugar, el 7% considera a las buenas temáticas y actividades que motiven. En quinto lugar, el 10% señala otras. De lo que podemos asumir que la autoconfianza o confianza en los demás es uno de los factores que influyen positivamente en el desarrollo de la expresión oral en otro idioma; así como el interés en comunicarse, el interés en el idioma y las buenas temáticas, son importantes y deben estar presentes en el contexto de aprendizaje de otro idioma.

Tabla 21

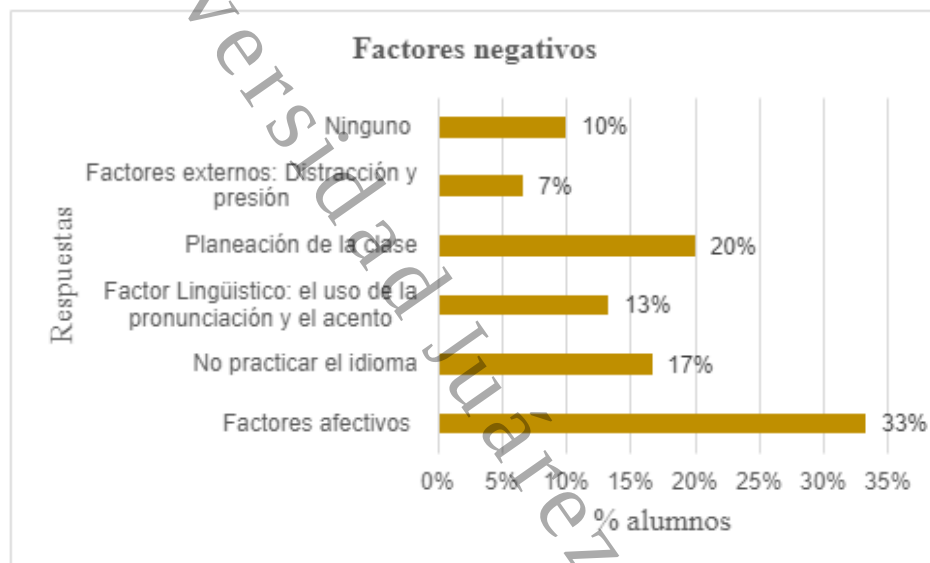
Factores negativos en la expresión oral

C.	Factores negativos	Frecuencia	%
1	Factores afectivos (miedo a equivocarse, frustración, timidez, pena etc.)	10	33
2	No practicar el idioma (no hablar con frecuencia el idioma, no leer)	5	17
3	Factor Lingüístico: el uso de la pronunciación y el acento	4	13
4	Planeación de la clase (actitud del maestro, las actividades y la metodología empleada)	6	20
5	Factores externos: Distracción y presión	2	7%
6	Ninguno	3	10%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 13

Factores negativos



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Referente a los factores negativos que encontramos en las respuestas de los participantes, los hemos clasificado en seis categorías: En la primera, el 33% considera como negativo a los factores afectivos como el miedo a equivocarse, a sentir frustración, a la timidez etc. En la segunda, el 20% hace mención a la planeación de la clase, si el maestro es estricto, si la metodología es buena o no; o si hay actividades suficientes que motiven a hablar. En la tercera, el 17% señala el no practicar el idioma. En la cuarta, el 13% se refiere a los factores lingüísticos como la mala pronunciación o no tener un acento fijo. En la quinta categoría el 10% considera que no hay factores negativos y finalmente el 7% se lo adjudica a factores externos como la distracción y presión social. De lo que, comprendemos que el aspecto afectivo es uno de los principales factores que influye negativamente en el desarrollo de la expresión oral, al presentarse el miedo al hablar o la timidez. Otro factor negativo que pudimos identificar, es referente a la clase, si la metodología es inadecuada y no motivadora para los alumnos. Otro factor que también los alumnos consideran que influye negativamente en su desarrollo de la expresión oral, es la poca práctica, es decir, no ser constante y no practicar el idioma en diversas circunstancias.

Tabla 22

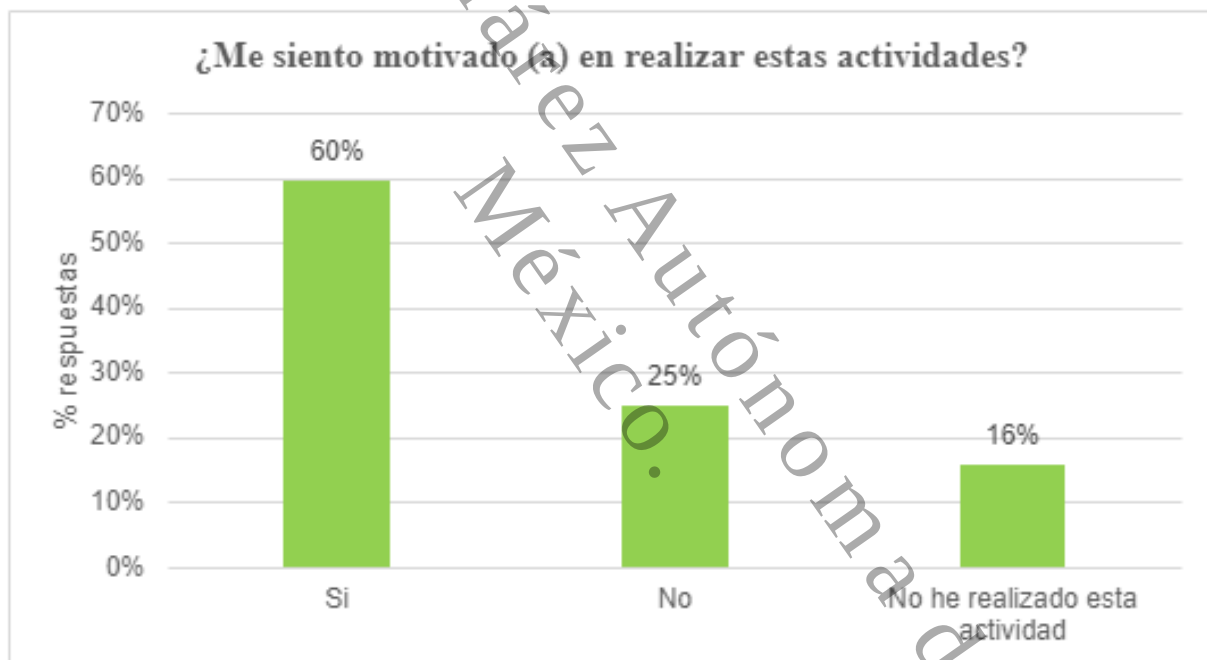
Motivación en actividades

¿Me siento motivado?	Frecuencia de respuestas	%
Si	125	60%
No	52	25%
No he realizado esta actividad	33	16%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 14

Motivación en actividades



Fuente: Elaboración propia

Tabla 23

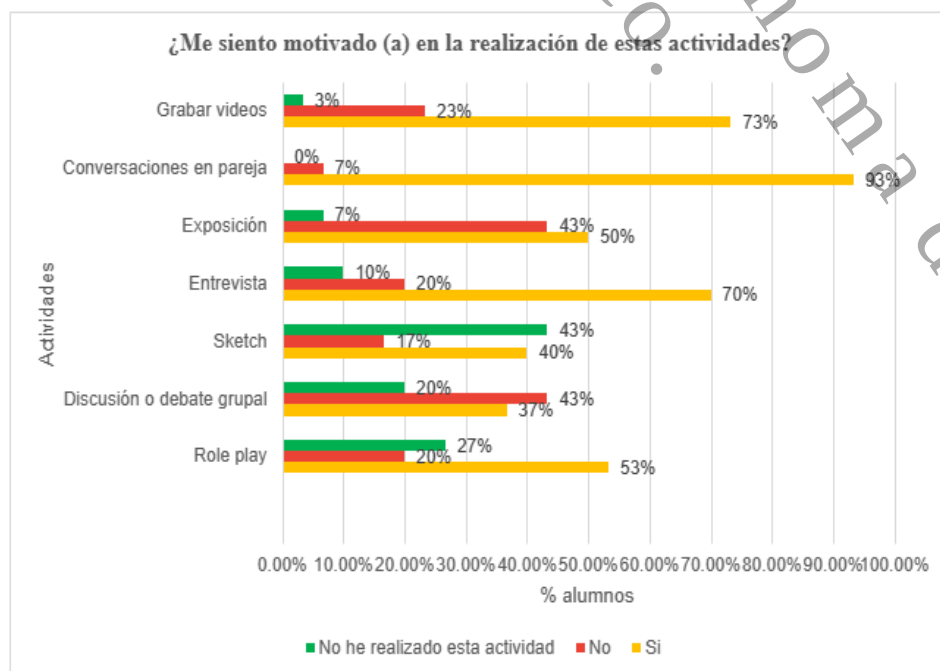
Motivación en actividades-Resultados individuales

¿Me siento motivado?	Role play		Discusión o debate grupal		Sketch		Entrevista		Exposición		Conversación en pareja		Grabar videos	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Si	16	53%	11	37%	12	40%	21	70%	15	50%	28	93%	22	73%
No	6	20%	13	43%	5	17%	6	20%	13	43%	2	7%	7	23%
No he realizado esta actividad	8	27%	6	20%	13	43%	3	10%	2	7%	0	0%	1	3%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 15

Motivación en actividades-Resultados individuales



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Con respecto a las actividades o tareas que se realizan para desarrollar la expresión oral en la clase de inglés, consideramos a siete de ellas (Roley play, discusión o debate, sketch etc.). La intención de incluir este aspecto en el cuestionario, era saber si los estudiantes se encuentran motivados en la realización de estas actividades. Como resultado encontramos que la mayoría de las respuestas fueron -sí- lo que quiere decir que si hay motivación al realizar estas actividades. Este resultado lo podemos observar en la tabla 22 y gráfica 14; donde las respuestas afirmativas (si) se encuentran representadas por el 60%, es decir, el porcentaje respondido por los participantes. El 25% de las respuestas dio negativo (no), y el 16%, corresponde a las actividades que no se han realizado.

Por su parte, en la gráfica 15, podemos observar un gráfico de barras con las siete actividades y las respuestas: “sí”, “no” y “no he realizado esta actividad”. La barra de color amarillo representa a la muestra encuestada, que respondió “sí”, es decir, quienes están motivados en realizar las actividades en la clase de inglés. De lo que el 93% (casi todos los participantes) se sienten motivados en realizar conversaciones en parejas. La mayoría, es decir: el 73% se encuentra motivado en grabar videos y el 70% en hacer entrevistas. La mitad de los encuestados está motivada en realizar actividades como el role play (53%) y exposiciones (50%). Finalmente, una parte de los encuestados se siente motivado en realizar sketch (40%) y discusión grupal o debate grupal (37%).

Referente a las respuestas de “no” la barra de color rojo, plasma un porcentaje donde los alumnos no se encuentran motivados: el 43% de los participantes señala no estar motivado en realizar actividades como la exposición; otro 43% no está motivado en realizar discusión o debate grupal. El 20% no está motivado en actividades como el role play; otro 20% no está motivado en la entrevista. El 17% en el sketch; y una minoría (7%) en las conversaciones en pareja.

En cuanto a las actividades que no se han realizado: el 43% no ha realizado el sketch; 27% no ha realizado el role play; 20% no ha realizado discusión o debate grupal; 10% no ha realizado entrevista; 7% no ha realizado exposición y 3% no ha grabado videos.

