

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**PROCESOS COGNITIVO-AFECTIVOS Y EL DESARROLLO DE LA
COMUNICACIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA.**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN
ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA
MTRA. ARLENE GUADALUPE PORTUGAL TORO

DIRECTOR
DR. LUIS ANTONIO BALDERAS RUIZ

CODIRECTORA
DRA. ANGÉLICA VENCES ESPARZA

OCTUBRE 2025

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**PROCESOS COGNITIVO-AFECTIVOS Y EL DESARROLLO DE LA
COMUNICACIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA.**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA
EDUCACIÓN PRESENTA

ARLENE GUADALUPE PORTUGAL TORO

OCTUBRE DE 2025

DIRECTOR DE PROYECTO: Dr. Luis Antonio Balderas Ruiz _____

CODIRECTORA DE PROYECTO: Dra. Angélica Vences Esparza _____

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a todos aquellos que, como yo, han encontrado en el idioma inglés una ventana abierta a tantas oportunidades. Sigo creyendo que el estudio de otros idiomas y el conocimiento de otras culturas nos sensibiliza más al entorno humano que nos rodea. A todos aquellos teachers, maestros, docentes de inglés que dedican su tiempo a crear nuevas experiencias para sus estudiantes, que se preocupan porque realmente aprendan el idioma inglés y la cultura de otros países.

A mi familia, que, aunque no es grande en número, sí en apoyo. Jorge, gracias por siempre creer en mí. A mis dos estrellas en el cielo, mi papá y mi abue, espero se sientan orgullosos de mí. Su recuerdo me acompaña siempre.

A mis amigos, gracias a cada uno de ustedes por hacerse presentes con su apoyo, sus ánimos y su cariño. Gracias por demostrarme que, a pesar de la distancia, la verdadera amistad permanece.

A mis asesores, Doctor Luis Antonio Balderas Ruiz, gracias por estar siempre disponible para mí, por proporcionar su ayuda y consejo incondicionalmente, pero, sobre todo, gracias por su confianza al darme libertad de hacer este proyecto algo verdaderamente propio. Doctora Angélica Vences Esparza, gracias por aceptar acompañarme en este camino como co-asesora, gracias por los consejos, por su asesoría tan puntual y, especialmente, por la seguridad que me transmitió en cada paso. No podría haber tenido mejores asesores. ¡Mil gracias a ambos!

Gracias a todas las personas que, de una u otra forma contribuyeron a la realización de este proyecto en cada una de sus etapas: compañeros de trabajo, estudiantes, jueces expertos, a

mis dos jefes. Gracias a mis lectores de coloquios y a mis lectores del sínodo por aceptar involucrarse en este proyecto y por ofrecer su valiosa experiencia, tiempo y ayuda. Un agradecimiento especial a la Dra. Ruth Montes Martínez, gracias por toda tu ayuda tanto personal como académica, este proyecto no hubiera sido lo que es sin tu valiosa y generosa contribución.

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación por el apoyo brindado a lo largo de estos tres años, el cual hizo posible la publicación de artículos, la realización de estancias académicas y muchas experiencias formativas que enriquecieron este proceso.

“... May your limits be unknown and may your efforts be your own...steady and straight”

RESUMEN

Los individuos con competencias globales poseen la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para una mejor comprensión y apreciación del mundo. Además, cuentan con las habilidades necesarias para interactuar exitosamente con otros, promoviendo la sostenibilidad, el bienestar colectivo y un futuro equitativo y viable que beneficie a todos. La globalización ha transformado al idioma inglés en una herramienta esencial para la comunicación, facilitando la interacción entre personas de diferentes países y convirtiéndose en un canal que ha permitido traspasar fronteras que antes eran inaccesibles. Así, la habilidad de comunicarse eficazmente en inglés se ha convertido en una competencia esencial del siglo XXI, asociada tanto a las interacciones entre individuos con intereses comunes o de personas de otros países y las soluciones que en conjunto efectúan en una sociedad que demanda acciones inmediatas.

Este proyecto de investigación buscó establecer la relación entre los procesos cognitivo-afectivos de un grupo de estudiantes de nivel básico de inglés como lengua extranjera de una licenciatura en educación primaria (LEP) y su desarrollo en la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera. La muestra incluyó a 53 estudiantes de LEP de nivel básico de inglés. Para esto, se definieron los principales constructos en los que se enfocó la investigación: procesos cognitivo-afectivos y comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera. La investigación se desarrolló bajo un paradigma post-positivista, empleando un método mixto con diseño concurrente con igual énfasis en lo cuantitativo y cualitativo.

Los resultados de esta investigación se tradujeron en beneficios prácticos, a través de vías resolutorias para el alcance funcional de la comunicación oral en el idioma inglés. Estos resultados sirvieron como aporte a nuevos conocimientos a los formadores de inglés como lengua extranjera en cuanto a los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes, ofreciendo una nueva perspectiva sobre el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera y a los propios alumnos, ayudándoles a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Palabras clave: EFL, ESL, comunicación oral, procesos cognitivos, procesos afectivos.

ABSTRACT

Individuals with global competencies possess the ability to examine local, global and cross-cultural issues for a better understanding and appreciation of the world. In addition, they have the skills necessary to interact successfully with others, promoting sustainability, collective well-being and an equitable and viable future that benefits all. Globalization has transformed the English language into an essential tool for communication, facilitating interaction between people from different countries and becoming a channel that has made it possible to cross borders that were previously inaccessible. Thus, the ability to communicate effectively in English has become an essential competence of the 21st century, associated both with the interactions between individuals with common interests or people from other countries and the solutions that together make in a society that demands immediate actions.

This research project sought to establish the relationship between the cognitive-affective processes of a group of elementary-level students of English as a foreign language enrolled in a Bachelor's Degree in Primary Education (LEP) and their development of oral communication in English as a foreign language. The sample included 53 LEP students with an elementary level of English. For this purpose, the main constructs on which the study focused were defined: cognitive-affective processes and oral communication in English as a foreign language.

The results of this study translated into practical benefits through problem-solving approaches aimed at achieving functional oral communication in English. These results contributed new knowledge for English as a foreign language educators regarding students' cognitive-affective processes, offering a new perspective on the development of oral communication in English as a foreign language, and for the students themselves, helping them reflect on their own learning processes.

Keywords: EFL, ESL, oral communication, cognitive processes, affective processes.

ÍNDICE

Introducción.....	XV
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
<i>1.1 Antecedentes</i>	<i>1</i>
<i>1.2 Definición del problema</i>	<i>16</i>
<i>1.3 Justificación de la investigación</i>	<i>18</i>
<i>1.4 Objetivos de la investigación</i>	<i>19</i>
<i>Objetivo general</i>	<i>19</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>19</i>
<i>1.5 Preguntas de investigación:</i>	<i>20</i>
<i>Pregunta general:.....</i>	<i>20</i>
<i>Preguntas específicas:</i>	<i>20</i>
<i>1.6.1 Supuesto</i>	<i>21</i>
<i>1.6.2 Hipótesis</i>	<i>21</i>
<i>1.7 Delimitación y limitaciones</i>	<i>21</i>
<i>1.7.1 Delimitación</i>	<i>21</i>
<i>1.7.2 Limitaciones.....</i>	<i>23</i>
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
<i>2.4 Teorías de adquisición de una segunda lengua.....</i>	<i>31</i>
<i>2.4.1 Conductismo</i>	<i>31</i>
<i>2.4.2 La lingüística generativa.....</i>	<i>33</i>
<i>2.4.3 Las hipótesis de Stephen Krashen</i>	<i>34</i>
<i>2.4.4 Constructivismo</i>	<i>36</i>
<i>2.5 Metodologías en la enseñanza de una segunda lengua.....</i>	<i>37</i>
<i>2.6 Relación entre cognición y emoción</i>	<i>41</i>
<i>2.7 Procesos Cognitivos.....</i>	<i>42</i>
<i>2.7.1 Percepción</i>	<i>44</i>
<i>2.7.2 Atención.....</i>	<i>46</i>
<i>2.7.3 Aprendizaje.....</i>	<i>48</i>
<i>2.7.4 Memoria</i>	<i>49</i>
<i>2.8 Procesos afectivos.....</i>	<i>52</i>
<i>2.8.1 Voluntad para comunicarse (Willingness to Communicate/WTC)</i>	<i>53</i>
<i>2.8.2 Ansiedad</i>	<i>56</i>
<i>2.8.3 Toma de riesgos.....</i>	<i>58</i>
<i>2.8.4 Motivación</i>	<i>59</i>
<i>2.9 Comunicación oral en el idioma inglés</i>	<i>63</i>
<i>2.10 Evaluación de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera</i>	<i>65</i>

2.10.1 Comprensión	66
2.10.2 Fluidez	66
2.10.3 Gramática	67
2.10.4 Vocabulario	67
2.10.5 Pronunciación	68
2.11 Diferencia entre evaluación y valoración (Evaluation and assessment)	68
CAPÍTULO 3. MÉTODO	72
3.1 Tipo de estudio	72
3.2 Diseño del estudio	74
3.2.1. Constructos, variables e indicadores	75
3.3 Población y muestra	77
3.4 Técnicas e instrumentos	79
3.4.1 Instrumento cuantitativo Escala PALM para el constructo: Procesos cognitivos y la comunicación oral del idioma inglés	80
3.4.2 Instrumento cuantitativo Escala WARM para el constructo: Procesos afectivos y la comunicación oral del idioma inglés	85
3.4.3 Entrevista	89
3.4.4 Cuestionario para evaluación de la comunicación oral del idioma inglés con codificación de escala valorativa.	92
3.5 Validación por juicio de expertos.....	93
3.5.2 Procedimientos de análisis y resultados de validación de las escalas cuantitativas	95
3.5.4 Participantes en la validación de la guía de entrevista semiestructurada	102
3.5.5 Procedimientos de análisis y resultados de validación de la guía de entrevista cualitativa	102
3.6 Estudio piloto	104
3.6.1 Participantes en la prueba piloto	105
3.7.1 Resultados de la prueba piloto	105
3.7.2 Corrección de escalas cuantitativas PALM Y WARM a partir de resultados de la prueba piloto.....	106
3.7.3 Corrección de guía de entrevista semiestructurada	107
3.8 Aplicación y seguimiento de instrumentos (versión final)	107
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	109
4.1 Resultados descriptivos de la evaluación oral en el idioma inglés	109
4.2 Resultados descriptivos de los procesos cognitivo-afectivos.....	110
4.3 Resultados de procesos cognitivos y la comunicación oral en el idioma inglés	113
4.4 Resultados de procesos afectivos y la comunicación oral en el idioma inglés.....	123
4.5 Análisis entre variables cognitivas y afectivas.....	132
4.6 Resultados comparativos de la percepción de los estudiantes referente a sus procesos cognitivo-afectivos y la comunicación oral en el idioma inglés	134
4.7 Procesos cognitivos y comunicación oral en el idioma inglés.....	134

4.8 Procesos afectivos y comunicación oral en el idioma inglés.....	140
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	146
5.1 Procesos Cognitivos y comunicación Oral	146
5.2 Procesos Afectivos y comunicación Oral.....	149
5.3 Correlación entre los procesos cognitivos y procesos afectivos	153
5.4 Comparativo de los procesos cognitivo-afectivos percibidos por los estudiantes	154
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	158
6.1 Objetivos de la investigación	158
6.2 Reflexión de los procesos cognitivo-afectivos y su impacto en la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera.....	160
6.3 Aportes para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera	161
6.4 Limitaciones y recomendaciones para futuros estudios.....	161
6.5 Difusión de resultados basados en esta investigación	162
.....	164
Referencias.....	165
Anexo 1. Búsqueda en bases de datos de Scopus, Web of Science y Redalyc	179
Anexo 2. Investigaciones en México.	188
Apéndice A. Formato carta envío de instrumentos de validación a jueces	192
Apéndice B. Instrucciones para validación	193
Apéndice C. Ejemplo Certificado de validez de contenido escala PALM.....	194
Apéndice D. Ejemplo Certificado de validez de contenido escala WARM	195
Apéndice E. Ejemplo Certificado de validez de contenido Guía de entrevista semiestructurada.....	196
Apéndice F. Escala PALM (versión final).....	197
Apéndice G. Escala WARM (versión final).....	198
Apéndice H. Guía de entrevista semiestructurada (versión final)	199

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Cadenas de búsqueda en SCOPUS y Web of Science.....</i>	26
Tabla 2 <i>Instrumentos similares relacionados con el constructo: Procesos cognitivos y la comunicación oral del idioma inglés.....</i>	81
Tabla 3 <i>Variables, definición conceptual e indicadores: Procesos Cognitivos</i>	82
Tabla 4 <i>Instrumentos similares relacionados con el constructo: Procesos afectivos y la comunicación oral del idioma inglés.....</i>	85
Tabla 5 <i>Variables, definición conceptual e indicadores: Procesos Afectivos</i>	87
Tabla 6 <i>Variables, definición conceptual e indicadores: Comunicación oral en el idioma inglés</i>	92
Tabla 7 <i>Jueces expertos escalas PALM y WARM.....</i>	94
Tabla 8 <i>Validación escala PALM por juicio de expertos considerando los criterios de claridad, coherencia, relevancia.....</i>	95
Tabla 9 <i>Validación escala PALM por juicio de expertos considerando el criterio de suficiencia por dimensión.....</i>	96
Tabla 10 <i>Validación escala WARM por juicio de expertos considerando los criterios de claridad, coherencia, relevancia</i>	98
Tabla 11 <i>Validación escala WARM por juicio de expertos considerando el criterio de suficiencia por dimensión</i>	99
Tabla 12 <i>Jueces expertos para guía de entrevista semiestructurada</i>	102
Tabla 13 <i>Validación de guía de entrevista semiestructurada.....</i>	103
Tabla 14 <i>Validación de guía de entrevista semiestructurada considerando el criterio de suficiencia por dimensión.</i>	104
Tabla 15 <i>Resultados de evaluación de comunicación oral.....</i>	109
Tabla 16 <i>Análisis de escala PALM</i>	110
Tabla 17 <i>Análisis de escala WARM.....</i>	112
Tabla 18 <i>Correlaciones de procesos cognitivos y comunicación oral</i>	114
Tabla 19 <i>Correlaciones de variable: Percepción y comunicación oral</i>	114
Tabla 20 <i>Correlaciones de variable: Atención y comunicación oral</i>	117
Tabla 21 <i>Correlaciones de variable: Aprendizaje y comunicación oral</i>	119

Tabla 22	<i>Correlaciones de variable: Memoria y comunicación oral.....</i>	121
Tabla 23	<i>Correlaciones de procesos afectivos y comunicación oral.....</i>	123
Tabla 24	<i>Correlaciones de variable: Voluntad para comunicarse y comunicación oral.....</i>	124
Tabla 25	<i>Correlaciones de variable: Ansiedad y comunicación oral</i>	126
Tabla 26	<i>Correlaciones de variable: Toma de riesgos y comunicación oral</i>	128
Tabla 27	<i>Correlaciones de variable: Motivación y comunicación oral</i>	130
Tabla 28	<i>Correlaciones entre variables de los procesos cognitivos y afectivos</i>	132
Tabla 29	<i>Comparativo de los resultados en percepción de procesos cognitivos entre subgrupos mediante análisis de medias</i>	135
Tabla 30	<i>Comparativo de percepción de procesos cognitivos entre subgrupos mediante prueba de Mann Whitney</i>	137
Tabla 31	<i>Comparativo de los resultados en percepción de procesos afectivos entre subgrupos mediante análisis de medias.</i>	140
Tabla 32	<i>Comparativo de percepción de procesos afectivos entre subgrupos mediante prueba Mann Whitney</i>	142
Tabla 33	<i>Comparativo de procesos cognitivos y afectivos percibidos por los estudiantes</i>	154
Tabla 34	<i>Trabajos de difusión</i>	163

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Clasificación global de dominio del idioma inglés (Países más altos)</i>	7
Figura 2 <i>Clasificación regional (Latinoamérica) de dominio del idioma inglés</i>	8
Figura 3 <i>Conceptos que emergen de publicaciones en torno a la enseñanza del idioma inglés al año 2022</i>	10
Figura 4 <i>Publicaciones y citas por región</i>	11
Figura 5 <i>Publicaciones con mayor visibilidad de acuerdo con la región o país</i>	12
Figura 6 <i>Palabras más utilizadas que resultaron de la búsqueda en Scopus. Web of Science y Redalyc</i>	13
Figura 7 <i>Síntesis gráfica del capítulo 1</i>	24
Figura 8 <i>Proceso de revisión sistemática de literatura actualizado</i>	27
Figura 9 <i>Diferencias en la adquisición de L1 y L2</i>	40
Figura 10 <i>Comparativo de variables afectivas de acuerdo con autores</i>	53
Figura 11 <i>Síntesis gráfica del capítulo 2</i>	71
Figura 12 <i>Imagen del diseño paralelo convergente</i>	75
Figura 13 <i>Constructos y Variables</i>	77
Figura 14 <i>Cálculo de muestra</i>	79
Figura 15 <i>Instrumento Escala PALM versión para validación por jueces</i>	84
Figura 16 <i>Instrumento Escala WARM versión para validación por jueces</i>	89
Figura 17 <i>Guía de entrevista semiestructurada correspondiente a los procesos cognitivo-afectivos y su relación con el desarrollo de la comunicación oral en el aprendizaje del idioma inglés. Versión para validación por jueces</i>	91
Figura 18 <i>Versión del instrumento: Escala PALM para prueba piloto</i>	97
Figura 19 <i>Versión del instrumento: Escala WARM para prueba piloto</i>	100
Figura 20 <i>Síntesis gráfica de capítulo 3</i>	108
Figura 21 <i>Percepción y comunicación oral (Códigos)</i>	116
Figura 22 <i>Atención y comunicación oral (Códigos)</i>	118
Figura 23 <i>Aprendizaje y comunicación oral (Códigos)</i>	120
Figura 24 <i>Memoria y comunicación oral (Códigos)</i>	122
Figura 25 <i>Voluntad para comunicarse y comunicación oral (Códigos)</i>	125

Figura 26 <i>Ansiedad y comunicación oral (Códigos)</i>	127
Figura 27 <i>Toma de riesgos y comunicación oral (Códigos)</i>	129
Figura 28 <i>Motivación y comunicación oral (Códigos)</i>	131
Figura 29 <i>Síntesis Gráfica del capítulo 4</i>	145
Figura 30 <i>Síntesis gráfica de capítulo 5</i>	157
Figura 31 <i>Síntesis gráfica capítulo 6</i>	164

Introducción

Los cambios acelerados por la globalización en todas sus dimensiones, nos ha hecho repensar términos como el de ciudadanía (Ibarra & Calderón, 2022), y este a su vez, nos hace ver el mundo interconectado y multicultural en el que vivimos, así como las implicaciones que esto conlleva para los individuos y su entorno. De la misma manera, el mundo tecnológico en el que interactuamos día con día ha impulsado una gama de tendencias en la educación en el siglo XXI que se han convertido en promotoras de transformaciones sustanciales de las formas de enseñar y aprender. Por consiguiente, un importante rol de la educación del siglo XXI es ayudar a los alumnos a familiarizarse con estas tecnologías y, sobre todo, desarrollar una comprensión crítica de las mismas (Marouli, 2021). Así mismo, destaca la preocupación por el bienestar de los alumnos, un bienestar que no depende únicamente de su habilidad para encontrar un buen empleo, sino que va más allá, ocupándose de su preparación en el presente para afrontar retos y saber adaptarse al cambio en un futuro incierto, tomando en cuenta la necesidad de desarrollar las competencias necesarias que les permitan no solamente pensar en el bienestar propio, sino también buscar formas para contribuir a la prosperidad de los otros transformando así el mundo en el que viven en uno más inclusivo, sostenible y con un sentido de bienestar global (The Organization for Economic Cooperation and development [OECD], 2018; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015; United Nations [UN], 2015).

La relevancia del idioma inglés en el contexto mundial es incuestionable, sobre todo para lograr desenvolverse en una sociedad global. La propagación del idioma inglés alrededor del mundo a través de la tecnología, la ciencia, los negocios, el entretenimiento y las redes sociales por mencionar algunos, lo ha convertido en el idioma global por excelencia, una herramienta útil

para la comunicación por lo cual, se dice que el idioma inglés ya no pertenece solamente a los nativos, sino a todo aquel que lo emplea (Pan et al., 2021). Esto nos lleva a considerar en primer lugar, la importancia de la enseñanza del idioma inglés en todos los niveles escolares y, en segundo lugar, el valor de hablar el idioma inglés como vínculo para poder relacionarnos con otros, rompiendo así con barreras que en algún momento impedían la comunicación entre personas de diferentes países.

La formación de estudiantes y especialmente de futuros profesores en este siglo XXI, debe incluir un conjunto de competencias que les permita convertirse en agentes de cambio en la transformación y progreso social hacia la creación de un mejor mundo (Sulaiman & Ismail, 2020; UN, 2015). Esto los hace formar parte de una ciudadanía global donde el aprendizaje del idioma inglés forma parte de las habilidades a desarrollar en su programa de estudios, y que sin duda alguna proporcionará a estos alumnos una ventaja al momento de querer ingresar a programas de posgrados de calidad que les permitan generar y aplicar conocimientos en beneficio del desarrollo de la sociedad (CONAHCYT, 2023) al mismo tiempo que fortalecen su formación, o al contar con la oportunidad de llegar a desempeñarse como maestros de inglés en otras instituciones, lo cual dará como resultado una mejor calidad de vida para ellos y como aporte a la sociedad, la creación de ciudadanos más comprometidos con su entorno, su comunidad y su planeta, conscientes de la responsabilidad que implica guiar a nuevas generaciones hacia un futuro más sostenible, solidario e igualitario.

La importancia de lograr comunicarse en el idioma inglés radica en la necesidad de interactuar con otros en un mundo donde este idioma es el más comúnmente utilizado. Sin embargo, la comunicación oral, es vista como la más difícil de desarrollar cuando se está aprendiendo el idioma (Amoah & Yeboah, 2021). Esta dificultad puede ser causada por diversos

factores como miedos, inseguridades, timidez, frustración o incluso estrés que experimentan los alumnos al intentar comunicarse en inglés, lo cual nos hace pensar en la manera en que estos factores actúan como inhibidores de la comunicación y los procesos cognitivo-afectivos que impiden a ciertos alumnos, sobre todo en niveles básicos, continuar desarrollando la comunicación oral del idioma inglés.

Con este objetivo, se realiza la presente investigación que busca conocer la asociación que existe entre los procesos cognitivo-afectivos de un grupo de estudiantes de inglés de nivel básico de una licenciatura en educación primaria y el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera. Para la obtención de información se utilizará un método mixto con la finalidad de obtener información cuantitativa respecto a la habilidad de comunicación oral en el idioma inglés de los estudiantes, así como, información cualitativa respecto a los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes y su asociación con la comunicación oral en este idioma.

El desarrollo de esta tesis aporta valor diferencial en torno a otras investigaciones puesto que, aun cuando existen múltiples investigaciones respecto al aprendizaje del idioma inglés, se ha puesto énfasis en los métodos, estrategias y actividades para potenciar las diversas habilidades del idioma, pero existe un área menos estudiada como lo es el tema que ocupa esta investigación: los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes y su relación con el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés. Los resultados de esta investigación proporcionarán herramientas que permitan tanto a maestros como a alumnos, contar con una opción que les ayude a agilizar y eficientar los procesos cognitivo-afectivos, ayudando a los alumnos a mejorar sus habilidades orales en la práctica del idioma inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este apartado inicia con un marco que permite contextualizar la educación del siglo XXI, algunos retos y posibles soluciones. Posteriormente, se describen los antecedentes del problema, se habla del idioma inglés en un contexto global, cultural y económico. Consecutivamente se informan de los precedentes en investigación respecto a la problemática por la que atraviesan algunos alumnos de no poder comunicarse efectivamente en inglés. Más adelante se precisa el objetivo general de esta tesis de investigación, sus objetivos específicos y la pregunta general de la cual se derivan las preguntas específicas de investigación. Finalmente, se explica la hipótesis de esta tesis y los supuestos, se justifica la tesis y se exponen las limitaciones y delimitaciones de la investigación.

1.1 Antecedentes

La época de cambios acelerados en la que vivimos, propiciados principalmente por la tecnología que avanza a pasos agigantados (OECD, 2018), ha provocado transformaciones en las formas de aprender, de trabajar, de vivir y convivir con otros. En temas educativos, los grandes pedagogos del siglo XX hicieron aportaciones acordes con la época y situaciones de su contexto. En la actualidad, a fin de ser más efectivos en nuestras formas de enseñar a estas nuevas generaciones (los llamados nativos digitales) y continuar desarrollando sus competencias para un pleno desenvolvimiento en un mundo global, se hace necesario tomar en consideración las principales tendencias educativas.

En el proceso de transformación educativa se ha vuelto indispensable repensar la educación para el siglo XXI tomando en cuenta conceptos como gobernanza, administración, gestión educativa, liderazgo, habilidades para el siglo XXI, nuevas prácticas pedagógicas e

innovación. Los grandes desafíos de la educación actual precisan del actuar conjunto de los diversos actores educativos. La educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (UN, 2015) ha de garantizar el desarrollo de las competencias necesarias en un mundo cambiante, esto implica el involucramiento del Estado, la participación plena de los directivos y docentes, así como la cooperación internacional para la formación y actualización de estos. Para que esto sea posible, es imprescindible fomentar y apoyar políticas y estrategias educativas que incluyan la participación de toda la comunidad educativa, gobiernos y particulares (OECD, 2018; UNESCO, 2015; World Bank Group, 2011). Aunado a esto, es preciso contar con la supervisión de la implementación de estas políticas, así como la correcta utilización de recursos que permitan obtener información clara y precisa que ayude a reorientar el enfoque hacia una verdadera transformación de la enseñanza (Benavides Martínez, 2020). La educación del siglo XXI se destaca por la rapidez de los cambios en ciencia, tecnología, comunicaciones e innovación, entre otras. De las antes mencionadas, la innovación ha sido la herramienta principalmente utilizada para darle un nuevo giro a la educación hacia la transformación de mejoras en la calidad de los planes de estudio y la formación de estudiantes que cuenten con competencias del siglo XXI (Fuad et al., 2022). Sin embargo, existen problemas arraigados desde hace años, de los cuales se habla constantemente y que continúan sin solucionarse. Algunos de los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI son:

Escolarización: Tomando en cuenta que la educación es un derecho, se da por sentado que todo estudiante tiene las mismas oportunidades de acceso a la educación y que cuenta con las herramientas necesarias que le permitan concluir sus estudios de manera exitosa. No obstante, existen millones de personas sin acceso a una educación de calidad, inclusiva e igualitaria (UNESCO, 2015). Una de las estrategias a tomar en cuenta para hacer esto posible, es el

impulsar el aprendizaje permanente, el cual es fundamental para un futuro más sostenible (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2023).

Deserción escolar: Aunque hay evidencia de que ha habido menos deserción en educación primaria en los últimos años, los números en secundaria y niveles superiores son diferentes (World Bank Group, 2011). Cada vez más jóvenes dejan sus estudios inconclusos para unirse a la fuerza laboral, esto se acrecentó debido a la pandemia de COVID-19, donde muchos se vieron en la necesidad de buscar alguna forma de ingreso económico para aportar a la economía familiar (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2023).

Igualdad de calidad en la educación: La educación debe ser de calidad (World Bank Group, 2024), pero además ser de la misma calidad para todos, no únicamente para quienes cuentan con la solvencia económica o para aquellos con dones especiales (World Bank Group, 2011). La educación de calidad no tiene por qué asociarse exclusivamente con escuelas privadas, pues estas en su mayoría tienen cuotas altas y por lo tanto, resultan de difícil acceso para el total de la población (UNESCO, 2015). La educación pública necesita examinar las variables que hacen de ciertas escuelas ejemplos de eficiencia educativa (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018) y replicar estos modelos.

Preparar para el futuro: Otro de los desafíos que enfrenta la educación de hoy es preparar a los alumnos con las competencias necesarias que les permitan vivir en un mundo globalizado y en constante cambio, así como desarrollarse laboralmente en trabajos que quizás no existen aún. Educar para el futuro es también involucrar a los jóvenes en la mejora del medio ambiente hacia un desarrollo sostenible (UNESCO, 2015) para la transformación en un mundo más comprometido con el medio ambiente y los cambios que acontecen.

Ampliar los espacios de aprendizaje: Los lugares de estudio han cambiado en este siglo. Por lo tanto, es preciso contar con más espacios que consideren el aprendizaje a lo largo de la vida en modalidades diferentes a las tradicionales, ofreciendo educación a personas de todas las edades y entornos (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2023). Además, el abandono escolar en diferentes niveles requiere la apertura de espacios que ofrezcan oportunidades tanto para aprender nuevos conocimientos, como para continuar con la educación fuera de la escuela y que se pueda seguir aprendiendo por medio de programas formales y no formales (World Bank Group, 2011) que proporcionen las herramientas necesarias para ayudar a las personas a obtener una mejor calidad de vida.