Finalmente, podemos decir que, casi todos coinciden en estar motivados en realizar conversaciones en pareja, y la mayoría en grabar videos y realizar entrevistas. Sin embargo, para el resto de actividades como: el role play, sketch, exposiciones y discusión/debate grupal, podemos inferir que la mitad o menos de los participantes, se sienten motivados o no en realizar estas actividades en clase.

Tabla 24

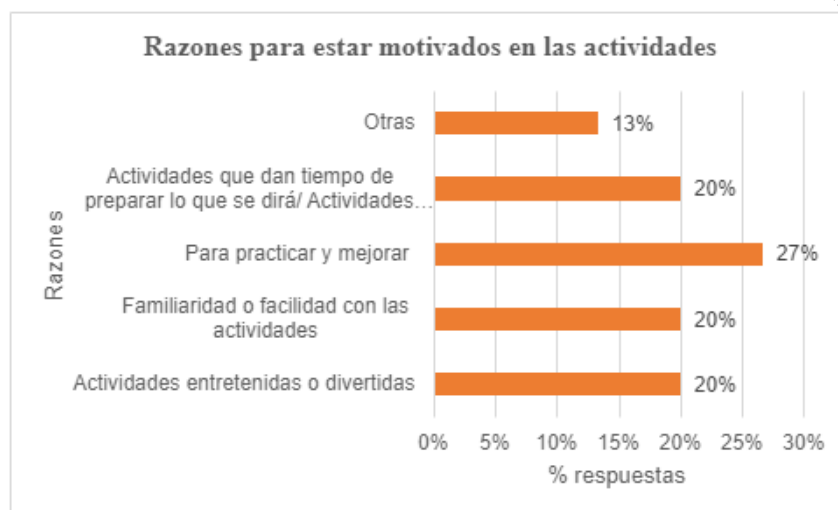
Razones para estar motivados en las actividades

C.	Clasificación de respuestas	F	%
1	Actividades entretenidas o divertidas	6	20%
2	Familiaridad o facilidad con las actividades	6	20%
3	Para practicar y mejorar	8	27%
4	Actividades que dan tiempo de preparar lo que se dirá/ Actividades donde no participan muchas personas	6	20%
5	Otras	4	13%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 16

Razones para estar motivados en las actividades



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

Las razones que dieron los encuestados, referente a su motivación en la realización de las actividades mencionadas en la pregunta 17, las clasificamos en cinco categorías (ver tabla 24 y gráfica 16). En el primer caso, el 27% opinó que les sirven para practicar y mejorar; al 20% le parecen actividades entretenidas y divertidas; otro 20% expresó que tiene familiaridad y facilidad en las actividades; otro 20% coincidió en que algunas de estas actividades dan tiempo de preparar lo que se dirá, así como, trabajar solo o en pareja se les facilita más que en grupo. El 13% dio otro tipo de razones. Ante ello, podemos ver que los resultados de las respuestas, están distribuidas, es decir, el resultado está parejo.

Entre las razones que los participantes dan para sentirse motivados en la realización de las actividades, están el querer mejorar, el considerar divertidas las actividades; la facilidad de la tarea, el necesitar tiempo para planear lo que se va a decir o la preferencia en trabajar solo o en pareja. En cuanto a esta última respuesta, destacamos que influye: la personalidad (introversión o extroversión), las preferencias de estudio etc. por lo que, basándonos, en los resultados de la pregunta 16, deducimos que la mayoría prefiere las actividades de: - conversaciones en pareja-, -grabar videos- y -entrevista- debido a que necesitan tiempo para aprender lo que van a decir o se sienten más cómodos trabajando solos o con pocas personas.

Tabla 25

Razones para no estar motivados en las actividades

C.	Clasificación de respuestas	F	%
1	Las actividades generan nervios y presión social (actividades grupales)	7	23%
2	No hay interés o gusto en realizar estas actividades	7	23%
3	Dificultad en la realización de las actividades	7	23%
4	Otro tipo de respuesta	3	10%
5	Ninguna	6	20%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 17

Razones para no estar motivado en las actividades



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En cuanto a las razones que dieron en no estar motivados en la realización de las actividades mencionadas en la pregunta 17, clasificamos las respuestas también en 5 categorías: el 23% coincidió que estas actividades generan nervios y presión social; otro 23% opinó que no tienen interés o gusto en realizar estas actividades; y otro 23% dijo que estas actividades les parecen difíciles de realizar. Un 20% señaló “ninguna” es decir, no consideran estar desmotivados en la realización de alguna de las siete actividades planteadas o no tienen experiencia en la realización de alguna de ellas. El 10% dio otro tipo de respuesta.

De lo cual, la desmotivación en las actividades, tiene relación con la dificultad de las tareas o la presencia de los nervios, que se le atribuye a los factores afectivos, y que les dificultan la interacción; tal es el caso de las actividades como la exposición o debate grupal donde los alumnos se sienten más expuestos y juzgados por los demás. Así mismo, no tienen interés o les parecen difíciles las actividades. En cuanto al 20% que señaló que no se sienten desmotivados en la realización de las actividades, se lo atribuimos a la actividad de - conversaciones en pareja- ya que ahí es donde casi todos los participantes coincidieron estar motivados.

Tabla 26

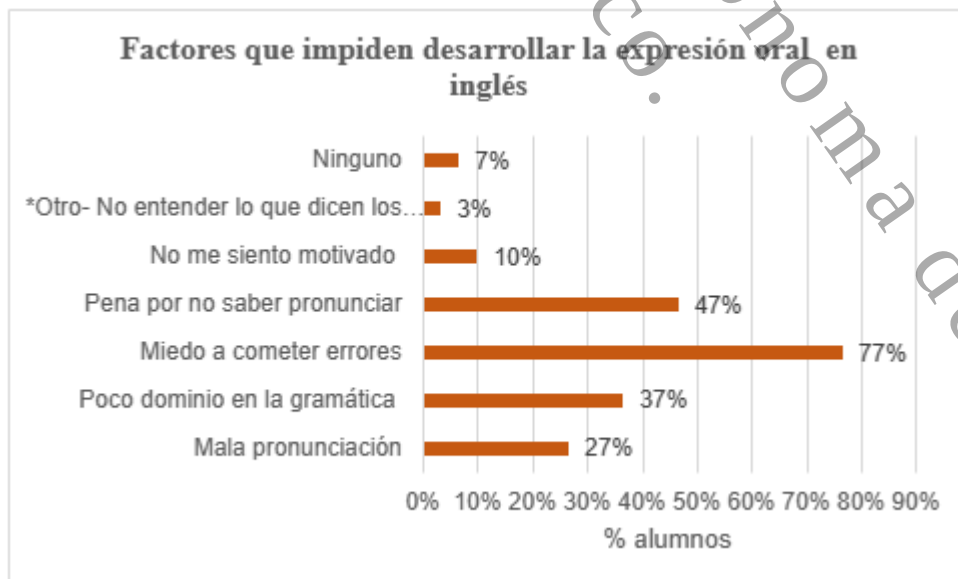
Factores que impiden desarrollar la expresión oral en inglés

Variables	Frecuencia	%
Mala pronunciación	8	27%
Poco dominio en la gramática	11	37%
Miedo a cometer errores	23	77%
Pena por no saber pronunciar	14	47%
No me siento motivado	3	10%
*Otro- No entender lo que dicen los demás	1	3%
Ningún problema	2	7%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 18

Factores que impiden desarrollar la expresión oral



Fuente: Elaboración propia

Tabla 27

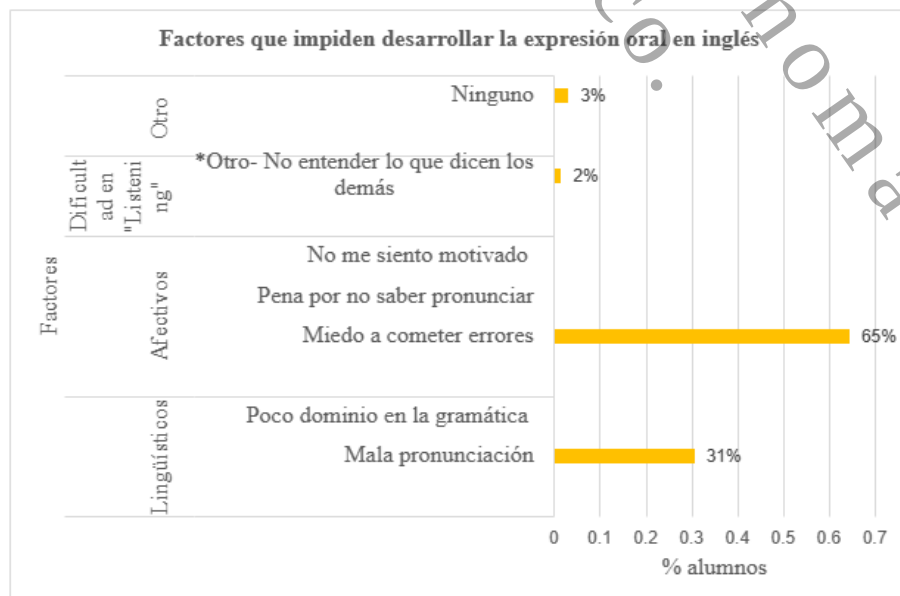
Clasificación de factores

Factores	Variables	Frecuencia	%
Lingüísticos	Mala pronunciación	19	31%
	Poco dominio en la gramática		
Afectivos	Miedo a cometer errores	40	65%
	Pena por no saber pronunciar		
	No me siento motivado		
Dificultad en "Listening"	*Otro- No entender lo que dicen los demás	1	2%
Ninguno		2	3%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 19

Clasificación de factores



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la tabla 26 y gráfica 18, se muestran los resultados de la pregunta 19 de opción múltiple, sobre los factores que influyen en el desarrollo de la expresión oral. De lo que, el 77% de los participantes (la mayoría), tiene miedo a cometer errores; el 47% pena por no saber pronunciar; 37% considera tener poco dominio en la gramática; 27% mala pronunciación; el 10% no se siente motivado; 7% contestó no tener ningún problema en producir el idioma inglés y 3% sugirió, no entender lo que dicen los demás.

Como siguiente, clasificamos cada respuesta dada, en cuatro categorías: factores lingüísticos, factores afectivos, dificultad en listening y ninguno; todo esto se muestra en la tabla 27 y gráfica 19. En cuanto a la primera categoría, se conformó de las respuestas: poco dominio en la gramática y mala pronunciación; respecto a los factores afectivos consistió de las respuestas de: miedo a cometer errores, pena por no saber pronunciar y no me siento motivado; la cuarta categoría fue: no entender lo que dicen los demás y la última fue: ninguno. En suma, la mayoría de los participantes presentan factores afectivos que les impide desarrollar su expresión oral en inglés, mostrándose el 65% de las respuestas a favor de este factor, siendo el miedo a cometer errores la variable que más interviene; por su parte intervienen factores lingüísticos, solo que, en menor medida, en donde el 31% estuvo de acuerdo. Una minoría señaló no tener ningún factor que le impida desarrollar la expresión oral; y solo un 2% mencionó tener dificultades en “listening” y no entender lo dicen los demás, y por ende no poder contestarles.

6.5.3 Análisis descriptivo: Parte III. Sobre el tema de la motivación (Escala Likert Versión adaptada del Attitude/Motivation Test Battery) (AMTB).