Los constantes cambios en leyes, acuerdos, planes y programas de estudio: La educación en nuestro país, así como en muchos otros, sufre cambios periódicos donde en múltiples ocasiones retoman ideas de otros planes previamente implementados y cuya finalidad es en su mayoría con fines políticos y no educativos. Se requieren cambios integrales que no sean una “mejora aparente” de los anteriores, ni que estén pensados para otra sociedad o para otros usuarios del sistema, sino para el aprendizaje. De acuerdo con Jerald (2009), este tipo de currículos, que no están preparando a los alumnos para el futuro, está destinado al fracaso, y, por lo tanto, el “impacto” de estas reformas resulta ineficiente para la realidad de los estudiantes.

Además, el retraso en la implementación de los nuevos planes de estudio, ocasionado por el tiempo que toma ponerse de acuerdo para su diseño, autorización e implementación, aunado a la enorme responsabilidad que se les deja a los maestros tanto en la elaboración, como en la implementación y el éxito de estos, es una problemática para la educación (OECD, 2018). Otro inconveniente relacionado con la puesta en práctica de planes de estudio reformados constantemente es la incongruencia entre la cantidad de horas que se deben dedicar para obtener

resultados y las horas clase que en realidad se tienen a causa del uso inefectivo del tiempo, en primer lugar, debido a su enfoque en la cantidad de contenidos que ver, más que en la calidad y profundidad de estos y, en segundo lugar, la constante cancelación de clases (INEE, 2018; Jerald, 2009).

Una enseñanza que nos ha dejado la pandemia de COVID-19, es que resulta imposible predecir el futuro. Por esta razón, los docentes tenemos la gran responsabilidad de buscar mejores formas de enseñanza. Algo en lo que convendría invertir tiempo y esfuerzo es en la necesidad de contar con ciudadanos globalmente competentes (Risner, 2021) con igualdad de oportunidades, responsables de su planeta, de la adquisición y movilización de su propio conocimiento y con un conjunto de competencias que ayuden a la transformación hacia una sociedad con una visión más humanista, integral, solidaria e igualitaria con la finalidad de propiciar la generación de conocimientos que trasciendan para toda la vida.

La combinación de conocimientos y habilidades no sólo mejora la calidad de vida de las personas, también impacta en su futuro. Son las habilidades sociales, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el trabajo en equipo, las habilidades técnicas y profesionales las que proporcionarán la experiencia que le permite al individuo ser productivo y competente en la sociedad. Esto implica cambiar la forma de enseñar, los procesos de formación de los profesores y, sobre todo, las áreas en las que invierten los gobiernos para mejorar la competitividad y calidad de vida (World Bank Group, 2011).

Inglés en un contexto global, cultural y económico

La comunicación oral en el idioma inglés puede considerarse como una de las habilidades que han de desarrollar los estudiantes como un elemento de su formación para el futuro. El idioma inglés es considerado el idioma universal por excelencia. Es el idioma del turismo, de las

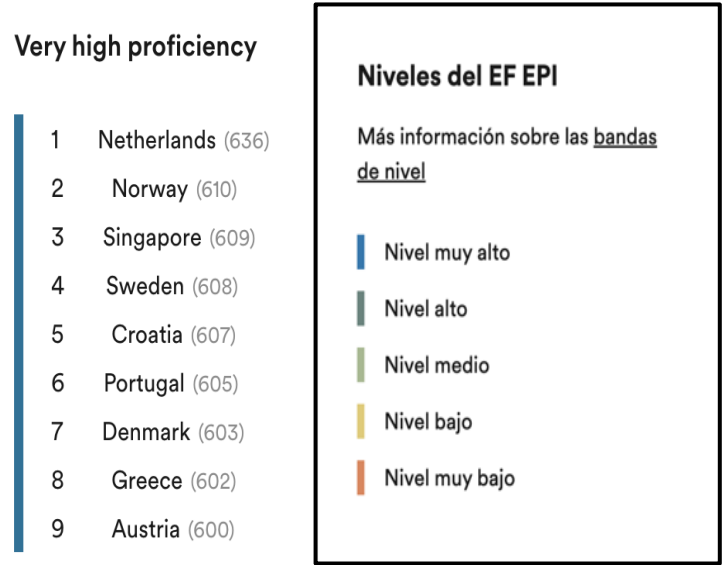
ciencias, de los negocios, de la tecnología, de la medicina, de la investigación e incluso del mar y del aire; pilotos y controladores de tráfico aéreo tienen como regla el comunicarse en el idioma inglés por razones de seguridad (Cronquist & Fiszbein, 2017; Crystal, 2012). Esto nos demuestra que el manejar un mismo idioma en algún tipo de situación específica permite una comunicación más rápida y eficaz. En el campo de la educación, el idioma inglés ha tenido cada vez un papel más relevante. Como ejemplo podemos observar el crecimiento del inglés como medio de instrucción (EMI por sus siglas en inglés) donde muchos de los cursos ofertados por universidades y otras instituciones alrededor del mundo son completamente en inglés, lo cual trae beneficios a la institución como el incremento en la matrícula, elevar el ranking de la universidad y lograr que los estudiantes al egresar cuenten con la habilidad de literacidad para un mundo global, entre otros (Richards & Pun, 2021).

Si bien los nativos del idioma inglés son menos que los nativos del mandarín y el español, la población mundial que habla el idioma inglés sobrepasa a estos dos, razón por la cual su aprendizaje se ha convertido en una herramienta que supera fronteras, permitiendo la comunicación, la colaboración y la participación en una sociedad globalizada. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera puede considerarse una de las habilidades más importantes que una persona puede poseer dado que el dominio de este idioma se ha hecho necesario para los negocios y la comunicación internacional (Cronquist & Fiszbein, 2017). En este sentido, se vincula con prospectos de competitividad económica y crecimiento en la economía global. Estos autores mencionan además que los sistemas educativos simplemente no están generando estudiantes con los niveles necesarios de competencia en el idioma inglés y esto se ve en los resultados, los cuales muestran los bajos niveles del idioma inglés en la población latinoamericana.

Por otra parte, el Índice de Competencia en inglés de EF (EF English Proficiency Index [EPI], 2024) en su último reporte da a conocer los países con más dominio del idioma (véase Figura 1). Este índice posiciona a Suriname en el lugar 27 y Argentina en el lugar 28 como los países mejor ubicados de Latinoamérica (véase Figura 2). El reporte menciona un estancamiento observado en la mayoría de los países Latinoamericanos en este último reporte, a comparación de los años anteriores, donde habían tenido un aumento. Aunque el reporte hace especial referencia a que incluso México tuvo resultados favorables que mostraron una ligera mejora después de varios años en declive, México se encuentra ubicado en el penúltimo lugar de Latinoamérica (EF English Proficiency Index, 2024). (véase Figura 2).

Figura 1

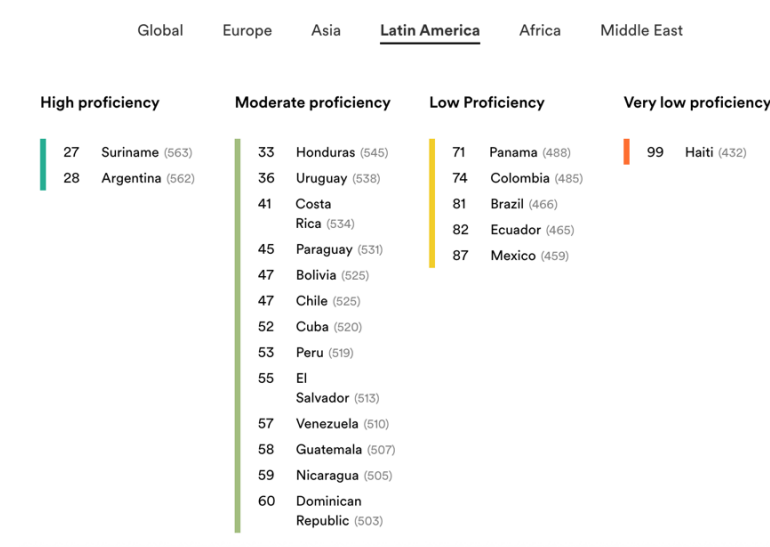
Clasificación global de dominio del idioma inglés (Países más altos)



Fuente: EF English Proficiency Index 2024

Figura 2

Clasificación regional (Latinoamérica) de dominio del idioma inglés



Fuente: EF English Proficiency Index 2024

Lo antes expuesto conlleva una reflexión en torno a los elementos que intervienen en la adquisición del inglés como segunda lengua para poder conocer dónde radica la diferencia para que algunos alumnos de un mismo nivel (A1) que se encuentran en un mismo grupo, en las mismas condiciones en cuanto a programa, contenidos, horas semanales, etc., alcancen el desarrollo de la comunicación oral y otros no logren un avance hacia una comunicación oral que les permita aprobar una evaluación oral final. Este tipo de problemática conduce a plantear el supuesto de que el desarrollo de la habilidad para la comunicación oral se asocia con los procesos cognitivo-afectivos del estudiante. Es decir, el poder comunicarse en un idioma extranjero, en este caso el inglés, podría estar asociado a los procesos cognitivo-afectivos de los alumnos, a sus emociones, creencias, inhibiciones, toma de riesgos y ansiedad entre otros.

Por otro lado, es conveniente conocer la manera en que estos procesos influyen durante el aprendizaje y adquisición del idioma para la toma de decisiones y resolución de problemas a los

que se enfrentan los alumnos al tratar de comunicarse, así como la manera en que organizan la información y la recuperan.

El desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera abre un sin fin de oportunidades en los diversos ámbitos, desde el proceso de formación inicial de las personas hasta su desarrollo profesional y su inserción en una sociedad, donde el contar con un buen nivel de competencia del idioma inglés les puede otorgar una ventaja en el mundo laboral actual. Ante esta premisa, resulta interesante efectuar un análisis de la relevancia que se le ha otorgado a la investigación de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en los distintos contextos académicos. Por tal motivo, se efectuó un análisis de las publicaciones recientes en la base de datos de Scopus a través de la herramienta de evaluación Scival, donde se ubicaron los temas y subtemas significativos en torno a esta área. Cabe señalar que las búsquedas que se presentan a continuación sirvieron como punto de partida de esta investigación que inició en el año 2022.

El análisis se efectuó a partir del siguiente conjunto de temas predefinidos en la base de datos: Communication Strategies; English as a foreign Language; EFL Learner; encontrando que en el periodo del 2017-2022, sobre una base de 34 publicaciones, la mayoría de estas se ha enfocado en las estrategias para la comunicación (véase Figura 3), y únicamente 5 hacen referencia a la comunicación oral.

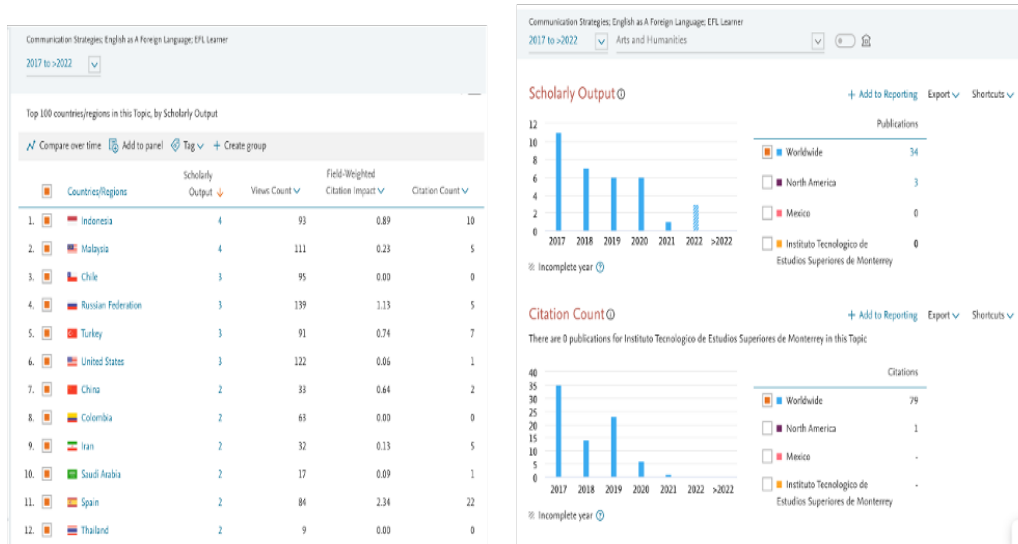
Conceptos que emergen de publicaciones en torno a la enseñanza del idioma inglés al año 2022



10

Figura 4

Publicaciones y citas por región

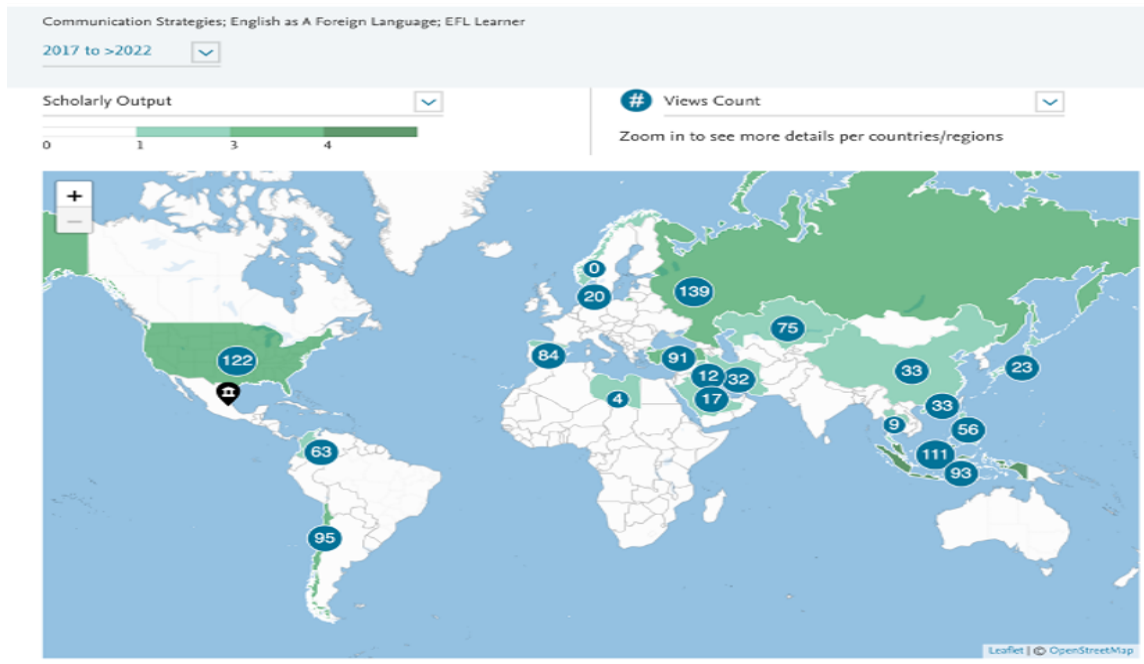


Fuente: Scival (2022)

Así mismo, los resultados que se exponen en la figura 3 muestran que las publicaciones con mayor visibilidad corresponden a los países de: Rusia, Estados Unidos de América, Malasia, Indonesia y Chile. En lo que respecta a las publicaciones, de un total de 34 del 2017 al 2022, 3 corresponden a Norteamérica. Aquí es de notar como, aunque no se tengan publicaciones recientes en el país, se busca a los nativos del idioma, en este caso Estados Unidos, como referencia de consulta de publicaciones sobre este tema (véase figura 5).

Figura 5

Publicaciones con mayor visibilidad de acuerdo con la región o país



Fuente: Scival (2022)

Por otra parte, al realizar una búsqueda directamente en las bases de datos de Scopus, Web of Science y Redalyc, siguiendo la cadena de búsqueda: "oral communication skills" AND "English" se localizó un total de 74 artículos de los cuales se eliminan 13 por estar repetidos entre una base de datos y otra, dando un total de 61 artículos bajo el criterio de inclusión de publicación en el idioma inglés. Al efectuar un análisis básico en relación con las palabras utilizadas en los títulos de cada uno de ellos sobresalen los términos: comunicación oral, habilidades, estudiantes, lenguaje, inglés (véase figura 6).

Figura 6 Palabras más utilizadas que resultaron de la búsqueda en Scopus, Web of Science y Redalyc

Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos en la base de Scival y en las bases de Scopus, Web of Science y Redalyc muestran que el estudio del aprendizaje del inglés como un segundo idioma se ha efectuado en diversos contextos, independientemente del nivel de dominio del idioma que prevalezca en el país donde se efectúa la investigación. Así mismo, la aprehensión de la comunicación oral se ha estudiado en varios entornos, en algunas situaciones con la finalidad de mejorar esta habilidad en los estudiantes de niveles básicos de escolaridad, en otras, tendientes a la mejora del vocabulario dependiente de la actividad laboral que efectúan quienes están involucrados en este proceso de aprendizaje (ingeniería, negocios, deportes, entre otros) (Véase anexo 1). Estos resultados dan muestra de un área poco estudiada como lo es la caracterización de los estudiantes desde la dimensión cognitivo-afectiva, creando un campo de oportunidad para investigar las manifestaciones de los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes e indagar si estas se asocian con su habilidad de comunicación oral en el idioma inglés, de tal forma que sea posible establecer características entre los estudiantes que logran comunicarse de forma efectiva en el idioma inglés y quienes tienen dificultad para hacerlo.

Procesos cognitivo-afectivos

De acuerdo con Pessoa (2010) por mucho tiempo, emoción y cognición fueron considerados como dos términos completamente ajenos e independientes, especialmente cuando se trataba de funciones cerebrales. Sin embargo, investigaciones recientes han aportado evidencia de que el impacto de la emoción en la cognición es amplio y variado. Por ejemplo, se ha demostrado que los efectos emocionales sobre los procesos cognitivos son el resultado de interacciones dinámicas entre ambos sistemas y esto ha sido fundamental para ayudar a comprender la realización de comportamientos complejos en el cerebro. Otra evidencia de estas

interacciones cognitivo-emocionales ha sido encontrada en estudios sobre la memoria de trabajo, la cual es considerada como otra importante función cognitiva (Pessoa, 2010).

Para Dolan (2002), las emociones son fundamentales para la calidad y el nivel de la experiencia humana, por lo que muestra interés en la manera en cómo la emoción interactúa e incluso influye en otros aspectos de la cognición, dando particular importancia a su relación con la atención, la memoria y el cerebro, siendo la memoria el ámbito donde mejor se entiende la influencia de las emociones.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001) hace alusión a la comunicación como una parte fundamental de las tareas que integran la interacción diaria en el aula. Estas actividades, ya sea que se refieran a un uso en la vida real o tengan una función meramente pedagógica, son comunicativas en la medida que requieren que los alumnos comprendan, negocien y/o se expresen con la finalidad de alcanzar un objetivo comunicativo. También se hace mención de factores afectivos y cognitivos que intervienen en la práctica de estas actividades. Entre los factores afectivos se señalan la autoestima, la participación y la motivación, el estado físico y emocional, y la actitud demostrada por los alumnos en un contexto que involucre sus puntos de vista y su apertura a la interculturalidad.

Son múltiples las teorías en torno al aprendizaje, en ellas se pone de manifiesto la relación entre los aspectos cognitivos y la capacidad para desarrollar diversas habilidades. En otras, se hace referencia a los factores afectivos y las emociones intervinientes en este proceso. Sin embargo, en referencia al desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés, aún es preciso profundizar en las características propias (manifestaciones cognitivo-afectivas) de los estudiantes y su proceso para la aprehensión de la comunicación oral.

1.2 Definición del problema

La comunicación oral en el idioma inglés es una competencia fundamental para los futuros docentes de educación primaria ya que contribuirá a complementar una formación profesional integral. Dicha formación les facilitará la interacción en un mundo globalizado, a la vez les permitirá potenciar su trabajo en el aula.

Los cursos de inglés que se imparten pertenecen al plan de estudios 2018 de Licenciatura en Educación Primaria. Estos se basan en el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas en concordancia con el MCER (SEP, 2018). Las orientaciones curriculares para estos cursos del Plan de Estudios 2018 recomiendan también utilizar el Natural Approach, promovido por Stephen Krashen (SEP, 2018). El Acuerdo 14/07/18 (SEP, 2018) establece que el desarrollo y fortalecimiento de esta competencia brindará a los estudiantes mayores oportunidades y posibilidades de continuar su formación en posgrados de calidad que comúnmente solicitan conocimientos del idioma inglés. Asimismo, precisan que las competencias desarrolladas en los cursos de inglés de este plan de estudios son fundamentales para tener acceso a programas de movilidad internacional promovidos por sus escuelas.

En el contexto inmediato en el que se efectúa la presente investigación, la problemática se evidencia desde el ingreso de estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria. Con base en un examen diagnóstico efectuado a todos los estudiantes de nuevo ingreso de una escuela formadora de docentes de educación primaria en el estado de Coahuila y tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, los resultados muestran que un 12.8% de ellos ingresó con un nivel de competencia del idioma inglés de Pre-A1, un 71.8% se ubicó en el nivel A1 y únicamente un 15.4% obtuvo un nivel de A2 o superior.

El examen de diagnóstico permite ubicar a los alumnos en niveles de dominio del idioma

establecidos en el MCER, donde toman clases impartidas por un docente certificado. Cada nivel trabaja con su libro respectivo y los contenidos se cubren durante todo el ciclo escolar; existe material de apoyo como plataformas para tener practica extra, y se manejan los mismos tiempos para cada uno de los cursos. Al término del curso, el alumno tiene una evaluación oral que determina si este cuenta con la competencia oral y los conocimientos suficientes para avanzar al siguiente nivel. Sin embargo, se ha observado en los últimos tres años que únicamente un 20% de los alumnos obtienen una calificación aprobatoria y el resto tiene que recurrir al nivel.

De acuerdo con el MCER (Council of Europe, 2020), en el nivel básico A1, el usuario es tiene la capacidad de comprender y emplear expresiones comunes, así como frases simples utilizadas para satisfacer necesidades inmediatas. Tiene la habilidad de presentarse a sí mismo y a otros, pedir y otorgar información personal básica sobre su domicilio, pertenencias y personas conocidas. Además, puede interactuar en conversaciones sencillas, siempre que su interlocutor hable despacio y claramente y esté dispuesto a facilitar la conversación.

En consideración a lo anterior y con base en la revisión de literatura efectuada, se podría plantear que los procesos cognitivos como la percepción, atención, aprendizaje y memoria; y los procesos afectivos como la motivación, ansiedad, voluntad para comunicarse y toma de riesgos pueden estar relacionados con la habilidad de los individuos para comunicarse de manera eficaz en el idioma inglés.

El objetivo de este estudio es determinar la relación entre los procesos cognitivo-afectivos y la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera de los estudiantes de nivel básico de licenciatura en educación primaria. Los resultados de esta investigación podrían ayudar a los docentes a diseñar estrategias más efectivas para promover el desarrollo de esta competencia, tomando en consideración las características de los estudiantes.

1.3 Justificación de la investigación

Efectuar esta investigación tiene su justificación en las demandas de formación en un mundo cada vez más globalizado, y el papel que juega el conocimiento y uso del idioma inglés en estudiantes universitarios (Pan et al., 2021), así como en el desarrollo competencias que permitan que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para afrontar los principales desafíos sociales como son la capacidad de relacionarse en un mundo interconectado y poder beneficiarse de las diferencias culturales que surgen de estas interacciones (Barret, 2007; Boix Mansilla & Bughin, 2011; Deardorff, 2009). Las personas con un nivel de competencia a escala mundial son capaces de examinar asuntos locales, globales e interculturales y con esto, comprender y apreciar diferentes perspectivas del mundo para así poder interactuar con otros de manera respetuosa (OECD, 2018, Yaccob et al., 2022).

Desde esta perspectiva, la comunicación e interacción de los individuos juega un rol preponderante dentro de la dinámica de participación intercultural y la inclusión en las culturas no solo en el ámbito local, sino también en el ámbito internacional. En este punto, el desarrollo de la comunicación oral en otro idioma, en este caso el inglés, se hace presente al ser considerado el idioma de la educación internacional (Yaccob et al., 2022). Esto nos lleva a reflexionar en la importancia de que los alumnos de instituciones de educación superior se gradúen con un nivel de competencia en este idioma.

El aprendizaje de un idioma puede estar asociado con los patrones configurativos internos de los individuos puesto que las personas utilizamos el lenguaje para crear nuestras propias ideas de todo aquello que sucede alrededor nuestro. El pensamiento es, entonces la forma de configurar de manera lógica estos procesos (Johnson-Laird, 1983; Ortiz, 2015). Por lo tanto, analizar las concepciones, procesos cognitivo-afectivos, la aplicación de los conocimientos del

idioma en diversos contextos, las habilidades y destrezas de los estudiantes, así como sus valores y actitudes para solucionar problemas del contexto permitirá comprender y determinar cómo y por qué algunos estudiantes logran comunicarse de forma oral en el idioma inglés y otros no.

Analizar los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes en interacción con la comunicación oral en idioma inglés es conveniente porque permite establecer su asociación con el proceso de aprendizaje del idioma. Ayuda a resolver un problema real y actual ya que aporta elementos a los docentes para replantear las estrategias educativas a fin de potencializar el desarrollo de la comunicación oral, partiendo de las emociones, los procesos mentales y la forma en que los estudiantes construyen su conocimiento. Es de utilidad para los estudiantes porque les otorga la posibilidad de analizar sus procesos internos para poder así desbloquear las condicionantes que interfieren en el aprendizaje del idioma inglés. La utilidad metodológica de esta investigación radica en la forma de analizar el porqué del desarrollo funcional de la comunicación oral del idioma inglés a partir del análisis de los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes, así como en la estructuración o reestructuración de instrumentos válidos para obtener información de estas categorías.

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Establecer la asociación que existe entre los procesos cognitivo-afectivos de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación primaria y el desarrollo de su comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos

- Describir, a partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes, la relación que existe entre los **procesos cognitivos** (percepción, atención, aprendizaje y memoria) y el desarrollo

de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.

- Describir, a partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes, la relación que existe entre los **procesos afectivos** (voluntad para comunicarse, ansiedad, toma de riesgos y motivación) y el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.
- Categorizar las características cognitivo-afectivas de los estudiantes que se comunican eficazmente de forma oral en el idioma inglés y quienes no han consolidado esta habilidad en el nivel básico.

1.5 Preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿Qué relación existe entre los procesos cognitivo-afectivos y el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, y cuáles son las percepciones y experiencias subjetivas de los estudiantes en relación con estos procesos?

Preguntas específicas:

- ¿Cómo perciben los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de nivel básico de inglés sus procesos cognitivos (percepción, atención, aprendizaje y memoria) en relación con su habilidad para comunicarse de forma oral en el idioma inglés como lengua extranjera?
- ¿Cómo perciben los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de nivel básico de inglés sus procesos afectivos (voluntad para comunicarse, ansiedad, toma de riesgos y motivación) en relación con su habilidad para comunicarse de forma oral en el idioma inglés como lengua extranjera?

- ¿Qué características cognitivo-afectivas tienen los estudiantes que se comunican eficazmente de forma oral en el idioma inglés y quienes no han consolidado esta habilidad en el nivel básico?

1.6 Supuestos e hipótesis

1.6.1 Supuesto

El desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés en estudiantes de niveles básicos de una licenciatura en educación primaria de nivel superior se asocia con sus procesos cognitivo-emocionales. Es decir, el saber comunicarse efectivamente en un idioma extranjero, en este caso el inglés, se asocia de manera significativa con las manifestaciones de los procesos cognitivo-afectivos de los alumnos (percepción, atención, memoria y aprendizaje, motivación, ansiedad, voluntad para comunicarse y toma de riesgos)

1.6.2 Hipótesis

Hipótesis nula (H0): Los procesos cognitivos (percepción, atención, aprendizaje y memoria) y afectivos (motivación, ansiedad, voluntad para comunicarse y toma de riesgos) no tienen una asociación estrecha con el nivel de logro que alcanzan los estudiantes respecto a la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera.

Hipótesis de investigación (HI): Los procesos cognitivos (percepción, atención, aprendizaje y memoria) y afectivos (motivación, ansiedad, voluntad para comunicarse y toma de riesgos) tienen una asociación estrecha con el nivel de logro que alcanzan los estudiantes respecto a la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera.

1.7 Delimitación y limitaciones

1.7.1 Delimitación

El presente estudio estuvo delimitado en su aplicación por condiciones temáticas,

metodológicas y espaciales. En relación con la delimitación temática, la investigación se enfocó en la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera y la relación que tiene con los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes; se consideró esta temática tomando en cuenta que las investigaciones respecto al aprendizaje de una lengua extranjera se han centrado en estrategias de comunicación, estrategias de instrucción, actividades de intervención y no precisamente en los procesos cognitivo-afectivos de cada persona.

La presente investigación tuvo como base un paradigma post-positivista de investigación en el que se empleó el método mixto con enfoque concurrente con igual énfasis en lo cuantitativo y cualitativo. Se valoró el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés que logran los estudiantes de LEP mediante una rúbrica de evaluación utilizando un cuestionario de preguntas estructuradas y una hoja de evaluación elaborada por Cambridge, que es la editorial de los libros de inglés con los que los trabajan los estudiantes. En esta parte se contempla una muestra de 53 alumnos de nivel básico de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila. Para recolectar información referente a los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes se realizó un cuestionario que utilizó la escala Likert y la técnica de entrevista mediante cuestionarios de preguntas abiertas semiestructuradas para obtener mayor profundidad en las respuestas.

Respecto a la delimitación espacial, el estudio se realizó con la información que brindaron sujetos que residían en Saltillo, Coahuila, México y que se encontraban inscritos al Programa de Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal formadora de docentes. En cuanto a la delimitación temporal, el estudio tuvo como fecha de inicio el mes de agosto del 2022 y se concluyó en el año 2025. Las técnicas de recolección de datos fueron aplicadas desde el año 2023.