Tabla 28

Alfa de Cronbach del instrumento AMTB

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.850	.882	38

Fuente: Tomado del programa estadístico SPSS

Interpretación

Primero que nada, optamos por obtener la fiabilidad o confiabilidad del cuestionario Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). Para ello realizamos el análisis del Alfa de Cronbach por medio del programa estadístico SPSS, de todo el instrumento, es decir de los 38 items (ver tabla 28). Lo que nos dio un valor de 0,85 indicando que el instrumento era confiable; esto de acuerdo a Oviedo y Campo (2005), quienes proponen que un rango de 0,70 a 0,90 sugiere una confiabilidad aceptable.

Como siguiente, obtuvimos el resultado y realizamos el análisis descriptivo del instrumento tanto de manera general como de cada una de las cuatro dimensiones que componen el cuestionario: Motivación, Integratividad, Actitudes hacia la situación de aprendizaje y Actitud/Motivación. Esta última contiene todas las variables de las otras dimensiones, más las variables de “ansiedad en clase” y “orientación instrumental”.

6.5.3.1 Análisis Descriptivo-Dimensión Motivación

Tabla 29

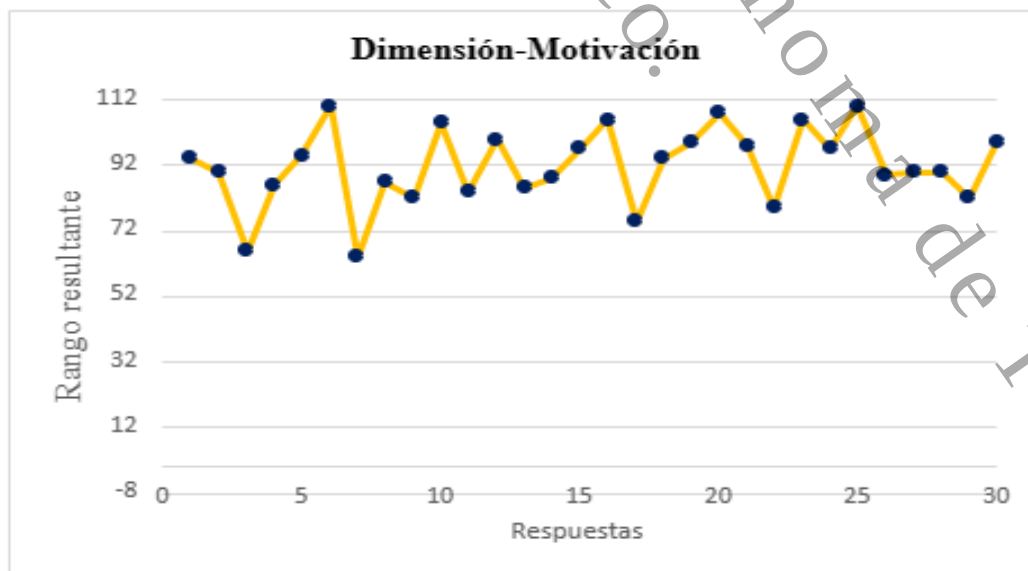
Nivel de motivación-Medidas de tendencia central y variabilidad

Nivel de motivación-Medidas de tendencia central y variabilidad	
Rango	44
Valor mínimo	66
Valor máximo	110
Total, esperado	112
Mínimo esperado	80
Media	92
Mediana	92
D. estándar	12

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 20

Nivel de motivación



Fuente: Elaboración propia

Tabla 30

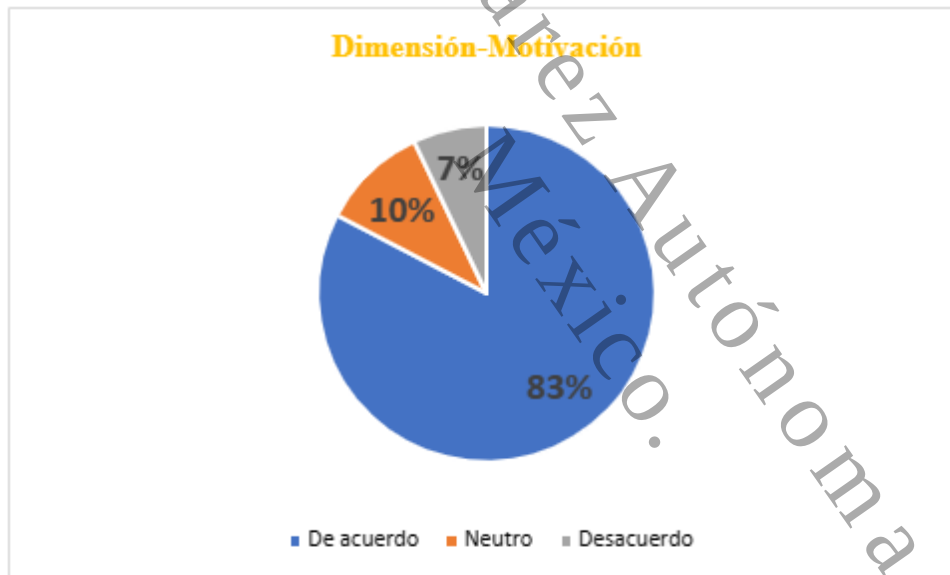
Nivel de actitud dimensión -Motivación-

Nivel de actitud	F. respuestas	%
De acuerdo	397	83%
Neutro	49	10%
Desacuerdo	34	7%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 21

Nivel de actitud dimensión -Motivación-



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En cuanto a la dimensión de motivación, el nivel de motivación de los participantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, tiende a ser elevado. El rango real de la escala iba de 16 a 112. El rango resultante para esta investigación varió de 66 a 110. Por tanto, es evidente que los individuos se inclinaron hacia valores elevados en la medida de motivación. Además, la media y la mediana de los participantes es de 92, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. A pesar de que la dispersión de las puntuaciones de los sujetos es

considerable (la desviación estándar es igual a 12 y el rango es de 44), esta dispersión se manifiesta en el área más elevada de la escala. Lo anterior lo podemos observar en la tabla 29 y gráfica 20. De ahí que, estos datos muestran que la dimensión -motivación- predominan valores altos; es decir, los alumnos muestran actitudes positivas hacia esta dimensión indicando que si están motivados.

En otras palabras, el nivel de actitud de los participantes, en la dimensión -motivación- donde intervienen variables como la intensidad de la motivación, deseo en aprender en inglés y actitudes hacia el aprendizaje, en su mayoría es “de acuerdo”, sugiriendo que el 83% se encuentra motivado en el aprendizaje del idioma inglés; es decir, la mayoría se esfuerza, tiene deseos en aprender y poseen actitudes positivas hacia el aprendizaje de esta lengua. En cambio, el 10% (neutro) le es indiferente aprender o no el idioma inglés, y 7% no está motivado, (ver tabla 30 y gráfica 21). En definitiva, en la dimensión-motivación- un gran porcentaje de participantes, está de acuerdo en estar motivado en el aprendizaje del idioma inglés, lo que arroja resultados positivos para esta dimensión; y una minoría tiene actitudes negativas hacia ella.

6.5.3.2 Análisis Descriptivo-Dimensión integratividad

Tabla 31

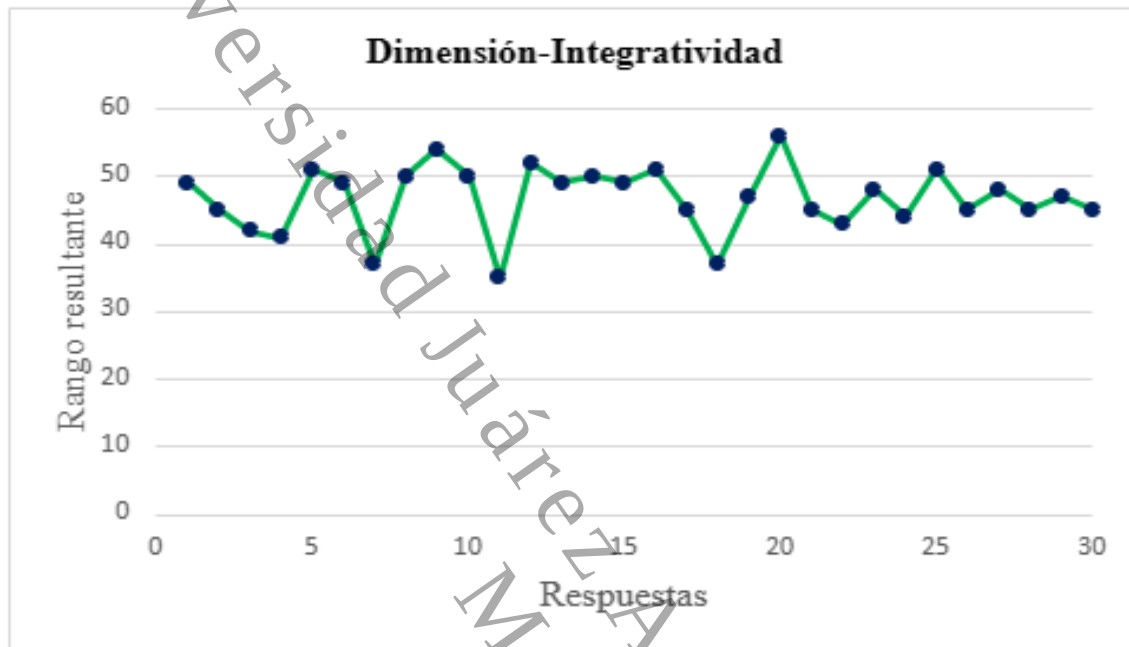
Nivel de integratividad

Nivel de integratividad- Medidas de tendencia central y variabilidad	
Rango	19
Valor mínimo	35
Valor máximo	54
Total, esperado	56
Mínimo esperado	40
Media	47
Mediana	48
D. estándar	4.9

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 22

Dimensión-Integratividad-



Fuente: Elaboración propia

Tabla 32

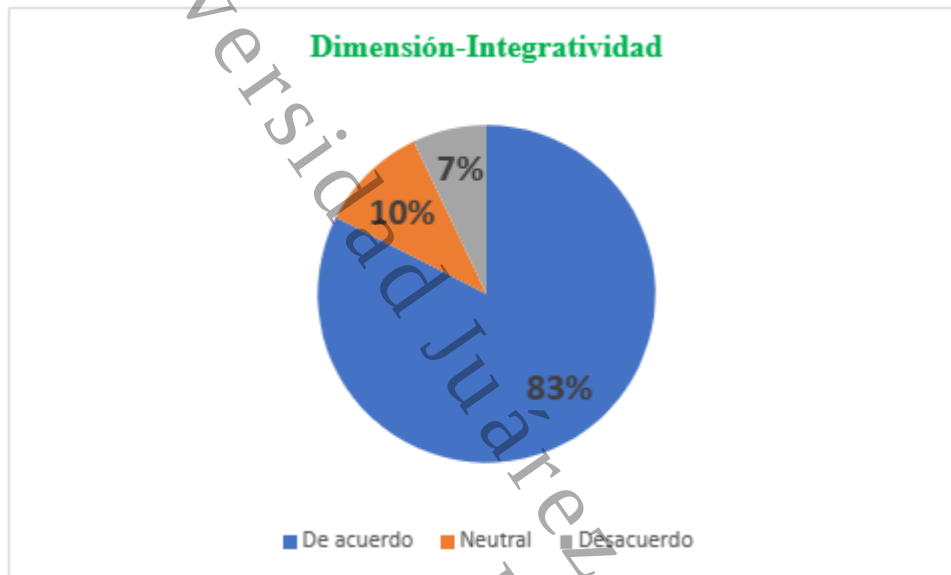
Nivel de actitud dimensión integratividad

Nivel actitud	F. respuestas	%
De acuerdo	198	83%
Neutral	25	10%
Desacuerdo	17	7%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 23

Nivel de actitud dimensión integratividad



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En cuanto a la dimensión integratividad mostrada por los estudiantes, el nivel también tiende a ser elevado. El rango real de la escala iba de 8 a 56. El rango resultante para esta investigación varió de 35 a 54. Como podemos ver los individuos tienden a inclinarse hacia valores elevados en la medida de integratividad. Además, la media de los participantes es de 47 y la mediana de 48, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. A pesar de que la dispersión de las puntuaciones de los sujetos es considerable (la desviación estándar es igual a 4.9 y el rango es de 19), esta dispersión se manifiesta en el área más elevada de la escala. Todo lo anterior se puede apreciar en la tabla 31 y gráfica 22. Lo anterior sugiere que los participantes también poseen un nivel elevado en la dimensión de integratividad, indicando un nivel de actitud muy positivo.