1.7.2 Limitaciones

Del investigador:

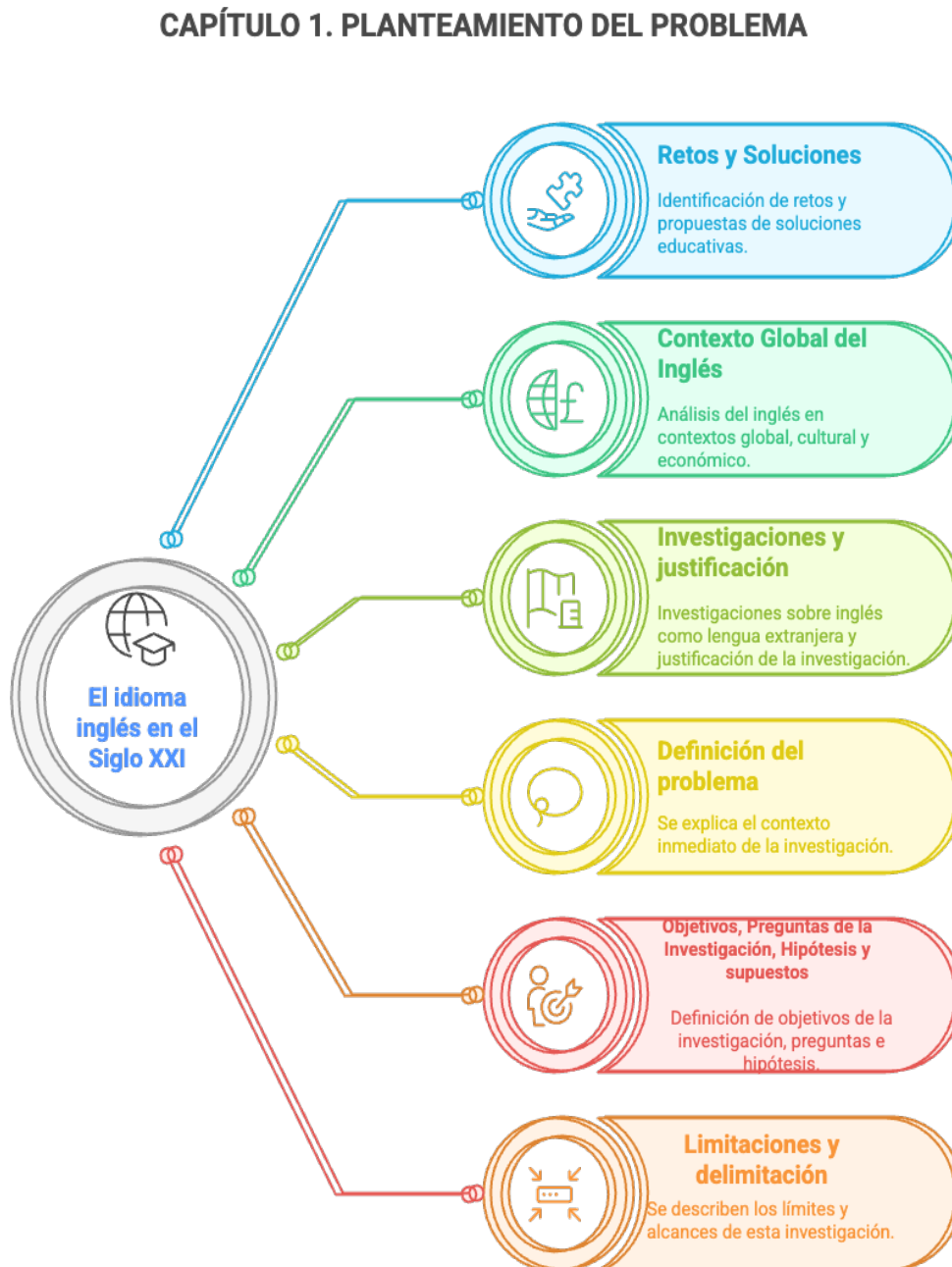
Acceso: La imposibilidad de poder contemplar a estudiantes de otras escuelas formadoras de docentes de la licenciatura en educación primaria debido a factores diversos como horarios, capacitación de los docentes y organización grupos por niveles entre otros.

Metodológicas:

El bajo número estudios previos sobre los factores cognitivo-afectivos en conjunto y su relación con el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés, así como acceso a instrumentos estandarizados que incluyan las categorías a utilizar.

Figura 7

Síntesis gráfica del capítulo 1



Fuente: Elaboración propia con ayuda de Napkin AI

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo inicia con una búsqueda en las bases de datos de Scopus y Web of Science (WoS) a manera de conocer y analizar estudios hechos en los últimos años relacionados con la comunicación oral y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Después, se procede a una contextualización del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. En seguida, se describen brevemente las teorías de adquisición de una lengua que han impactado en la enseñanza de esta. Posteriormente, se muestran algunas metodologías en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua o lengua extranjera y se hace una comparación entre el aprendizaje de la lengua materna y el de una segunda lengua. Consecutivamente se presenta un análisis de los procesos cognitivo-afectivos que tienen un impacto en el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes, esto con base en la revisión de los artículos obtenidos de Scopus y Web of Science y en el análisis de bibliografía relacionada con el tema principal de esta investigación.

2.1 Investigaciones Internacionales

Se efectuó una búsqueda de artículos relacionados con la temática de investigación, se consideraron las bases de datos Scopus y Web of Science (WoS) de los años 2018 al 2022, para ello se utilizó la misma cadena de búsqueda para las dos bases de datos (véase tabla 1).

Con esta información, se procedió a la elaboración de un mapeo sistemático de literatura (Portugal & Balderas Ruiz, 2023).

Tabla 1

Cadenas de búsqueda en SCOPUS y Web of Science

SCOPUS CADENA DE BÚSQUEDA
TITLE-ABS-KEY ("oral communication" AND efl) AND PUBYEAR > 2017 AND PUBYEAR < 2023 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "english"))
WEB OF SCIENCE (WoS) CADENA DE BÚSQUEDA
Results for "oral communication" efl (Topic) and 2018 or 2019 or 2020 or 2021 or 2022 (Publication Years) and Article (Document Types) and English (Languages)

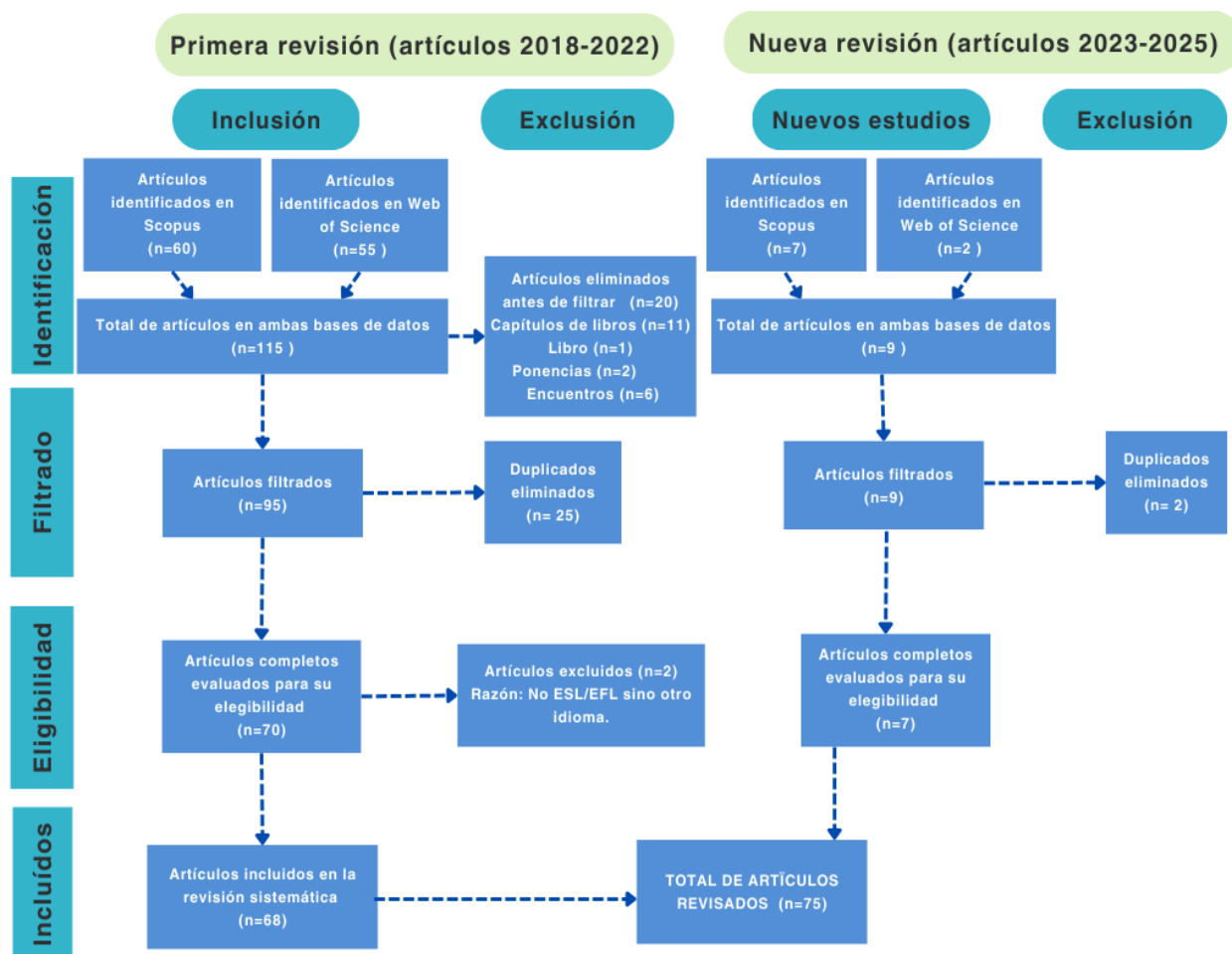
Fuente: Elaboración propia

Además, se realizó la actualización del mapeo mencionado anteriormente con los mismos criterios de búsqueda para los años 2023, 2024 y 2025. (Véase figura 8).

De acuerdo con Kitchenham et al. (2011), los estudios de mapeo normalmente consisten en clasificar la bibliografía pertinente y agruparla en función de categorías definidas; tienen como objetivo proporcionar un panorama general de un área temática. Los autores también mencionan que este tipo de estudios, además de ahorrarle tiempo a los investigadores, proporcionan nuevas líneas que pueden llegar convertirse en base para nuevas investigaciones. Los autores advierten que estos estudios deben ser de una alta calidad en cuanto a exhaustividad y rigor si se desea tener una base fiable para investigaciones futuras basadas en estos mapeos.

Figura 8

Proceso de revisión sistemática de literatura actualizado



Las temáticas que surgen de la revisión de los artículos del mapeo de literatura son: estrategias o técnicas de enseñanza, estrategias o técnicas de aprendizaje, procesos como la ansiedad, voluntad para comunicarse, motivación, factores socioculturales, económicos y psicológicos; además, el uso de la tecnología, evaluación, autoevaluación, retroalimentación, discurso gramatical. Se encontró que algunos autores estudian la asociación de variables afectivas y cognitivas con el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés como lengua

extranjera, esto marca un punto de partida para ampliar el campo de estudio respecto a los procesos cognitivo-afectivos que intervienen o se vinculan con el desarrollo efectivo de la comunicación oral del inglés por parte de los estudiantes. Brown (2014) refiere que desarrollar teorías de adquisición de segundas lenguas basadas únicamente en aspectos cognitivos pasaría por alto un aspecto fundamental del ser humano, es decir los procesos afectivos, pues existe una gran cantidad de variables afectivas implicadas en el aprendizaje.

2.2 Investigaciones sobre el idioma inglés y la comunicación oral en México

Por otra parte, se realizó también una búsqueda de investigaciones relacionadas con el idioma inglés y la comunicación oral realizadas en México a fin de conocer los temas, niveles y otra información relevante sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en nuestro país. La primera búsqueda se realizó en las bases de datos de SCOPUS y WoS, sin embargo, no se encontraron investigaciones. Después, se procedió a efectuar una búsqueda de artículos en Google Scholar (Véase anexo 2). De estos artículos se encontró lo siguiente: Los niveles educativos en los que se realizaron las investigaciones fueron nivel superior y preparatoria. De las investigaciones en nivel superior algunos de los temas identificados están relacionados con la comunicación oral y la retroalimentación correctiva. González (2024) realizó un estudio con estudiantes donde demostró cómo las actividades comunicativas como debates, discusiones y presentaciones favorecen significativamente el desarrollo de la comunicación oral. Morales (2024) examinó las percepciones de los estudiantes sobre errores al hablar y la retroalimentación correctiva. Por su parte, Arán y Arzola (2024) analizaron las trayectorias escolares de estudiantes en la asignatura de inglés y proponen el translenguaje como estrategia para mejorar la competencia oral. Otras investigaciones se enfocan en las estrategias de aprendizaje y la

formación docente. Narváez et al. (2024) identificaron la inclinación por el uso de estrategias cognitivas en un grupo de docentes en formación. Juárez y Rodríguez (2023) encontraron una relación significativa entre estilos de aprendizaje, autoeficacia y género en futuros docentes resaltaron también la importancia de adaptar prácticas formativas a diversos perfiles. Por otro lado, Vigueras y Sánchez (2024) exploraron las variables y herramientas del proceso de ciclo de enseñanza en el aprendizaje del idioma inglés como una herramienta eficaz que integra las cuatro habilidades lingüísticas. Gimenez (2023) resaltó la importancia de la comprensión oral para el aprendizaje del idioma inglés. Otras investigaciones se centran en las percepciones de los estudiantes y la evaluación de habilidades como por ejemplo Mora-Pablo y García-Ponce (2024) investigaron sobre las percepciones de estudiantes de inglés y encontraron dificultades para conectar experiencias previas con nuevos aprendizajes. Así mismo, Vigueras-González y Sánchez-Trujillo (2023) desarrollaron y validaron un instrumento para medir las habilidades receptivas y comunicativas en estudiantes de nivel superior. En resumen, las investigaciones sobre la comunicación oral y el idioma inglés realizadas en los últimos años muestran una tendencia creciente al abordaje de la comunicación oral en el idioma inglés desde enfoques centrados en los estudiantes tomando en consideración sus perspectivas, estilos de aprendizaje y prácticas reflexivas.

2.3 Aprendizaje del inglés como lengua extranjera

El proceso de aprendizaje de un segundo idioma ha sido ampliamente investigado por años, sin embargo, aún quedan interrogantes por resolver al ser situaciones de determinados contextos, como por ejemplo la edad ideal para comenzar a aprender o adquirir el idioma, si el aprendizaje le resulta más fácil a estudiantes con ciertas características, si es necesario que el estudiante cuente con ciertas habilidades para lograr el manejo eficaz de un idioma que no es el

propio, y si existen factores que intervienen en los procesos del estudiante que aprende otro idioma. La respuesta a estas cuestiones podría ser un punto de partida para incrementar el nivel del dominio del idioma inglés como lengua extranjera en los países donde no se estudia como primera lengua.

Para esto, es importante definir los términos de inglés como segunda lengua (*ESL* por sus siglas en inglés) e inglés como lengua extranjera (*EFL* por sus siglas en inglés). Para algunos autores, el inglés como segunda lengua puede ser aquel que se adquiere después de la lengua materna, o el idioma que se aprende y practica en un entorno familiar (Muroya, 2022; Stern, 1991). Del mismo modo, el inglés como segunda lengua puede referirse a aquel que es estudiado y adquirido en un entorno donde este segundo idioma es comúnmente utilizado y las personas interactúan con el de manera cotidiana recibiendo por esas razones un estatus de oficial (Nunan, 2015; Stern, 1991). Por las características en que se adquiere el idioma, este es aprendido de manera informal.

El Inglés como lengua extranjera es el término utilizado para describir el estudio del idioma inglés para quienes no lo manejan como lengua materna, y donde no es utilizado de forma generalizada por una comunidad (Nunan, 2015; Stern, 1991). Este es el caso de México, donde el inglés se estudia como materia curricular en algunas escuelas públicas y privadas. En las escuelas públicas, la periodicidad depende de los programas y planes de estudio, los cuales cambian de acuerdo con las políticas públicas establecidas por el gobierno y las autoridades educativas.

Por otro lado, inglés como lengua extranjera (*EFL*) es aquel que se estudia sin un estatus de idioma oficial y se aprende con diferentes propósitos en mente como pueden ser turismo, comunicarse con nativos de ese idioma, leer en ese idioma, e incluso en algunas ocasiones por

razones de estudios o trabajo en otro país. Otra característica es que este se aprende dentro de un contexto donde es necesaria una enseñanza más formal (Muroya, 2022; Stern, 1991). En la presente investigación, se hace referencia a los procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (EFL) en un contexto de educación formal, en una institución formadora de docentes de educación primaria.

2.4 Teorías de adquisición de una segunda lengua

Entre los aspectos a considerar en la adquisición de una segunda lengua, es conveniente analizar las diversas teorías a las que han recurrido diversos autores. Desde sus comienzos, el campo de adquisición de una segunda lengua (*SLA* por sus siglas en inglés) ha tomado su inspiración de otros campos de estudio (Van Patten & Williams, 2015), entre ellos, el comportamiento humano y la psicología.

2.4.1 Conductismo

La escuela lingüística estructural o descriptiva surge durante los años 40s y 50s presentando el lenguaje basado en una cadena finita de patrones predecibles que podía ser analizado como una serie de bloques de construcción comenzando por el sistema fonético hasta llegar a la estructura de un enunciado. Esto facilitó la compatibilidad de la lingüística estructural con el conductismo, debido a que este consideraba el aprendizaje como la adquisición de una serie de conductas (Van Patten & Williams, 2015).

El conductismo es descrito como una teoría del comportamiento humano y animal que investigaba únicamente aquello que tuviera respuestas observables en datos, sin tomar en cuenta cualquier aspecto relacionado a los procesos mentales debido a la falta de evidencia corroborable (H. D. Brown, 2014; Van Patten & Williams, 2015). Los experimentos de Pavlov

que dieron lugar al condicionamiento clásico, fueron precursores de la teoría que da origen al conductismo (Van Patten & Williams, 2015). Otros continuaron con el estudio del comportamiento de animales como fue el caso de Skinner, quien sería visto como una de las principales figuras dentro del conductismo (H. D. Brown, 2014; Mayer, 2018). La visión de Skinner de la lengua y su aprendizaje influyó significativamente en la metodología de la enseñanza de una segunda lengua, promoviendo la utilización de prácticas controladas de operantes verbales con programas de refuerzo cuidadosamente diseñados (H. D. Brown, 2014).

El conductismo plantea que el aprendizaje se da a través de una serie de constructos como estímulos y respuestas, de un condicionamiento operante donde el refuerzo y el castigo pueden inducir a la adopción de nuevos comportamientos, el aprendizaje de cualquier habilidad es visto como la formación de hábitos, es decir, la creación de pares estímulo-respuesta que se fortalecen con el refuerzo, todo esto sin intervención alguna de procesos mentales (Mitchell et al., 2013; Van Patten & Williams, 2015). En el contexto educativo actual, aunque el enfoque constructivista sigue como uno de los más predominantes en los procesos de aprendizaje, en algunos casos se emplean elementos del conductismo, como son los refuerzos positivos con los estudiantes.

Dentro de la teoría del conductismo, todo aprendizaje (incluido el aprendizaje de lenguas) es considerado adquisición de un nuevo comportamiento donde el entorno es valorado como el factor más importante puesto que el niño aprende imitando sonidos y estructuras que escucha dentro de este (Van Patten & Williams, 2015). Desde el punto de vista de aprendizaje de un idioma, una determinada situación precisará una respuesta particular. Cuando aprendemos una primera lengua el proceso es relativamente sencillo pues todo lo que se tiene que hacer es aprender una serie de nuevos hábitos a medida que aprendemos a responder a los estímulos de

nuestro entorno. Sin embargo, cuando se aprende una segunda lengua, existe el problema de que ya contamos con un conjunto de respuestas consolidadas en nuestra lengua materna. Aquí, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua involucra reemplazar viejos hábitos por nuevos (Mitchell et al., 2013).

2.4.2 La lingüística generativa

En los años 50s y 60s aparece la lingüística generativa representada por Noam Chomsky y con él, una nueva forma de ver el aprendizaje de la lengua. Esta destacaba la naturaleza creativa y dirigida por reglas del lenguaje (Mitchell et al., 2013). Chomsky, en varias ocasiones, expresó sus críticas a la teoría de adquisición de la lengua de Skinner (Chomsky, 1959; Virués-Ortega, 2006). De acuerdo con Chomsky, el lenguaje no podía ser únicamente analizado en términos de estímulos y respuestas observables (H. D. Brown, 2014). La teoría lingüística generativa ofrece una descripción de la competencia lingüística de los nativos de una lengua explicando cómo era posible que los niños adquiriendo la primera lengua (L1) llegaran a alcanzar esa competencia (White, 2015).

Chomsky adopta una visión lingüística de la cognición del lenguaje y se opone a la teoría tradicional de adquisición del lenguaje, dado que cree que cada niño cuenta con un dispositivo de construcción del lenguaje (*Language Acquisition Device* o *LAD* por sus siglas en inglés) que contiene todos los principios gramaticales en el cerebro del niño (H. Wen, 2013). En su teoría de la Gramática Universal (Universal Grammar UG por sus siglas en inglés), el conocimiento del lenguaje se considera simbólico, es decir, basado en reglas. En consecuencia, la teoría predice que el conocimiento gramatical básico (de una primera o segunda lengua) se desarrolla incidentalmente por deducción del conocimiento abstracto innato que precede a cualquier experiencia lingüística (Virués-Ortega, 2006).

Aunque las teorías de Chomsky sobre el lenguaje no hablan de la adquisición de una segunda lengua, sus ideas han tenido gran impacto en este campo (Mitchell et al., 2013) donde la perspectiva generativa de la L2 explora la naturaleza de la competencia interlingüística adoptando diversas medidas de desempeño para tratar de descubrir las características esenciales de las representaciones mentales subyacentes (White, 2015).

De la teoría de Chomsky se puede retomar la idea de que en el aprendizaje de un primer idioma, el conocimiento se efectúa con base en principios universales que llevan a la adquisición del lenguaje, información que ha sido tomada como antecedente para dar paso a la exposición de otras teorías que explican cómo se efectúa el proceso de aprendizaje y adquisición de un segundo idioma.

2.4.3 Las hipótesis de Stephen Krashen

Resulta difícil hablar de teorías de adquisición de una segunda lengua sin mencionar a Stephen Krashen, quien describe la adquisición de una segunda lengua en 5 hipótesis.

1. **La Hipótesis de distinción entre “adquirir” y “aprender”.** La adquisición y el aprendizaje son dos constructos de su teoría, la cual manifiesta que son dos formas distintas de adquirir conocimientos. Describe la adquisición de una lengua como un proceso subconsciente donde las personas no solo son conscientes de que están adquiriendo un idioma, sino que también lo utilizan para comunicarse. Otras formas que utiliza para describir la adquisición de una lengua son: aprendizaje implícito, aprendizaje informal y aprendizaje natural. Por otro lado, Krashen define el término aprendizaje como el conocimiento consciente de una segunda lengua, conocer las reglas, ser consciente de ellas y poder hablar de ellas (Krashen, 1982; Mitchell et al., 2013; White, 2015).

2. **La Hipótesis del orden natural.** De acuerdo con Krashen, adquirimos las reglas del idioma en un orden predecible, estas reglas tienden a aparecer en diferentes etapas predecibles. El orden no es determinado por lo simple de las estructuras y estas son independientes del orden en que se explican en las clases de idiomas (Krashen, 1982; Mitchell et al., 2013; White, 2015).
3. **La hipótesis del monitor.** En esta teoría, que fue la primera en el campo de adquisición de un segundo idioma, Krashen afirma que el aprendizaje tiene una sola función, de monitor o editor de los conocimientos adquiridos durante la producción del idioma y que el aprendizaje sólo entra en juego para introducir cambios en la forma de los enunciados una vez que este ha sido producido por el sistema adquirido. Por otra parte, la adquisición inicia los enunciados del orador y es responsable de la fluidez (Krashen, 1982; Mitchell et al., 2013; White, 2015).
4. **La hipótesis de input o entrada de información.** Esta hipótesis está vinculada a la hipótesis del orden natural en el sentido que afirma que progresamos en el proceso de desarrollo recibiendo y procesando información que resulta comprensible, es decir, cuando se asimila información que está justo por encima del nivel de competencia del alumno. La mejor manera, y quizá la única, de enseñar a hablar, según este punto de vista, es simplemente proporcionar información comprensible (Krashen, 1982; Mitchell et al., 2013; White, 2015).
5. **La hipótesis del filtro afectivo.** Esta hipótesis refleja la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición de una segunda lengua. Los estudiantes que se sienten cómodos y muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas tienen un filtro afectivo bajo, lo que les permite un acceso sin restricciones a un procesamiento

de información claro. Por el contrario, un entorno estresante, como aquel en el que se obliga a los alumnos a producir antes de que se sientan preparados, eleva el filtro afectivo, bloqueando el procesamiento de información por parte del alumno (Krashen, 1982; Mitchell et al., 2013; White, 2015).

En relación con las hipótesis planteadas por Krashen, se puede decir que el tema que se indaga en esta investigación respecto a la comunicación oral se ubica en el constructo de adquisición, mientras que el conocer las reglas gramaticales o la corrección de estas durante el proceso se definiría como conocimiento. Para la presente investigación se retoma también lo que corresponde al filtro afectivo, puesto que otra de las variables que se analizarán corresponde a los procesos afectivo-emocionales que inciden en la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera.

2.4.4 Constructivismo

De acuerdo con Brown (2014) el constructivismo como teoría del aprendizaje trajo consigo la unión de los paradigmas lingüísticos, psicológicos y sociológicos al estudio de idiomas, esto es descrito como un gran cambio, contrario a otras propuestas que buscaban dividir ciertas características en una u otra disciplina. Brown (2014) destaca dos ramas del constructivismo, la cognitiva y la social; el constructivismo cognitivo, encabezado por Piaget, menciona que existe un énfasis en la importancia de cómo se construye una propia representación de la realidad, en el constructivismo social, la importancia recae en la interacción social y el aprendizaje colaborativo. Vygotsky es ampliamente reconocido en el constructivismo social, con la teoría de la zona de desarrollo próximo, donde hace referencia a la distancia que existe entre el estado de desarrollo de un individuo y el alcance de su desarrollo potencial a través de la ayuda de otros individuos más competentes (H. D. Brown, 2014; Jones & Saville, 2016). Uno de los conceptos

comúnmente relacionado con el constructivismo es el andamiaje (Harmer, 2007; Jones & Saville, 2016). Esta es una técnica muy utilizada en el aprendizaje de una segunda lengua donde se hace uso de los conocimientos previos para ayudar en la construcción de nuevos conocimientos. El constructivismo también ha contribuido al uso de la tecnología en clases de inglés teniendo como resultado la práctica mediante diferentes medios digitales/electrónicos (Ulrich et al., 2020).

Cada una de las teorías mencionadas anteriormente han tenido un impacto a través del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Su análisis permite comprender las múltiples variables, procesos y condicionantes que intervienen e influyen en el su adquisición, por lo que resulta conveniente el estudiar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera tendría desde diferentes vertientes.

2.5 Metodologías en la enseñanza de una segunda lengua

La forma en la que se enseña un segundo idioma ha evolucionado a través de los años y en algunos casos, esta ha dependido también de las circunstancias y los tiempos. En ocasiones se le ha dado más peso a ciertas áreas como la gramática sobre la comunicación oral, a la lectura sobre la escritura, a la fluidez sobre la precisión. Así mismo, se ha considerado la separación o integración de las competencias e incluso el hablar o no la lengua materna para favorecer el aprendizaje.

A lo largo del tiempo, han surgido múltiples enfoques teóricos sobre el aprendizaje de un segundo idioma. Todos ellos han influenciado tanto la enseñanza como la adquisición de una segunda lengua y muchos se siguen utilizando hoy en día en la enseñanza de idiomas. Estas teorías han dado lugar a concepciones e impresiones acerca de cómo se aprende un idioma. Por

ejemplo, el método de gramática-traducción (*Grammar Translation*) fue ampliamente utilizado en universidades donde se estudiaban los textos clásicos del griego y el latín, realizando traducciones de estos. Una crítica a este método es que los alumnos podrían llegar a tener amplio conocimiento del idioma, pero no ser capaces de utilizarlo para comunicarse (Nunan, 2015).

El método *audio-lingual* surge durante la segunda guerra mundial como una necesidad de comunicarse en un idioma diferente para transmitir un mensaje urgente. El énfasis entonces se centró en la comunicación oral a través de ejercicios de repetición y práctica de diálogos (H. D. Brown, 2014; Krashen, 1982).

El método de *Total Physical Response (TPR)* ha sido uno de los más conocidos y recurridos en la enseñanza del idioma inglés. En el método de TPR, las estructuras gramaticales y el vocabulario son considerados elementos clave, se da un periodo de silencio (*silent period*) donde, como hacen los niños pequeños, se escucha el idioma antes de producirlo con lo cual la comprensión viene antes de la producción (H. D. Brown, 2014; Spratt et al., 2011).