Al evaluar la actitud de los estudiantes, en la dimensión -integratividad- (ver tabla 32 y gráfica 23) se obtuvo que el 83% de los participantes, está “de acuerdo” hacia esta dimensión, recordando que, en la integratividad, intervienen las variables: actitud hacia las personas de lengua inglesa y orientación integrativa; lo que quiere decir, que la mayoría posee actitudes

positivas hacia las personas que hablan el idioma inglés, así como, quieren ser parte de la cultura de quienes hablan esta lengua (orientación integrativa). Por su parte, el 10% (neutro) le es indiferente la integratividad y el 7% no posee actitudes positivas hacia las personas que hablan inglés y no quieren ser parte de su cultura. Estos datos sugieren que, la mayoría de los participantes están muy interesados tanto en las personas que hablan la lengua inglesa como en ser parte de su cultura, por tanto, muestran actitudes positivas hacia ellos. Y una minoría le es indiferente o no poseen actitudes positivas hacia esta dimensión.

6.5.3.3 Análisis Descriptivo-Dimensión actitudes hacia la situación de aprendizaje

Tabla 33

Medidas de tendencia central y variabilidad

Medidas de tendencia central y variabilidad	
Rango	23
Valor mínimo	12
Valor máximo	35
Total, esperado	35
Mínimo esperado	25
media	26
mediana	27
D. estándar	5.8

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 24

Dimensión-actitudes hacia la situación de aprendizaje-



Fuente: Elaboración propia

Tabla 34

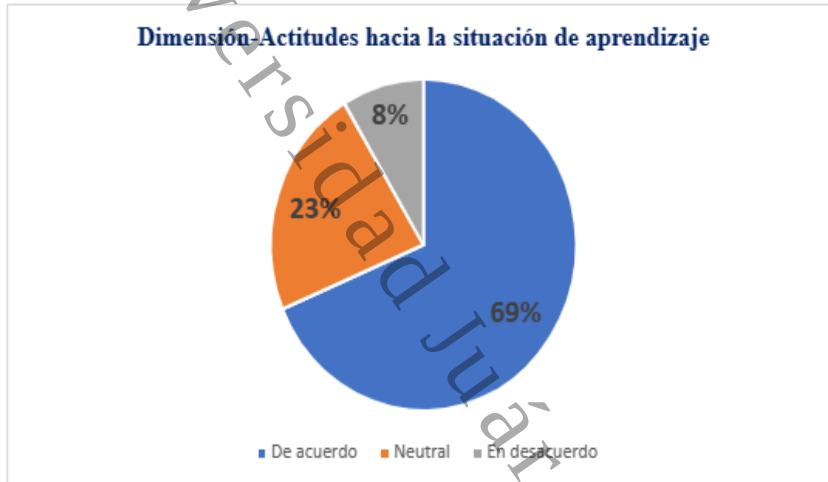
Nivel de actitud- Dimensión -actitudes hacia la situación de aprendizaje-

Nivel actitud	F. respuestas	%
De acuerdo	103	69%
Neutral	34	23%
En desacuerdo	13	8%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 25

Nivel de actitud- Dimensión -actitudes hacia la situación de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En cuanto a la dimensión “actitudes hacia la situación del aprendizaje”, presentada por los estudiantes, se determinó ser elevado, pero más disperso que las dimensiones anteriores. El rango real de la escala iba de 5 a 35. El rango resultante para esta investigación varió de 12 a 35. Por tanto, es evidente que los individuos se inclinaron hacia valores elevados en la medida de actitudes hacia la situación del aprendizaje. Además, la media de los estudiantes es de 26 y la mediana de 27, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. Sin embargo, la dispersión de las puntuaciones estuvo más alejada con una desviación estándar igual a 5.8 y el rango de 23. Todo lo anterior, se muestra en la tabla 33 y grafica 24. De lo que, se sugiere que una parte de los participantes tiene un nivel elevado de actitudes (positivas) hacia la situación de aprendizaje; sin embargo, otra parte tiene un nivel alto de actitudes negativas o de indiferencia hacia esta dimensión.

Referente al nivel de actitud, en esta dimensión, la cual se conforma por la variable: evaluación del curso, dio como resultado que el 69% señaló “de acuerdo” en tener actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje, refiriéndose al curso, es decir, a la materia de inglés a la cual estaban inscritos, según sea el caso. El 23% está en una posición indiferente y el 8% tiene actitudes negativas en cuanto al curso. Lo anterior se puede comprobar en la tabla

34 y gráfica 25. En pocas palabras, aunque la mayoría de los participantes, en esta dimensión, mostró tener actitudes positivas hacia la materia de inglés que cursaba; se identificó que otra parte significativa de los participantes, también tuvo actitudes negativas y de indiferencia; lo que nos lleva a decir que, hubo menos actitudes positivas, y más actitudes de indiferencia hacia esta dimensión, en comparación con las dimensiones anteriores.

6.5.3.4 Análisis descriptivo-Dimensión Actitud/Motivación

Tabla 35

Nivel actitud/motivación - Medidas de tendencia central y variabilidad

Nivel actitud/motivación - Medidas de tendencia central y variabilidad	
Rango	78
Valor mínimo	165
Valor máximo	243
Total, esperado	266
Mínimo esperado	190
Media	210
Mediana	210
D. estándar	21

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 26

Dimensión-Actitud/Motivación-



Fuente: Elaboración propia

Tabla 36

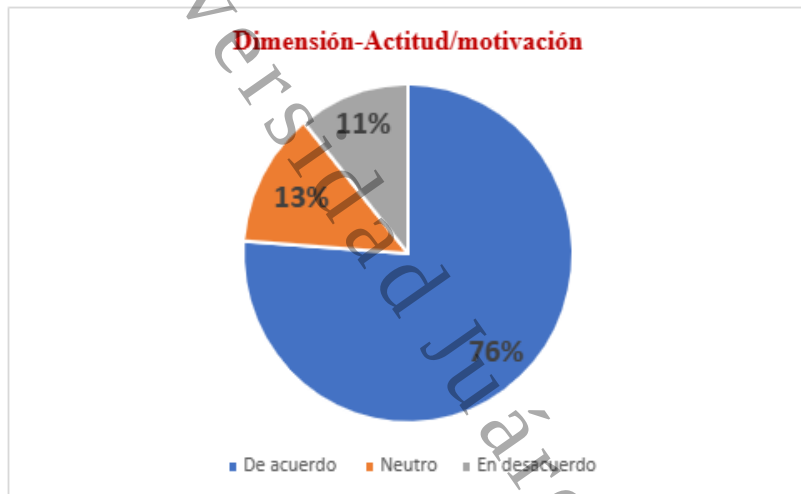
Nivel de actitud dimensión actitud/motivación

Nivel de actitud	F. respuestas	%
De acuerdo	868	76%
Neutro	148	13%
En desacuerdo	124	11%

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 27

Nivel de actitud- Dimensión actitud/motivación



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

El nivel de Actitud/motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés exhibido por los participantes tiende a ser elevado, como lo indican los resultados. El rango real de la escala iba de 38 a 266. El rango resultante para esta investigación varió de 165 a 243. Por tanto, es evidente que los individuos se inclinaron hacia valores elevados en la medida de Actitud/motivación. Además, la media y la mediana de los participantes es de 210, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia valores altos de la escala. A pesar de que la dispersión de las puntuaciones de los sujetos es considerable (la desviación estándar es igual a 21 y el rango es de 78), esta dispersión se manifiesta en el área más elevada de la escala. Veámoslo en la tabla 35 y gráfica 26. Cabe decir que, en esta dimensión los valores pudieron ser aún más elevados (positivos) pero en la variable “ansiedad en clase” los datos se encontraban más dispersos, lo que influyó en que los valores no fueran tan altos. Por tanto, en esta dimensión se obtuvo valores menos elevados que las anteriores dimensiones; pero, aún los valores obtenidos fueron altos y muestran más valores positivos hacia la actitud/motivación, que valores negativos.

Por su parte, en la tabla 36 y gráfica 27, se muestra el nivel de actitud de los participantes hacia la dimensión actitud/motivación, la cual se conforma de las dimensiones anteriores

(motivación, integratividad y actitudes hacia la situación de aprendizaje), junto a las variables de “ansiedad en clase” y “orientación instrumental”. Los resultados nos sugieren que la mayoría de los participantes están “de acuerdo” hacia esta dimensión; es decir, el 76%, está motivado en aprender inglés y poseen actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma inglés. Esto significa, que este porcentaje de estudiantes, se esfuerza en aprender la lengua inglesa; tiene deseos en aprender; tiene actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés, a la materia de inglés y a la gente que habla esta lengua y desea formar parte de su cultura. Además, quiere recibir las ventajas económicas y prácticas de aprender la lengua inglesa (orientación instrumental). Todo esto es lo que los motiva y les refleja actitudes positivas hacia el proceso de aprender esta lengua. Por su parte, el 13% es indiferente y el 11% no está, ni motivado, y ni tiene actitudes positivas. También, la ansiedad está presente y es la cual podría interferir en el aprendizaje del idioma inglés, donde el 53% estaba de acuerdo en presentar ansiedad en clase; 18% por ciento ni de acuerdo ni en desacuerdo y 29% aseguraba no presentar ansiedad en clase.

De lo anterior, podemos deducir dos posturas: La primera, que la mayoría de los participantes muestra tener, tanto altos niveles de motivación como actitudes positivas (hacia las personas, la materia etc.) hacia el contexto de aprendizaje del idioma inglés. Una minoría tiene actitudes negativas o es indiferente hacia esta dimensión. Lo que indica que, una gran parte de la muestra encuestada realmente está motivado en el aprendizaje del idioma inglés. Como segundo aspecto, deducimos que, respecto a los participantes que no están motivados o le es indiferente esta dimensión, la ansiedad puede influir en que ellos no estén motivados y no tengan actitudes positivas hacia el idioma; aunque también puede deberse a otras circunstancias. Por el contrario, aun los participantes muy motivados o con actitudes positivas en aprender la lengua inglesa, si presentan mucha ansiedad en clase, esta puede interferir en que no produzcan el idioma.

6.5.4 Análisis inferencial y presentación de resultados

Tabla 37

Correlación dominio Expresión oral-Motivación

		Correlaciones	
		D. Expresión oral	Motivación
Expresión oral	Correlación de Pearson	1	.205
	Sig. (bilateral)		.278
	N	30	30
Motivación	Correlación de Pearson	.205	1
	Sig. (bilateral)	.278	
	N	30	30

Fuente: Tomado del programa estadístico SPSS

Interpretación

Por medio del programa estadístico SPSS se realizó una correlación entre las variables de “Dominio en la expresión oral” y “Motivación” (ver tabla 37). Lo que indicó una correlación positiva muy débil ($r=0.205$ y $s=0.278$). El coeficiente no es significativo: 0.278 es mayor que 0.05 (el valor mínimo para aceptar la hipótesis). De ello se acepta la hipótesis nula. Es decir, que nuestra hipótesis “A mayor motivación en la clase de inglés, habrá mayor dominio en la expresión oral en inglés” se refuta ya que las variables no tienen relación entre sí, por lo que la hipótesis nula quedaría así: A mayor motivación en la clase de inglés, no habrá mayor dominio en la expresión oral en inglés”. En otras palabras, el dominio de la expresión oral en inglés, no tiene relación con el grado de motivación que tenga un estudiante en la clase de inglés.

Tabla 38

Correlación dominio expresión oral-actitudes hacia la situación de aprendizaje

Correlaciones		D. Expresión oral	Aprendizaje
Expresión oral	Correlación de Pearson	1	.447*
	Sig. (bilateral)		.013
	N	30	30
Aprendizaje	Correlación de Pearson	.447*	1
	Sig. (bilateral)	.013	
	N	30	30

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Tomado del programa estadístico SPSS

Tabla 39

Correlación dominio expresión oral-integratividad

Correlaciones		D. Expresión oral	Integratividad
Expresión oral	Correlación de Pearson	1	.072
	Sig. (bilateral)		.706
	N	30	30
Integratividad	Correlación de Pearson	.072	1
	Sig. (bilateral)	.706	
	N	30	30

Fuente: Tomado del programa estadístico SPSS

Tabla 40*Correlación dominio expresión oral-ansiedad en clase*

Correlaciones		D. Expresión oral	Ansiedad
Expresión oral	Correlación de Pearson	1	-.577**
	Sig. (bilateral)		.001
	N	30	30
Ansiedad	Correlación de Pearson	-.577**	1
	Sig. (bilateral)	.001	
	N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Tomado del programa estadístico SPSS

Interpretación

Así mismo, se hizo la correlación del dominio de la expresión oral con las actitudes hacia la situación aprendizaje, la integratividad y la ansiedad. En cuanto a la primera (ver tabla 38), se obtuvo una correlación positiva débil y significativa ($r=0.447$, $s=0.13$). Lo que significa que, entre más actitudes positivas hacia la materia de inglés, más dominio en la expresión oral. En cuanto a la integratividad (ver tabla 39), se obtuvo una correlación positiva muy débil y no fue significativa ($r=0.072$, $s=0.706$) por lo que el dominio de la expresión oral no tiene correlación con la integratividad. Finalmente, la ansiedad en clase (ver tabla 40), obtuvo una correlación negativa considerable y fue significativa ($r=-0.77$, $s=0.001$), lo que quiere decir que, entre mayor ansiedad en clase, hay menor dominio en la expresión oral, o viceversa.

Tabla 41

Correlación dominio expresión oral-gusto por el idioma inglés

Correlaciones		D. expresión oral	Gusto
Expresión oral	Correlación de Pearson	1	.642**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	30	30
Gusto por el idioma inglés	Correlación de Pearson	.642**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Tomado del programa estadístico SPSS

Interpretación

Finalmente, se realizó la correlación entre el dominio de la expresión oral y el gusto por el idioma inglés (ver tabla 41). De lo que se obtuvo una correlación significativa positiva ($r=0.642$, $s=0.01$). Lo que se refiere a que, entre más gusto por el idioma inglés, mayor dominio en la expresión oral.

De las correlaciones anteriores, en cada una de las dimensiones o variables tomadas en cuenta, tres de ellas fueron significativas y dos de ellas no; lo que quiere decir que el dominio en la expresión oral tiene relación con algunas de ellas y con otras no. Tal es el caso de: actitudes hacia la situación de aprendizaje (evaluación del curso), ansiedad en clase y el gusto por el idioma inglés; en estas, si se encontró correlación con la expresión oral, donde tanto las actitudes positivas hacia la materia de inglés como el gusto por el idioma inciden en que los alumnos tengan un buen dominio en la expresión oral en el idioma inglés; mientras que el

tener mucha ansiedad incide en que tengan un nivel bajo, o bien, el tener poca ansiedad contribuye en que tengan un buen dominio.

Por otro lado, las dimensiones de motivación e integratividad no tienen relación con el dominio (bajo o alto) tengan los participantes en la expresión oral en inglés, lo que significa que el deseo por aprender la lengua inglesa, la intensidad de la motivación, las actitudes hacia el aprendizaje, las actitudes positivas hacia las personas que hablan el idioma inglés, así como, el querer ser parte de su cultura no influyen para que los participantes tengan un buen dominio en la expresión oral en inglés. Esto no quiere decir que tanto la motivación como integratividad no incidan en el dominio completo del idioma inglés, es decir, en cada una de las habilidades lingüísticas. Lo que este estudio, evidencia, es que, en el dominio de la expresión oral, estas dimensiones no influyen, pero sí, en el aprendizaje/adquisición del idioma inglés en su complejidad.

CONCLUSIONES

La expresión oral es una habilidad lingüística que demuestra el nivel de dominio de la producción lingüística en otro idioma. En la producción oral intervienen diferentes componentes lingüísticos que muchas veces es difícil que los estudiantes desarrollen correctamente debido a: las desviaciones en la pronunciación, la falta de vocabulario, la interferencia de la lengua materna entre otros.

Se ha dicho que el dominio de un idioma está más relacionado con los factores afectivos que a la inteligencia o aptitud en el lenguaje, interviniendo factores como: la motivación, la ansiedad, el miedo a cometer errores, el olvido de vocabulario entre otros aspectos. Por tanto, este trabajo, ha tenido como interés centrarse en la incidencia del factor motivacional en los estudiantes de la LI de la UJAT, al producir oralmente el idioma inglés.

En la literatura existente e incluida en este proyecto, muchos autores evidencian el impacto que tiene la motivación en el aprendizaje de otro idioma. Morales (2011) comprueba la incidencia de la motivación intrínseca con el aprendizaje del idioma inglés, señalando que las metas de aprendizaje tienen mayor relación con el rendimiento académico. Por su parte Bambirra, (2017), muestra que la variación de la motivación en clase influye en al aprendizaje de la lengua inglesa, y predominan los factores internos que son contenidos emocionales y meta- cognitivos. Dichos trabajos, comparten el interés en la influencia que tiene la motivación en el aprendizaje del idioma inglés, en su complejidad; es decir, en cada una de las habilidades lingüísticas. No obstante, el presente estudio, desde un principio ha tenido como finalidad enfocarse en solo una de ellas: la expresión oral.

Inicialmente, categorizamos y explicamos los factores motivacionales que inciden en el proceso de desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de la LI de la UJAT; considerando algunas variables que sugiere Gardner (1985): intensidad motivacional, deseos en aprender el idioma inglés, actitudes hacia la lengua inglesa, actitudes hacia la materia y a la gente que habla en inglés, la orientación integrativa e instrumental y la evaluación del curso de inglés.

En el análisis del instrumento AMTB, el 83% de los alumnos tenían actitudes muy positivas hacia la dimensión -motivación-; es decir, realmente están motivados en el aprendizaje: se esfuerzan, tienen deseos en aprender la lengua y poseen actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma inglés. Por su parte, los resultados señalan que, el 83% también poseía actitudes positivas hacia la dimensión de integratividad, lo que se traduce en que, los estudiantes tienen interés en interactuar y conocer a las personas que hablan el idioma inglés; así como quieren ser parte de su cultura. Continuando con el análisis, el 69% mostró tener actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje, lo que en este caso se refiere a la materia de inglés que cursaban. De lo anterior, inferimos que hay más estudiantes con actitudes positivas hacia la dimensión: motivación e integratividad, que hacia la de actitudes hacia la situación de aprendizaje.

De esta manera, el factor motivacional está presente en los alumnos de LI, donde la mayoría muestra una motivación e integratividad muy alta. Sin embargo, hay una proporción menor de alumnos que tiene actitudes positivas hacia la materia de inglés que cursa; pero influye de igual manera que las dimensiones anteriores: debido que tanto la disponibilidad, el ánimo y la percepción de los alumnos hacia la clase va influir en la realización o participación en las tareas. Conforme a esto, en el aprendizaje de otro idioma, las actitudes y la motivación se complementan; por tanto, el factor motivacional y las actitudes positivas se encuentran presentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos de la LI.

Continuando con el análisis del factor motivacional en el proceso de desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés, también hemos considerado otros aspectos como: el tiempo en que los estudiantes llevan aprendiendo la lengua inglesa y el gusto por esta misma. Respecto al primer aspecto, 66% de los participantes llevaban estudiando el idioma inglés de 1 a 7 años, y el 33% de 8 a 20 años; lo que indica que la mayoría no lleva mucho tiempo aprendiendo la lengua, lo cual puede influir en el buen/mal desempeño del alumno con respecto a su expresión oral. En cuanto al gusto por el idioma: al 67% de los alumnos les gusta mucho el idioma inglés, el 30% tiene un gusto regular y al 3% les gusta poco este idioma. Sugiriendo que un buen porcentaje de alumnos tiene interés en la lengua inglesa, por tanto, el “gusto” en el proceso motivacional, es un factor que influye positivamente en el proceso de aprendizaje de la lengua, incidiendo tanto en la recepción como en la producción del lenguaje, previamente a plantearnos metas o en la realización de las acciones para alcanzar nuestros objetivos.

Referente a los factores que inhiben el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la LI; se identificó principalmente a los factores: afectivos y lingüísticos. Los resultados muestran que el 53.3% de los participantes presentan problemas lingüísticos tales como: olvido o falta de vocabulario, dificultades en la pronunciación, poco dominio en la gramática etc. Por su parte, el 36.6% presenta problemas afectivos como: miedo y timidez al hablar, vergüenza de cometer errores, sentir humillación por quienes dominan hablar en el idioma inglés, entre otros. Y el 6.6% considera que hay problemáticas en la planeación de la clase, donde falta más retroalimentación y actividades para practicar.

De lo anterior, podemos notar que muchos estudiantes presentan problemas lingüísticos y afectivos; donde ambos factores intervienen en el desarrollo de la expresión oral. Sin embargo, el factor afectivo es quien inhibe el desarrollo de la expresión oral y el segundo, es la consecuencia de éste, esto lo muestran los siguientes datos: 65% de los participantes considera a los factores afectivos como: el miedo a cometer errores, pena por no saber pronunciar y el no sentirse motivado, como los factores que impiden desarrollar la expresión oral en clase. Por su parte, el 31% se lo adjudica al factor lingüístico donde se presentan problemas como: mala pronunciación y poco dominio en la gramática.

El factor afectivo afecta la producción del lenguaje, provocando problemas lingüísticos debido al miedo a comunicarse, a pronunciar mal las palabras, poner más atención a aspectos gramaticales que a la fluidez o sentirse inseguros ante compañeros que tienen un buen dominio en el idioma. De esto, Krashen (1985), ya ha explicado que el filtro afectivo alto: poca motivación, mucha ansiedad y poca autoconfianza; provoca un bloqueo mental, impidiendo que la información procesada, sea emitida por el alumno. En la dimensión ansiedad del AMTB, dio como resultado que el 53% presenta ansiedad en clase, y en los resultados existe una correlación positiva significativa que sugiere que, entre mayor ansiedad en clase, menor dominio en la expresión oral en clase. Lo cual, sugiere que la ansiedad es otro factor afectivo que también incide en que los alumnos de la LI no puedan comunicarse correctamente en la producción oral en inglés.