En el método de Presentación, Práctica y Producción (*Presentation, Practice, Production* [PPP]) las estructuras gramaticales y funciones son lo más importante en la adquisición de un idioma. Las lecciones siguen el orden de las tres etapas: se presenta el tema dentro de un contexto, se practica a través de ejercicios controlados y después se pasa a actividades como juegos de roles y otras más libres (Spratt et al., 2011). Este método es muy utilizado en la presentación y práctica de temas gramaticales o vocabulario, sobre todo en clases de principiantes.

El enfoque natural (*Natural Approach*), propuesto por Krashen y Terrell (1998), tiene como objetivo final el comunicarse con nativos del idioma que se aprende. Para esto, se propone una forma más natural del aprendizaje de un idioma que es como aprende un niño, utilizando

técnicas del método *TPR*, dándole un rol principal a lo que se escucha y se entiende por encima de lo que se dice y la gramática, utilizando vocabulario cotidiano, dando tiempo al estudiante para producir el idioma hasta que se sienta seguro para hablarlo, todo esto en un ambiente relajado para promover la autoconfianza y la comunicación (H. D. Brown, 2014; Krashen & Terrell, 1998). El enfoque natural, es recomendado en las orientaciones curriculares de la SEP (2018) para la adquisición de las competencias lingüísticas del idioma inglés.

Por último, el enfoque comunicativo, que es en el cual se basan los cursos de inglés del plan 2018 (SEP, 2018), representa un cambio metodológico al pasar de un énfasis en gramática a uno más centrado en la comunicación oral que se desarrolla en contextos reales que reflejan el uso natural del idioma mediante las interacciones con otros y que con esto, propone una comunicación que tenga más sentido para los estudiantes facilitando así mejores oportunidades para el aprendizaje (Richards, 2006).

Como hemos podido observar, los primeros métodos y enfoques se centraban en gran medida en la parte gramatical del lenguaje. Con Krashen, se inicia un cambio a un aprendizaje enfocado en la información comprensible, en un contexto donde el estudiante se sienta seguro y se reduzca el estrés para promover la adquisición del idioma. Por último, el enfoque comunicativo que desde la década de los 80s se ha convertido en uno de los más empleados en las aulas de enseñanza del idioma inglés, tiene su énfasis en el desarrollo de la competencia oral en contextos reales. Debido a que en algunas ocasiones, las dificultades que enfrentan los estudiantes al intentar aprender el idioma son influenciadas en parte por sus experiencias previas con diferentes estilos de enseñanza (Fan, 2019), es importante conocer estos métodos puesto que las percepciones y experiencias que los estudiantes tienen al iniciar un curso de inglés pueden llegar a impactar el proceso de aprendizaje y por lo tanto, la comunicación en el idioma.

Aunque el interés de esta investigación es la percepción de los alumnos, es importante tener en cuenta que existe una diferencia entre el aprendizaje del primer y segundo idioma. El primero se empieza desde muy pequeño, mientras que el segundo, en su mayoría se aprende con mayor edad. El primero sucede de forma natural mientras que el segundo es en un formato más formal. La motivación por aprender el primer idioma es simplemente la necesidad de comunicarse, mientras que en el segundo se involucran diferentes aspectos de la motivación. Todos estos factores, intervienen e interfieren en el progreso de comunicación del alumno y pueden llegar a afectar su percepción del idioma (véase figura 9):

Figura 9

Diferencias en la adquisición de L1 y L2

L1	L2
Se comienza desde una edad temprana (Brown, 2014)	Puede suceder a cualquier edad (Brown, 2014)
Desde muy pequeños aprenden el idioma a la par que sus habilidades cognitivas (Spratt et al., 2011)	La madurez con se toma el aprendizaje depende de la edad de la persona y su desarrollo cognitivo (Spratt et al., 2011)
Su motivación es la necesidad de comunicarse (Spratt et al., 2011)	La motivación dependerá de varias situaciones como experiencias previas, expectativas, creencias de cómo se aprende un idioma, etc. (Spratt et al., 2011)
Se comienza la adquisición de la lengua materna	Los estudiantes ya cuentan con una lengua materna (L1) y deben afrontar el proceso de aprender un segundo idioma (L2) (Van Patten & Williams., 2015)
Sin interferencia de un segundo idioma	Existe interferencia de la lengua materna en la segunda lengua. Esta puede ir desapareciendo conforme se vaya adquiriendo conocimiento de la segunda (Krashen & Terrell., 1998)
Se aprenden palabras o frases de lo que se escucha todo el tiempo, principalmente de su entorno (Spratt et al., 2011; Vygotsky, 1978)	Algunas veces se puede aprender al ser expuestos al idioma, pero muchas otras es a través de la enseñanza de ciertas estructuras y funciones dentro de un entorno controlado. La interacción puede ser únicamente con el maestro y los compañeros de clase (Spratt et al., 2011)
Rara vez existen dudas al intentar comunicarse en L1 y se tiene una percepción positiva de la manera en que se comunica. (Horwitz et al., 1978)	Debido a que los intentos por comunicarse pueden ser evaluados según normas lingüísticas y socioculturales desconocidas, es probable que se ponga en duda el concepto que la persona tiene de sí misma en cuanto a sus habilidades comunicativas (Horwitz et al., 1986)

Fuente: Elaboración Propia

2.6 Relación entre cognición y emoción

Desde hace tiempo, y con una frecuencia cada vez mayor, se ha investigado y documentado la influencia o relación de los aspectos cognitivos y emocionales en el aprendizaje, lo que da cuenta del interés de investigadores por conocer las relaciones que existen entre estas dos áreas. Estas investigaciones abarcan distintos campos, desde la neurociencia que muestra la relación entre actividad cognitiva y emocional fisiológicamente conectadas al sistema límbico (Dolan, 2002; Ledoux, 2012; Ledoux, 1989; Pessoa, 2022; Pessoa & McMenamin, 2016), hasta la lingüística, psicología y educación, donde sus especialistas se han interesado en comprender y explicar la relación que existe entre estos dos factores y sus áreas de estudio; algunos investigadores consideran que las emociones nos proporcionan un cerebro más activo y químicamente estimulado (Jensen, 2005).

En relación con el aprendizaje, la Teoría de Sistemas Dinámicos (*DST* por sus siglas en inglés) aplicada en un segundo idioma describe como en sistemas complejos, como el desarrollo del lenguaje, interfieren otros factores como la interacción con el ambiente físico y social (Verspoor et al., 2008). Las autoras también describen este ambiente como cambiante y a los individuos como quienes le dan forma. La teoría también menciona la variabilidad y la autoorganización como componentes esenciales que demuestran que el aprendizaje no es lineal, sino que depende de diferentes procesos e interacciones de las personas con su entorno (Larsen-Freeman, 1997; Verspoor et al., 2008).

En lo referente a los procesos cognitivos y emocionales y su relación con el lenguaje, Brown (2014) menciona lo evidente que ha sido el hecho de que el funcionamiento del lenguaje va mucho más allá del pensamiento cognitivo y la estructura de la memoria, puesto que para poder comunicarse efectivamente es necesario entender los estados tanto cognitivos como

afectivos de la otra persona. Brown (2014) refiere que en el centro de todo pensamiento, significado y acción está la emoción; la importancia de la emoción como variable del aprendizaje y cómo el aspecto afectivo del aprendizaje representa una interacción clave entre la forma en que sentimos, actuamos y pensamos. Las emociones no operan de forma separada de la mente; sino que las emociones, el pensamiento y el aprendizaje se encuentran estrechamente relacionados. Swain (2013) coincide con lo anterior cuando expresa que el aprendizaje de idiomas no se trata sólo de una lucha cognitiva, sino una lucha cognitiva y emocional. Esto es muestra de la estrecha relación entre estos dos factores dentro del aprendizaje de idiomas.

2.7 Procesos Cognitivos

La cognición ha sido estudiada desde diversas perspectivas y los procesos que se relacionan con esta son frecuentemente analizados en el campo educativo desde la psicología cognitiva. La psicología cognitiva surge como una alternativa para comprender los procesos internos de las personas que se relacionan con el aprendizaje. El estudio de los procesos mentales o, como fue denominada por Miller (2003) ciencia cognitiva, nace a mediados de los años 50s con influencias de grandes figuras como Bruner y Chomsky. Desde el estudio de la cognición se ha dado paso a la generación de teorías que tratan de explicar los procesos mentales para el aprendizaje, tales como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de los modelos mentales de Johnson Laird y la teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud (Rodriguez, 2008). Ellis (2019) por su parte define a la psicología cognitiva como el estudio científico de la mente y otras funciones elementales como el aprendizaje, la memoria, la atención, la percepción, el razonamiento, la motricidad, la destreza, el lenguaje y el desarrollo conceptual.

La cognición es vista como un proceso mental (Oakley et al., 2021) donde los alumnos se centran activamente en su aprendizaje, están iniciando el proceso de establecer conexiones entre neuronas y a medida que el alumno afianza su aprendizaje, crea vínculos más sólidos en los que alcanza el nivel de competente. Con los métodos de instrucción significativos, los procesos cognitivos de los alumnos dan sentido al material (es decir, intentan construir un modelo mental coherente del material), el interés otorgado al procesamiento cognitivo durante el aprendizaje resalta la importancia de contar con mejores herramientas para medir estos procesos (Mayer, 2018). Por su parte, Ellis (2019) sugiere que el proceso cognitivo relacionado con el lenguaje se desarrolla y comparte a través de actividades comunicativas que son tanto naturales, como culturalmente influenciadas. Esto implica el construir el conocimiento a través de la interacción social.

En los planteamientos de Vygotsky (1978) respecto a las funciones psicológicas elementales de los seres humanos, se hace referencia a la atención, percepción, pensamiento y memoria en sus formas primarias, mencionando que estas tienen una transformación cuando la persona las interioriza de forma consciente. Respecto a estos planteamientos, Wertsch (1985) hace alusión a las funciones elementales cuando son propias de un desarrollo natural y enfatiza que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Aunque los procesos cognitivos refieren a aspectos internos, los pensamientos y las emociones se expresan a través del lenguaje (diálogo colaborativo y discurso privado) por lo cual, conviene comprender las funciones cognitivas para mejorar el aprendizaje.

En relación con lo anterior, Manrique (2020) menciona que el entendimiento de los procesos cognitivos es complejo, por lo cual hace referencia a las diferentes clasificaciones que los investigadores han efectuado a través del estudio de ellos. Así, por ejemplo, expresa que

desde la corriente tradicional se exponen como procesos cognitivos básicos y complejos. En la categorización de los procesos cognitivos básicos se reconoce la sensación, la percepción, la atención, y la memoria (de corto plazo y de largo plazo). Los complejos, por su parte, incluyen el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia. Manrique (2020) menciona que, desde la perspectiva de la teoría sociocultural, los procesos inferiores se distinguen de los superiores en cuanto a que los primeros son comunes entre los otros seres vivos, además de constituir la base sobre la cual se apoyan los superiores. Manrique (2020) agrega que los procesos cognitivos pueden abordarse también desde los aportes que tienen en el proceso de enseñanza; sin embargo, resalta que las operaciones cognitivas no se manifiestan de manera directa, por lo que es preciso inferirlas debido a que pueden mostrarse como acciones observables y del lenguaje en uso, pueden hacerse visibles desde el entendimiento de las formas del pensamiento en las que se combina la cognición y el lenguaje, a través del entendimiento de la forma en que se produce el aprendizaje (aprendizaje significativo) o desde la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner.

A partir de lo antes expuesto, las variables que se consideran en la presente investigación como procesos cognitivos relacionados con la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera son: la percepción, atención, aprendizaje y memoria, mismas que se abordan a continuación:

2.7.1 Percepción

Este apartado se analiza desde la perspectiva de la percepción que tienen los alumnos sobre la dificultad de aprender un segundo idioma y cómo ésta puede influir en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con Onwuegbuzie et al. (2000), cuando los estudiantes llegan a una clase de lengua extranjera, lo hacen con creencias preconcebidas sobre cómo aprender un idioma

y expectativas sobre su capacidad de adquirir el idioma, y estas creencias y expectativas pueden llegar a influir en su rendimiento. Por consiguiente, se observa que es a través de la percepción que asociamos y damos sentido a lo que sucede en nuestro entorno, y la interpretación que se le da a un evento puede influenciar en la adquisición del idioma.

Kahneman (1973) describe la percepción como la obtención de interpretaciones que las personas asocian a los objetos o acontecimientos percibidos. Vygotsky (1978) consideró la percepción de objetos reales como una característica especial de la percepción humana, la cual no era vista únicamente en términos de colores y figuras, sino también en términos de sentido y significado. Para Ellis (2015), la percepción va más allá de lo evidente que pudiera ser captado por la vista, el oído o el tacto, y la define como un estado complejo de conciencia donde la sensación inicial es complementada con ideas consecuentes unidas estrechamente con ella por asociación, es decir, la información sensorial que recibimos se asocia, interpreta o complementa en función de nuestros conocimientos o experiencias previas.

Cáceres y Munévar (2016), en su descripción de los postulados de la Gestalt, explican la forma en que cada persona elige y organiza los estímulos según sus experiencias previas y no como elementos aislados, consideran la situación en su conjunto, así como sus elementos más significativos. Oviedo (2004) menciona la perspectiva de los investigadores de la Gestalt, donde la percepción constituye el proceso central de la actividad mental y no simplemente una reacción cerebral a estímulos sensoriales. Oviedo explica también el primer supuesto básico desarrollado por la Gestalt, el cual define a la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante que genera un estado de conciencia lúcida que permita el desempeño racional y coherente frente a la realidad que nos rodea.

Jensen (2005), por su parte, describe el término modelo mental, el cual se ha aplicado a una amplia gama de representaciones, a veces modelos funcionales como lo es la concepción de cómo funciona algo, y otras veces, modelos estructurales que puede ser una comprensión de dónde están todas las partes de algo y qué está conectado con qué. Nuestros modelos mentales (o esquemas) influyen en cómo interpretamos nuevos conceptos y acontecimientos y por lo tanto tienen un importante papel en el aprendizaje de niños y adultos.

Las teorías constructivistas consideran la percepción como un proceso muy activo donde se extraen estímulos sensoriales, se evalúan, interpretan y organizan en función de experiencias previas. La percepción es considerada el resultado final de la interacción entre los estímulos del entorno y los factores internos de las personas, las expectativas, y interpretaciones del observador, además de ser fuertemente influida por la motivación y las emociones (Démuth, 2013).

Diferentes autores (R. Ellis, 2015; Goodlad et al., 2018; Moskowitz & Dewaele, 2019) se han dado a la tarea de investigar la percepción de los estudiantes mientras aprenden un segundo idioma y han destacado la manera en que ésta puede influir en la motivación, en las relaciones interpersonales que establecen los alumnos y por último, en los resultados e impacto de la percepción en el aprendizaje y desempeño académico.