En cuanto a la influencia de la motivación en los alumnos de la LI, en la realización de las actividades: grabar videos, conversaciones en pareja, exposición, entrevista, sketch, discusión o debate grupal y role play. Averiguamos que el 60% señaló “sí” estar motivado en la realización de estas actividades; el 25% no estar motivado y el 16% no ha realizado alguna (s) de estas tareas. Las razones que los alumnos dan para estar motivados en estas actividades, se deben a que consideran que les van a ayudar a mejorar, hay familiaridad con las tareas, y son actividades entretenidas y dinámicas. En cambio, los estudiantes comentan que no se sienten motivados en la realización en alguna de ellas, cuando éstas: les generan nervios o presión social, no les gustan o hay dificultad en la tarea.

Por su parte, identificamos que, las actividades de producción oral en que la mayoría de los alumnos se encuentran más motivados en realizar en la clase de inglés, son: las conversaciones en pareja, grabar videos y hacer entrevistas. Debido a que las consideran fáciles, divertidas y útiles, así como les dan tiempo para preparar lo que dirán y les permiten trabajar con pocas personas o solos, que es como ellos prefieren. En definitiva, la realización de las actividades de producción oral, propuestas por el maestro en la clase, son parte, tanto del proceso de aprendizaje del idioma inglés, como del proceso motivacional; surgiendo como un proceso cognitivo que da oportunidad a las expectativas y evaluaciones hacia las acciones o conductas realizadas, las cuales son necesarias para determinar qué se está haciendo bien o mal en el proceso, y estas cogniciones inciden en el logro de la meta: dominar la producción oral en inglés en cada uno de sus componentes.

En cuanto al análisis entre la influencia del factor motivacional en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos, nos centramos en los resultados arrojados por el instrumento AMTB y la correlación con el dominio en la expresión oral.

En la dimensión actitud/motivación, la cual contiene las demás dimensiones; se muestran actitudes positivas por la mayoría de los participantes; es decir el 76% de los alumnos de la LI de la UJAT están motivados en el aprendizaje del idioma inglés, poseen actitudes positivas hacia su contexto de aprendizaje y hacia la interacción con personas hablantes de la lengua inglesa; así como, quieren recibir los beneficios económicos de aprender esta lengua. Además, que en estos alumnos hay un índice significativo de ansiedad.

Por otro lado, los resultados acerca de la aptitud en la expresión oral: al 17% de los alumnos se les facilita esta habilidad y al 37% se les dificulta; siendo una de las principales habilidades que más les cuesta desarrollar. En misma instancia, otros resultados indican que el 53% de los estudiantes tiene un dominio regular en la expresión oral; el 37% un dominio de Bueno-Excelente; y un 10% tiene un dominio malo en esta habilidad. Lo que revela que la mayoría puede comunicarse oralmente, teniendo un dominio de malo a regular, y siendo muy pocos los que admiten tener un buen dominio.

En consecuencia, el resultado de correlación entre el dominio de la expresión oral y la dimensión motivación del AMTB, refutó la hipótesis que inicialmente habíamos planteado “*a mayor motivación en la clase de inglés, habrá mayor dominio en la expresión oral en inglés*”, sugiriendo que el dominio de la expresión oral en inglés, no tiene relación con el grado de motivación que tenga un estudiante en la clase de inglés. De lo que comprendemos que, aunque la mayoría de los participantes de este estudio, indicó estar muy motivados en el aprendizaje del inglés (lo que conlleva a estar motivado a: leer, escribir, escuchar, aprender aspectos gramaticales y hablar en inglés), no poseen un buen dominio en la expresión oral. Es decir, el alumno puede estar muy motivado en la clase de inglés; asistir siempre a clase e incluso esforzarse en las tareas, pero no tener un buen dominio en los componentes de la expresión oral. Esto debido a que, hay otros factores afectivos como: el miedo cometer errores tanto gramaticales o de pronunciación, la timidez, inseguridad etc. que también interfieren, y en muchos casos impiden la producción oral del lenguaje.

Con ello no estamos descartando a la motivación como un factor importante en el proceso de aprendizaje o en el desarrollo de la expresión oral en inglés; de hecho, se ha dicho acerca de su gran impacto en el logro en el aprendizaje de una segunda lengua; pero también influyen otros factores, que obstaculizan la correcta producción del lenguaje.

Siendo más específicos, muchos estudiantes desconocen que hay un proceso motivacional dentro del proceso de producción oral en el idioma inglés, ya que no siempre saben llevar a cabo el proceso cognitivo necesario que consiste en la planeación de actividades, expectativas y evaluación sobre sus conductas en las tareas de producción oral, que necesitan realizar tanto en clase como fuera de ella. Y al no llevarse a cabo esto, puede generarse una incongruencia entre esforzarse en las tareas para el buen dominio en la expresión oral, y la consecuencia a un mal dominio en ella.

En definitiva, el proceso motivacional, es prescindible en la realización de cualquier disciplina ya que causa dirección, motivos, metas donde se generan planeaciones, expectativas y atribuciones (respecto a las conductas). Y en el desarrollo de la expresión oral, la motivación está presente en todo el proceso de producción oral dentro del aula; no obstante, no es la única que acompaña a dicho proceso, porque a su vez participan las actitudes (hacia el idioma, las personas, el curso etc.) y otros factores afectivos como la ansiedad, el miedo, la autoconfianza, la confianza en los demás; entre otros, que impiden o ayudan al desarrollo de la expresión oral. Este trabajo concluye en que los factores afectivos tienen una gran incidencia en el desarrollo de la expresión oral en clase; y sería interesante para enriquecer en el conocimiento de la adquisición/aprendizaje de lenguas, que posteriores investigaciones, averiguaran puntualmente la influencia de cada factor afectivo enfocado en la habilidad oral, más que en la complejidad que esta conlleva, en el aprendizaje del idioma inglés.

RECOMENDACIONES

- Primeramente, se recomienda que se lleven más investigaciones a profundidad respecto a los factores afectivos que intervienen en el desarrollo de la expresión oral; que en el presente estudio ya se han mencionado: la ansiedad, el miedo a cometer errores, la autoconfianza y confianza en los demás; entre otros que se puedan averiguar. Con el fin de contribuir en el aprendizaje/adquisición del idioma inglés, donde los aprendientes puedan tener un mejor dominio en la expresión oral, y los factores afectivos no interfieran.
- Por su parte, se sugiere que, en la metodología de la clase de inglés, se utilicen diferentes actividades de producción oral que les permitan a los alumnos poder practicar esta habilidad. Así, como que la elección de las actividades pueda estar basada en la personalidad y estilo de aprendizaje de los estudiantes.
- Se recomienda el uso de actividades donde se empleen canciones, música y juegos, que de acuerdo a algunos estudios disminuyen la tensión en clase y el filtro afectivo alto.
- Para los alumnos se sugiere que practiquen más la expresión oral, tanto dentro como fuera del aula, realizando un proceso cognitivo que consiste en planeaciones, expectativas y evaluaciones acerca de la realización de las actividades.
- Finalmente, se recomienda el uso del instrumento del AMTB, para posteriores estudios acerca del factor motivacional ya que es muy útil para su evaluación; el cual se puede ajustar al contexto de interés, es decir, a la edad de los estudiantes, el idioma que se está aprendiendo, entre otros aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abarca, S. (1995). Psicología de la motivación. España: EUNED
- Anabalón, R. & Vivanco, C. (2014). Análisis de desviaciones en la pronunciación de segmentos consonánticos producidas por hablantes de español de Chile aprendientes de inglés. *Lenguas Modernas*, 43, 11. Recuperado de https://www.academia.edu/67822443/An%C3%A1lisis_de_desviaciones_en_la_pronunciaci%C3%B3n_de_segmentos_conson%C3%A1nticos_producidas_por_hablantes_de_espa%C3%B1ol_de_Chile_aprendientes_de_ingl%C3%A9s
- Arrollo, D. (2014). La Motivación, tipos, teorías acerca de la motivación. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.davidstreams.com/mis-apuntes/la-motivacion/>
- Avila, H.L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. México, Chihuahua: Eumed net.
- Badia, A. (2019). Qué es el condicionamiento operante: definición y ejemplos. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/que-es-el-condicionamiento-operante-definicion-y-ejemplos-4377.html#:~:text=El%20condicionamiento%20operante%20es%20un%20tipo%20de%20aprendizaje,la%20adquisici%C3%B3n%20o%20la%20extinci%C3%B3n%20de%20una%20conducta>.
- Bambirra, R. (2017). Motivation to learn english as a foreign language in brazil giving voice to a group of students at a public secondary school. *Linguagem em (Dis) curso*, 17 (2), 215-236. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ld/a/zg9Gyb96gr6X73xdYcs7src/>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
- Benítez, H. (2011). El aparato fonador [Imagen]. Recuperado de <https://miaulademusicaprofehugo.blogspot.com/2011/01/bloque-3-la-voz-y-el-canto-primer-grado.html>
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: CISSPRAXIS.

- Bohórquez, M. & Rincón, Y. (2018). La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento. (Trabajo de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia.
- British Council. (2013). The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world. Londres: British Council. Recuperado de <https://bit.ly/2sjszhZ>
- Calderón, D. (2015). Introducción: el derecho a aprender en inglés. En Sorry-El aprendizaje de inglés en México (pp. 7 -12). México: mexicanos primero.
- Calonge, J. (1991). Elementos de la lingüística en general. Madrid, España: Gredos.
- Campos, J. (2020). PPP Framework: Presentation, Practice and Production. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://englishpost.org/ppp-method-presentation-practice-production/>
- Canale, G. (2012). La adquisición de /v/ en la interfonología español-inglés: un estudio sociolingüístico de estudiantes montevideanos. Elia: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada, 12, 153-180. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18030/15202>
- Cavanillas, B. (2015). La teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow. Recuperado de <https://smart-lighting.es/la-teoria-de-la-jerarquia-de-las-necesidades-de-maslow/>
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras [CELE]. (2021). Acerca del CELE. Recuperado de <https://archivos.ujat.mx/2021/cele/Acerca%20del%20CELE.pdf>
- Chóliz, M. (2004): Psicología de la Motivación: el proceso motivacional. Recuperado de <https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Chomsky, N. (1979). Estructuras sintácticas. [Traducido al español de Syntactic Structures]. México: Siglo XXI Editores.
- Cocca, A., Cocca, M., Demetriou, Y., Isabel, J. & Pérez, J. (2017). Psychometric parameters of the attitude/motivation test battery instrument in a mexican environment. Revista De Psicología Del Deporte, 26, 149-155. Recuperado
- Cocio, A. & Villardón, L. (2015). Ansiedad y motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. (Trabajo de Tesis). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Cortés, N. (2021). ¿Qué es la pirámide de Maslow? Todo sobre la jerarquía de las necesidades humanas. Recuperado de <https://www.crehana.com/co/blog/estilo-vida/la-piramide-de-maslow/>

- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-inglés-en-América-Latina-1.pdf>
- Díaz, J. (2018). Teoría de la fijación de metas según Edwin Locke. Recuperado de <https://www.negociosyemprendimiento.org/2015/09/teoria-fijacion-metas-edwin-locke.html>
- Díaz, M. (2018). Esfuerzo y motivación. Filosofía... y lo que surja. [Entrada de Blog]. Recuperado de <http://filosofia-y-lo-que-surja.net/articulo-por-tema/todas-las-secciones/todos-los-temas/todos-los-articulos/esfuerzo-motivacion>
- División Académica de Educación y Artes [DAEA]. (2017). Reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Idiomas. Recuperado de <http://archivostransparencia.ujat.mx/Art82/1/2019/1/DFA/UJAT201901-DFA-82F1-2097.pdf>
- División Académica de Educación y Artes [DAEA]. (2019). Plan de desarrollo divisional 2019-2023. Recuperado de <https://archivos.ujat.mx/2020/div-daea/PDD%20DAEA%202019-2023.pdf>
- Dörnyei, Z. (2005). The Psychology Of The Language Learner. Londres: Lawrence Erlbaum Associates
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). Teaching and Researching Motivation. 2a ed. Great Britain: Pearson
- Dowd, S. (28, 09, 2019). La historia del idioma inglés, en sus propias palabras. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://es.babbel.com/es/magazine/historia-idioma-ingles>
- Escobar, E., Gómez, M. & Arboleda, A. (2005). La música pop en el desarrollo de las habilidades de escucha y producción oral en inglés. Lenguaje, (33), 159-195.
- Espíritu, M., Rodríguez, E., & Saavedra, S. (2015). Motivación como procesos en el aprendizaje del área de inglés en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa Jorge Chávez N°64004, Pucallpa-2014.
- Fernández, D. (2016). Pronunciación en inglés, la fonética y sus símbolos [Tablas]. Recuperado de <https://nosoloidiomas.com/pronunciacion-ingles-fonetica-simbolos/>
- Flórez, L. (2018). La intencionalidad de la acción en el proceso motivacional humano. •
Psychologia, 12(2), 115-135.

- García, A. (2008). Motivación individual. Recuperado de http://grupos.emagister.com/documento/administracion_motivacion_y_organizacion_/1048-38669
- Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Britania: Edward Arnold._
- Gardner, R. (1985). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. Recuperado de <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Gardner, R.C. and MacIntyre, P.D. (1993) On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning* 43: 157–94.
- Gardner, R. (2001). Integrative Motivation: Past, Present and Future. Recuperado de <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gastelum, J. (2017). El idioma inglés en México. Club de ensayos. Recuperado de <https://www.clubensayos.com/Historia/El-idioma-ingles-en-mexico/4052820.html>
- Gil, J. (2005). Los sonidos del lenguaje. Madrid, España: Síntesis.
- Gkonou, C. (2012). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *JJES*, 13 (1), 51-68. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041883.pdf>
- Gómez, A. & Bustamante, M. (2009). La expresión oral. Recuperado de <https://expressionoral.blogspot.com/2009/03/marco-teorico.html?msclkid=5b1d6596d0b611ec8915a3b1e3b335a7>
- Gómez, Ron, C., Martínez González, A.C. & Martínez González, A. (2012). Logros en la competencia comunicativa a través de la utilización de la música en las clases de inglés. *Mediciego*, 18(1).
- Gonzáles, M. & Rodríguez, B. (2017). Factores Motivacionales De Los Adultos Para el Estudio De Una Lengua Extranjera. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135052204010.pdf>
- Gonzáles, F. & Lasagabaster, D. (2019). Enhancing L2 Motivation and English Proficiency through Technology. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CJES/article/view/62990/4564456552286>
- Gottardi, S. (2011). Las dos habilidades comunicativas en los estudiantes de segundo idioma. (Tesis de grado, Baylor University). Recuperado de <https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/handle/2104/8141>

- Guerrero, M. (2014). Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *HOW*, 22(1), 95-106.
- Guerri, M. (2021). Skinner y en Condicionamiento Operante. Recuperado de <https://www.psicoactiva.com/blog/skinner-condicionamiento-operante/#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20de%20condicionamiento%20operante%20hace%20referencia%20al,despu%C3%A9s%20de%20realizar%20esta%20conducta%20en%20el%20pasado.>
- Hancock, M. (2003). *English Pronunciation*. Cambridge University.
- Harmer, J. (2001). *The Practice Of English Language Teaching*. 3a ed. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Heredia, B. & Rubio, D. (2015). Inglés y desigualdad social en México. En *Sorry El aprendizaje del inglés en México* (pp.27-37), México: mexicanos primero.
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: El manual moderno
- Herrera, A. & Moreno, M. (2016). *La expresión oral en Educación Infantil*. Recuperado de https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/3171/1/Herrera_Rascn_Ana_Isabel_TFG_Educacin_Infantil..pdf
- Huertas, J. (1997). *Motivación querer aprender*. Argentina: Aique
- Huertas, J. & Rodríguez, M. (1997). Capítulo 5. El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. En Huertas, J. (1997). *Motivación querer aprender* (pp. 100-125), Argentina: Aique
- Inglés es posible. (2015). *Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional*. México
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis. En Krashen, S., *The Input Hypothesis. Issues and Implications* (pp.1-32), UK: Longman Group.
- Krashen, S. (1995). *Principles and practice in second language adquisition*. 3a ed. Phoenix ELT.
- Larsen, C. & Zapata, P. (2017). *Programas de estudio de coordinación de docencia*. Recuperado de <http://programadaea.virtualsystemcenter.com/carreras/ID/IPL17/CSIN/5.pdf>
- Lasagabaster, D. (1999). El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿en busca del hablante nativo? *Revista de Psicodidáctica*, (8), 73-88.

- Latorre, M. & Seco, C. (2013). Metodología Estrategias Y Técnicas Metodológicas. Recuperado de <http://www.editorialbruno.com.pe/blog/wp-content/uploads/2013/12/metodologia-estrategias-y-tecnicas-metodologicas.pdf>
- Lewolang. (17, 09, 2019). El inglés como lengua franca, ¿hasta cuándo? [Entrada de blog]. Recuperado de <https://blog.lewolang.com/es/posts/85/el-ingles-como-lengua-franca-hasta-cuando>
- Llamoca, M. & Pari, A. (2017). Nivel De Expresión Oral De Los Estudiantes Del Tercer Grado “A” De La Institución Educativa N° 36009 Yananaco – Huancavelica. (Trabajo de grado). Universidad Nacional De Huancavelica, Perú.
- López, D. (2020). El uso de los acentos en inglés: lo básico que necesitas saber. Recuperado de <https://www.aprendemas.com/mx/blog/idiomas-y-comunicacion/el-uso-de-los-acentos-en-ingles-lo-basico-que-necesitas-saber-87097>
- López, Y. (22 de enero de 2013). Origen de la lengua inglesa. Recuperado de https://issuu.com/lenguainglesa/docs/origen_de_la_lengua_inglesa_pdf
- Lucas, J. (2017). Vocabulario activo y pasivo: claves para mejorar tu output lingüístico. Recuperado de <https://licurgotranslations.com/2017/02/27/vocabulario-activo-y-pasivo-claves-mejorar-output-linguistico/>
- Luchini, L. & García M. (2015). Sobre El ‘Grado De Acento Extranjero’ Y ‘Fluidez’ En La Clase De Pronunciación Inglesa: Un Estudio Evaluativo. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/51722/34334>
- Martínez, M., Barriga, J., Lluquin, G. & Pazmiño, L. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. Polo del Conocimiento, 5 (3), 814-849.
- Martínez, M. (2008). Una aproximación a las principales dificultades léxicas y morfo-sintácticas para aprender inglés de los hablantes hispanos. Revista Porta Linguarum, 10 (2), pp. 137-50. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15650/1/Martinez_Lirola_Porta_Linguarum_junio_2008.pdf
- Martínez, M., Chirú, O., JL, L., & Aguilar, Y. (15 de septiembre de 2014). El volumen de la voz. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://producciondelavoz-elvolumen.blogspot.com/2014/09/el-volumen-de-la-voz.html>

- Martos, C. (15 de mayo de 2020). Los 9 Tipos de Motivación según la Psicología (con Ejemplos). Recuperado de <https://www.lifeder.com/tipos-de-motivacion/>.
- MCERL. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- McCLELLAND, D. (1989). Estudio de la motivación humana. (Solana, G.Trad.) España: Narcea. (Trabajo original publicado en 1987)
- Medina A. (2012). La competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras. Revista de los centros de profesores de la Palma. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5137851>
- Meilán, J., Pérez, E. & Arana, J. (2005). Procesos Cognitivos Y Neurológicos Implicados En La Secuencia Intencional. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/4-meilan/texto.html>
- Méndez, J. (2020). Estudio de los Modelos de la Motivación. Material de Motivación para el Curso de Administración de Proyectos II. Costa Rica
- Montenegro, J. (2015). Influencia de la motivación en la eficiencia productiva de los trabajadores de la empresa “Panadería y Repostería Belén” en el municipio de Matagalpa en el II semestre del año 2015. (Trabajo de grado). Unan-facultad regional multidisciplinaria, Matagalpa, Nicaragua.
- Morales, F. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. Revista Psicología Educativa, 17(2), 195-207. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2011v17n2a6.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación 33(2), 153-170.
- Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. Revista Colombiana de Ciencia Animal, 5(1), 243-254.
- Núñez, J. (2014). Didáctica de la expresión oral y escrita. Primaria 10. PP 7-8
- Olaz, F. (2001). La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional. (Trabajo tesis). Facultad de Psicología. U.N.C. Argentina

- Olsen, I. (11 enero 2017). ¿Conocías los diferentes acentos del inglés? [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.infoidiomas.com/blog/10745/acentos-del-ingles/>
- Ordoñez, H. & Turner, E. (2015). Teaching English to Young Learners. Latin American Educational Services
- Palmero, F. (2005). “Motivación: conducta y proceso”, (Revista electrónica de motivación y emoción) [Entrada de Blog] Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>
- Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C. & Muñoz, C. (2005). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/7cogimot/reme.numero.20.21.Motivacion.y.cognition.pdf>
- Paz, T. (2019). Teoría de la Autoeficacia. Recuperado de <https://laborarymotivar.wordpress.com/2019/09/23/teoria-de-la-autoeficacia/>
- Peralta, W. (9, junio, 2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html>
- Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., & Páez, N. (2018). Autoeficacia: Una Revisión Aplicada A Diversas Áreas De La Psicología. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v16n2/v16n2_a04.pdf
- Perdomo, N. (2016). La Laringe: funciones, ubicación, partes, funcionamiento. [Entrada de Blog] Recuperado de <https://www.paxala.com/la-laringe/>
- Pérez, J. & Merino, M. (2008). Definición de Mnemotecnia. Recuperado de <https://definicion.de/mnemotecnia/>
- Pérez, J. & Gardey, A. (2010). Definición de ritmo. Recuperado de <https://definicion.de/ritmo/>
- Pizarro, G. & Josephy, D. (2011). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Letras 48 [p.209.-p.225].
- Pizarro, G. (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. Revista Electrónica Educare, 19() 359-381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017020>

- Plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas. (2017). Guía Básica del plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas. Recuperado de <https://archivos.ujat.mx/2019/div-daea/Guías%20Básicas%20-%20Nuevo%20Ingreso/GuiaBasica%20Idiomas.pdf>
- Plan de Licenciatura en Idiomas (2017). Programas de estudio de coordinación de docencia. Recuperado de <http://programadaea.virtualsystemcenter.com/>
- Pradas, C. (2018). Tipos de motivación en psicología: definición y ejemplos. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/tipos-de-motivacion-en-psicologia-definicion-y-ejemplos-4144.html#:~:text=1%20Motivaci%C3%B3n%20intr%C3%ADnseca.%20%20Motivaci%C3%B3n%20extr%C3%ADnseca.%20%20Motivaci%C3%B3n,el%20ego.%20%20Motivaci%C3%B3n%20centrada%20en%20la%20tarea>
- Quezada, C. (2011). La popularidad del inglés en el siglo xxi. Tlatemoani Revista Académica de Investigación, (5).
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. (S. M. Olivares & G. E. Padilla, Trad.) México: MCGRAW-HILL. (Trabajo original publicado en 2008)
- Rey, M. (16 de junio de 2009). Comunicarte: voz, volumen, tono. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://comunicarteperu.blogspot.com/2009/06/voz-volumen-tono.html>
- Real Academia Española. (2022). Motivación. Recuperado de [https://dle.rae.es/motivación?m=form](https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n?m=form)
- Richards, J. & Rogers, T. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching Cambridge University Press.
- Rodríguez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. Revista Didáctica. Lengua y Literatura, 24, 381-409. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38834011.pdf>
- Rodríguez, J. (28-04-2015). ¿Hablas inglés? Felicidades, eres minoría en México. [Entrada de blog] Recuperado de <https://www.altonivel.com.mx/liderazgo/management/50607-bajo-nivel-de-ingles-reduce-competitividad-de-mexico/>
- Rodriguez, A. (2020). Teoría del reforzamiento de Skinner: bases y ejemplos. Recuperado de <https://www.lifeder.com/teoria-reforzamiento-skinner/>
- Romero, F. (2004). Stephen d. Krashen: la lectura y su relación con la escritura. Revista Electrónica de Educación y psicología.

- Rubio, J. & García, I. (2016). Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 3. Recuperado de https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2016/10/Vol-03-07-Daniel-Juan-Rubio_Isabel-Maria-Garcia-Conessa.pdf
- Ruiz, N. (18 de agosto 2011). La Dicción en la Comunicación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/62538649/La-Diccion-en-la-Comunicacion>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a ed. México
- Sánchez, I. (2012). “Se me dan mal los idiomas” Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293. Recuperado el 4 de marzo del 2018 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42245>
- Sánchez, L., Pernía, J., Rivas, J & Villalobos, J. (2012). El uso de la lengua materna en una clase de inglés como lengua extranjera: un estudio de casos. *Educación, Language y Sociedad*. 9, pp. 67-95.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (17 de enero del 2008). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado de <https://www.gob.mx/sfp/documentos/programas-sectoriales-del-gobierno-federal-2007-2012> .
- Servián, F. (2022). La teoría de las necesidades humanas de Maslow. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-de-las-necesidades-humanas-de-maslow/>
- Sífrar, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *Dialnet*, 2, 981-996. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf
- Spratt, M. Pulverness, A. & Williams, M. (2011). *The TKT Teaching Knowledge Test Course*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Székely, M., Donoghue, J. & Pérez, H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México. En *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México* (pp. 83-98), Lugar: Mexicanos Primero
- Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence: Introducing discourse analysis*. Oxford: Macmillan Publishers Limited

- Torres, B. (2015). La voz y nuestro cuerpo: un análisis funcional. Revista De Investigaciones En Técnica Vocal, 1, 40-58. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2059>
- Torres, S. (11 de febrero 2014). Cómo mejorar tu dicción al hablar. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://salud.practicopedia.lainformacion.com/psicologia/como-mejorar-tu-diccion-al-hablar-20860>
- Toscano, C. & Fonseca, M. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Teoría de la educación, 24 (2), 197-213. Recuperado el 4 de marzo del 2018 de http://www.academia.edu/2650763/LA_M%C3%9ASICA_COMO_HERRAMIENTA_FACILITADORA_DEL_APRENDIZAJE_DEL_INGL%C3%89S_COMO LENGUA_EXTRANJERA
- Tuñas, J. (2007). Técnicas-estrategias de aprendizaje: diferencias e incursión en las nuevas tecnologías. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2007/05/28/tecnicas-estrategias-aprendizaje-diferencias-incursion-nuevas-tecnologias-2397/>
- Ushioda, M. (2009). A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. En Dörnyei y Ushioda., Motivation, Language Identity and the L2 Self. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Vasques, M. (2014). El Filtro Afectivo y La Adquisición de Una Segunda Lengua. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/382458685/El-Filtro-Afectivo-y-La-Adquisicion-de-Una-Segunda-Lengua>
- Willis, J. (1996). A framework for Task-Based Learning. United Kingdom: Pearson Education Limited.

ANEXOS

1. Cuestionario Online Auto ministrado:

<https://forms.gle/UukG14Q4PbqS8kuw9>

2. Formato del instrumento

Licenciatura en Idiomas ENCUESTA

(Versión adaptada del Attitude/Motivation Test Battery).

Instrucciones: Compañero estudiante, este instrumento es parte del proyecto de investigación “Importancia de la motivación en el desarrollo de la expresión oral en inglés en alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT”, por lo que te pedimos leas y respondas conforme a tu experiencia en la asignatura de e Inglés del Área Sustantiva Profesional.

PARTE I. Datos generales

1. Sexo: F _____ M _____
2. Edad: _____
3. Grupo: _____
4. Ciclo en el que vas en la carrera _____
5. Lengua optativa _____
6. Plan de estudio que cursas: _____

PARTE II. La lengua inglesa y tu expresión oral

7. En la siguiente escala del 1 al 10 (1 menos) (10 Más), marca el número que describa tu gusto por el inglés

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. ¿Cuántos años llevas aprendiendo inglés? _____

9. ¿Cuál materia de inglés cursas actualmente? _____

10. De las siguientes habilidades lingüísticas cuál se te facilita más?

a. Listening b. Rading c. Speakin c. Writing

11. De las siguientes habilidades lingüísticas cuál se te dificulta más?

a. Listening b. Rading c. Speakin c. Writing

12. Con la siguiente escala del 1 al 10 (1 menos) (10 Más), marca el número que describa el nivel de dominio de tu expresión oral en inglés.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13. Menciona alguno de los problemas vividos en el desarrollo de la expresión oral:

14. Menciona alguno de los factores positivos que influyen en el desarrollo de la expresión oral:

15. Menciona alguno de los factores negativos que influyen en el desarrollo de la expresión oral:

16. Me sentí motivado en realizar estas actividades en la clase de inglés: Señala  según sea tu caso.

	No	Si	No la he realizado
- Entrevista	☐	☐	☐
- Role play	☐	☐	☐
- Discusión o debate grupal	☐	☐	☐
- Sketch	☐	☐	☐
-Exposición	☐	☐	☐
- Conversaciones en parejas	☐	☐	☐
- Grabar videos	☐	☐	☐

17. De las actividades marcadas en "SI", explica por qué:

18. De las actividades marcadas en "NO", explica por qué:

19. De los siguientes factores cuáles te impide desarrollar tu expresión oral en inglés?

- Mala pronunciación
- Poco dominio de la gramática
- Miedo a cometer errores
- Pena por no saber pronunciar
- No me siento motivado
- Otro (s): _____

PARTE III: Sobre el tema de la motivación (Escala Litker Versión adaptada del Attitude/Motivation Test Battery)

Instrucciones: encierra en un círculo la alternativa que más se acerque a tu opinión. Utiliza esta escala como referencia.

En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutral	Ligeramente de acuerdo	Moderadamen te de acuerdo	En total acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

1	Me avergüenza participar voluntariamente en la clase de inglés	1	2	3	4	5	6	7
2	Estudiar Inglés es fabuloso	1	2	3	4	5	6	7
3	Estudiar Inglés es importante porque me permitirá sentirme cómodo/a cuando me relacione con personas que hablen Inglés	1	2	3	4	5	6	7
4	Siento un fuerte deseo por conocer todos los aspectos de la lengua inglesa	1	2	3	4	5	6	7
5	Pongo mucha atención para tratar de entender todo el Inglés que veo y escucho	1	2	3	4	5	6	7
6	Estudiar Inglés es importante porque lo necesitare en mi desempeño profesional	1	2	3	4	5	6	7
7	Preferiría pasar más tiempo en mi clase de Inglés que en otras clases	1	2	3	4	5	6	7
8	Nunca me siento muy seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés	1	2	3	4	5	6	7
9	Realmente disfruto aprender Inglés	1	2	3	4	5	6	7
10	Siento que estudiar Inglés es importante porque me permitiría comunicarme con un número mayor de personas de diferentes culturas en el mundo	1	2	3	4	5	6	7
11	Si por mí fuera, me pasaría todo el tiempo aprendiendo Inglés	1	2	3	4	5	6	7
12	Me mantengo al corriente con mis clases de Inglés trabajando a diario en ellas	1	2	3	4	5	6	7
13	Estudiar Inglés es importante porque es indispensable para que uno sea reconocido como una persona con educación	1	2	3	4	5	6	7
14	Desearía tener a muchos hablantes nativos del inglés como amigos	1	2	3	4	5	6	7
15	Disfruto las actividades de mis clases de Inglés más que las de las otras clases	1	2	3	4	5	6	7
16	Siempre siento que los demás estudiantes hablan inglés mejor que yo	1	2	3	4	5	6	7
17	La clase de Inglés es una parte muy importante del programa de estudio en mi carrera	1	2	3	4	5	6	7
18	Los hablantes nativos del inglés son muy amables y sociables	1	2	3	4	5	6	7
19	Estudiar Inglés es importante porque me permitiría entender y apreciar mejor la cultura angloparlante	1	2	3	4	5	6	7
20	Quiero aprender el Inglés tan bien hasta que parezca mi lengua materna	1	2	3	4	5	6	7

21	Los hablantes nativos del Inglés tienen mucho que sentirse orgullosos porque han hecho contribuciones valiosas para el mundo	1	2	3	4	5	6	7
22	Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de Inglés, siempre le pido ayuda a mi maestro/a	1	2	3	4	5	6	7
23	Estudiar Inglés es importante porque me será útil para obtener un buen empleo	1	2	3	4	5	6	7
24	Me gusta tanto la clase de Inglés que quiero seguir estudiando esta lengua en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
25	Me pongo nervioso y confundido cuando hablo en mi clase de inglés	1	2	3	4	5	6	7
26	Quiero aprender tanto Inglés como me sea posible	1	2	3	4	5	6	7
27	Me gustaría conocer a más hablantes nativos del Inglés	1	2	3	4	5	6	7
28	Es importante estudiar Inglés porque tendré la oportunidad de interactuar más fácilmente con gente que habla esa lengua	1	2	3	4	5	6	7
29	Me gustaría aprender tanto Inglés como me sea posible	1	2	3	4	5	6	7
30	Yo realmente pongo mucho empeño en aprender inglés	1	2	3	4	5	6	7
31	Estudiar Inglés es importante porque la gente me respetará más si domino esta lengua	1	2	3	4	5	6	7
32	Disfruto mis clases de inglés	1	2	3	4	5	6	7
33	Temo que los demás estudiantes se reían de mí cuando hable en inglés	1	2	3	4	5	6	7
34	Me encanta aprender Inglés	1	2	3	4	5	6	7
35	Me gustaría dominar el Inglés	1	2	3	4	5	6	7
36	Cuando estoy estudiando Inglés ignoro las distracciones y le pongo atención a la actividad que estoy realizando	1	2	3	4	5	6	7
37	La clase de inglés es una de mis favoritas	1	2	3	4	5	6	7
38	El deseo que tengo de aprender Inglés es alto	1	2	3	4	5	6	7