2.7.2 Atención

La atención es considerada por la psicología cognitiva como uno de los temas centrales en el estudio de la cognición. La conciencia y la atención desempeñan un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (Balderas, 2019), por lo que algunos investigadores afirman que la atención es un factor central en la adquisición de una segunda lengua (Gass et al., 2013).

La atención es definida como la concentración de nuestra mente en uno de varios objetos o líneas de pensamiento, ignorando de manera simultánea todos los demás (Goleman, 2013; James, 1890; Rost, 2016). La atención implica apartar algunas cosas para así ocuparse de otras de manera más eficaz y prestamos atención a ciertas cosas porque nos interesan. La focalización y la concentración de la conciencia son descritos como elementos esenciales de la atención, la cual puede clasificarse en: objetos sensoriales, objetos ideales o representados, inmediata, derivada, pasiva, reflexiva, involuntaria o sin esfuerzo, y activa y voluntaria (James, 1890). Para Rost (2016), la atención es el aspecto operativo de la conciencia y puede ser analizado de forma más concreta. Menciona también 3 etapas de la atención: activación, orientación y concentración.

Goleman (2013) plantea que la atención funciona como un músculo que entre más se ejercite, más se desarrollará. Así mismo, señala que la atención de las personas se enfrenta constantemente a distractores tanto internos como externos. De igual manera, considera que la atención concentrada ayuda a mejorar el aprendizaje; es decir, al concentrarse en lo que se está aprendiendo, el cerebro realiza una conexión de la nueva información con nuestros conocimientos previos estableciendo así nuevas conexiones neuronales.

Por su parte, Duchesne et al. (2022) destacan que la realidad de que nos encontramos expuestos a más estímulos de los que podemos manejar conscientemente, por lo que es necesario filtrar estos estímulos y elegir en qué enfocarse. Aunado a esto, debido a la complejidad de algunas tareas, debemos planear en qué enfocarnos, lo cual requiere atención. El enfocarnos intencionalmente en algo con el propósito de recordarlo es un indicador de que estamos prestando atención, y esa atención permite que la información pase a la memoria del trabajo, donde puede ser utilizada activamente.

La atención desempeña un papel importante en la adquisición de nuevos contenidos académicos y ha sido reconocida por psicólogos como parte esencial para almacenar y recuperar recuerdos (Posner & Rothbart, 2014). En síntesis, la importancia de la atención radica en el valor que tiene como filtro para el aprendizaje significativo.

2.7.3 Aprendizaje

El aprendizaje de acuerdo con Vygotsky (1978) es considerado un elemento necesario y universal dentro del proceso de desarrollo de otro tipo de funciones. Vygotsky además habla de cómo el aprendizaje humano tiene un crecimiento intelectual específico, el cual se desarrolla a partir de su naturaleza social. Dentro de la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, al mencionar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotsky menciona a la interacción social y la colaboración como elementos destacados para un avance en el proceso de aprendizaje. En este proceso de interacción que se da entre un individuo y otro, se suman los conocimientos previos para así establecer nuevos procesos que dan como resultado la construcción de nuevos aprendizajes (Vygotsky, 1978). Ellis y Barkhuizen (2005), al analizar el lenguaje del estudiante desde una perspectiva sociocultural plantean que el aprendizaje es una actividad social más que una individual. Argumentan que antes de que una persona realice una actividad por sí misma, primero lo logra por medio de la interacción social. Los autores explican que, en el proceso de adquisición de un segundo idioma desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje implica la apropiación del idioma tanto de herramienta de mediación como de objeto. Así mismo, señalan que el efectivo implica el desplazamiento del control de actividades de lo social a lo individual y de lo externo a uno mismo.

De acuerdo con Schunk (2012), el proceso de aprendizaje abarca no solo la integración construcción y modificación de nuestro conocimiento, sino también el fortalecimiento de

nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas adquirimos habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales a lo largo de nuestras vidas y estas se manifiestan de diversas maneras. En los últimos años se ha presentado un cambio de enfoque del aprendizaje de un segundo idioma, el cual se ha centrado más en el estudiante, sus características individualidades y el poder manejar su propio aprendizaje haciendo uso de las estrategias que emplean para adquirir un segundo idioma (Martínez et al., 2016).

Por su parte, Lo (2023) al referirse al constructivismo social, menciona la forma en que los estudiantes construyen significados a partir de las interacciones sociales. Estas ideas, que parten de la teoría sociocultural de Vygotsky, plantean una vez más que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que a medida que los estudiantes adquieren más habilidades en el idioma logran ser más autónomos al ser capaces de autorregular su propio aprendizaje. Por otra parte, en múltiples investigaciones se hace referencia además a las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender, proporcionando pruebas concluyentes del éxito del uso de estas. Oxford (2017) menciona que una estrategia de aprendizaje es el plan de acción del alumno para encontrar o seguir la pista deseada a través de la experiencia, el estudio o siendo enseñado. Aunque Oxford (2017) hace referencia a estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, esto es aplicable también en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, puesto que la autora menciona que son pensamientos y acciones complejos y dinámicos que seleccionan los mismos estudiantes de acuerdo con el contexto, sus necesidades de aprendizaje y para regular aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

2.7.4 Memoria

De acuerdo con Schunk (2012), algunas teorías conductuales interpretan la memoria como el resultado de conexiones nerviosas que se forman a partir de comportamientos vinculados a

estímulos externos. Asimismo, sostiene que el repasar de manera periódica y espaciada contribuye a conservar la solidez de las respuestas en el repertorio de los estudiantes. Por otra parte, las teorías cognoscitivas asignan un papel relevante a la memoria, destacando la importancia de presentar el material de manera que los estudiantes puedan organizarlo y vincularlo con lo que saben para así facilitar la retención y comprensión de manera significativa. Schunk menciona también que las teorías del procesamiento de la información conciben el aprendizaje como un proceso de codificación, es decir, con el almacenar en la memoria conocimiento organizado y significativo. La recuperación de esta información ocurre cuando los estímulos apropiados activan las estructuras mentales correspondientes. (Schunk, 2012). En la opinión de Schunk (2012), las teorías del aprendizaje difieren en el papel que se le asigna a la memoria y se enfocan en explicar cómo se forman los patrones habituales de respuesta, pero suelen dejar de lado el analizar cómo la memoria conserva estas conductas y qué estímulos externos las desencadenan.

Desde una perspectiva neuronal, Oakley et al. (2021) mencionan que el problema con la memoria no es acerca de qué tanto se puede almacenar en ella, sino como introducir o extraer información de esta. En la definición y conceptualización de la memoria, esta ha sido categorizada en memoria a largo plazo, memoria a corto plazo o de trabajo. Para estos autores, la memoria a largo plazo es aquella que permite retener información que puede ser almacenada y recuperada por semanas, meses e incluso años. En contraste, la memoria de trabajo es definida como un modelo de retención temporal de pensamientos. Williams (2012), define a la memoria de trabajo como un sistema de almacenamiento temporal en el centro de la cognición compleja. Así mismo, considera a la memoria de trabajo como un sistema utilizado para el mantenimiento temporal de información relevante para cierta tarea mientras se realizan tareas cognitivas.

Duchesne et al. (2022), dentro de su teoría de procesamiento de información, mencionan 3 tipos de memoria: la memoria sensorial, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. La memoria sensorial es descrita como aquella que se percibe a través de los sentidos y por lo cual, es relativamente corta y tiene una capacidad muy limitada. Cuando se enfoca la atención en algo para procesar después, las autoras mencionan que estamos haciendo uso de nuestra memoria de trabajo. En este caso se establece una conexión con la atención ya que, si no se pone atención, la información tiende a desaparecer. Por este motivo, la memoria de trabajo también tiene un límite de capacidad. Por último, la memoria a largo plazo es descrita como aquella que contiene información o datos que no se encuentran presentes en nuestra memoria inmediata y se cree que tiene capacidad ilimitada. Para poder procesar la información guardada en la memoria a largo plazo, esta debe ser traída de vuelta a la memoria de trabajo. Por ello, los procesos fundamentales relacionados con la memoria a largo plazo son la codificación y la recuperación.

Gass et al. (2013) explican como la memoria de trabajo otorga la capacidad a los alumnos para almacenar y procesar información nueva mientras que el control inhibitorio bloquea la información que les distrae y como estas también pueden estar relacionadas con la capacidad de los alumnos para aprender de la interacción. Dado el papel clave que tiene la memoria en el aprendizaje debido a que la manera en que se incorpora la información impacta en la forma en que se almacena y recuerda esta, la concepción que se tenga sobre la importancia de la memoria influye en los procesos de enseñanza (Schunk, 2012). La forma en cómo los estudiantes almacenan la información y la utilizan puede resultar fundamental para la apropiación de un segundo idioma. Por ejemplo, Teng (2023) menciona el uso de estrategias nemotécnicas que refieren al modo en que los alumnos almacenan la información para recordarla mejor.

2.8 Procesos afectivos

Al considerar el aspecto emocional del comportamiento humano en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua intervienen un gran número de variables. Por muchos años se ha intentado medir el impacto de los factores afectivos de diferentes maneras. Jensen (2005) se refiere a la emoción como la “variable escurridiza” debido a lo complicado que resulta hablar de algo que es omnipresente pero tan difícil de clasificar y asegura que el aula y la escuela ofrecen oportunidades para un sinfín de experiencias emocionales donde los cerebros de los alumnos se verán alterados por esas experiencias. Swain (2013) visualiza a las emociones como el elefante en el aula de clases explicando que, a pesar de que en general han sido ignoradas, todo mundo es consciente de ellas ya que forman parte integral de la cognición. Brown (2014) describe el afecto como la emoción o el sentimiento (algo que es difícil de describir científicamente) y define el ámbito afectivo como la vertiente emocional del comportamiento humano que puede, con cierta cautela, contrastarse con la parte cognitiva.

Dewaele et al. (2024) por su parte sugieren que el éxito de los estudiantes en la adquisición de un nuevo idioma no depende únicamente de sus habilidades cognitivas, sino también de su estado emocional, y en particular de las emociones positivas que surgen durante la clase.

El estudio de los procesos afectivos no ha sido fácil para los investigadores que se embarcan en esta difícil tarea ya que la parte afectiva del ser humano implica un conjunto de actitudes y respuestas que varían entre uno y otro dependiendo de una gran diversidad de circunstancias. Algunos autores proponen un conjunto de variables afectivas relacionadas con el proceso de adquisición de una segunda lengua (H. D. Brown, 2014; Ely, 1986; Krashen, 1982; Lee & Chen Hsieh, 2019). En la Figura 10 se presenta un comparativo de las variables afectivas mencionadas por cada autor:

Figura 10

Comparativo de variables afectivas de acuerdo con autores

Krashen (1982)	Ely (1986)	Brown (2014)	Lee & Chen Hsieh (2019)
Motivación	Toma de riesgos	Autoestima	Autoconfianza
Autoconfianza	Sociabilidad	Atribución y autoeficacia	Ansiedad al hablar
Ansiedad	Incomodidad	Voluntad para comunicarse	Motivación
Actitud	Fuerza de la motivación	Inhibición	Determinación
	Actitud hacia la clase	Toma de riesgos	
	Preocupación por la calificación	Ansiedad	
		Empatía	
		Extroversión e Introversión	

Fuente: Elaboración propia

En relación con las variables afectivas relacionadas con la comunicación oral en el idioma inglés, en esta investigación se considera la voluntad para comunicarse (WTC por sus siglas en inglés), la ansiedad, la toma de riesgos y la motivación.

2.8.1 Voluntad para comunicarse (Willingness to Communicate/WTC)

Un factor relacionado con la atribución y la autoeficacia, que ha suscitado un gran interés en la bibliografía de investigación de los últimos años es el grado en que los alumnos muestran su voluntad de comunicarse cuando se trata de una segunda lengua (H. D. Brown, 2014).

Extendiendo la conceptualización de la voluntad para comunicarse en la lengua materna (L1),

McCroskey and Baer (1985) la definen como una característica de la personalidad en el contexto de la comunicación interpersonal. MacIntyre et al. (1998) presentan su variación de WTC enfocada a la segunda lengua (L2) donde la definen como la disposición a entablar una conversación en un momento determinado usando la segunda lengua. En otras palabras, la voluntad para comunicarse se observa en los alumnos que cuentan con ciertas características que han venido desarrollando como la autoconfianza, la cual se basa en una ausencia de ansiedad, combinada con un nivel de competencia comunicativa que les permite hacer uso de sus conocimientos previos y que se deriva de una serie de experiencias positivas que les proporcionan la motivación para comunicar una idea. De acuerdo con MacIntyre et al. (1998), la voluntad para comunicarse (*WTC*) se ve influida de manera directa por dos precursores inmediatos: el deseo de comunicarse alguien en particular y la autoconfianza, es decir, la percepción de competencia para comunicarse. Para MacIntyre y Wang (2021) la voluntad para comunicarse es el resultado de la interacción de varios procesos complejos que preparan a los estudiantes de un segundo idioma a elegir comunicarse en este idioma.

MacIntyre et al. (1998) elaboraron un modelo heurístico en forma de pirámide de la voluntad para comunicarse. Este modelo plantea interacciones entre aproximadamente 30 variables que pueden influenciar la voluntad para comunicarse (MacIntyre & Wang, 2021). El modelo utiliza una jerarquía de seis niveles en la pirámide para demostrar relaciones directas o distantes de factores relacionados con la voluntad para comunicarse y que pueden llegar a determinar si el estudiante decide o no tomar parte en una conversación. En el primer nivel se encuentra la comunicación y el comportamiento, es decir, el simple hecho de usar el idioma para comunicarse. El segundo nivel nos habla de la intención o voluntad para comunicarse que es descrita como el deseo del estudiante por responder una pregunta que se hace. En el tercer nivel

se encuentra los antecedentes situados y dentro de estos se encuentra el deseo de comunicarse con una persona en específico y la sensación de confianza para hablar en una situación determinada. El cuarto nivel describe las tendencias motivacionales para iniciar una conversación y donde interfieren variables como la motivación interpersonal, intergrupales y la autoconfianza. Los autores mencionan dos componentes de la autoconfianza en un segundo idioma: el primero es cognitivo y se refiere a la autoevaluación de la habilidad para comunicarse; el segundo es afectivo y se refiere a la ansiedad. El quinto nivel se refiere al contexto afectivo-cognitivo y tiene que ver con las actitudes intergrupales como la integración, el miedo a la asimilación y la motivación; la situación social, donde se mencionan factores como los participantes, el entorno, el objetivo o propósito y el canal de comunicación; y por último, la competencia comunicativa que se refiere al grado de competencia y que hace referencia a varias competencias como: competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia operativa, competencia sociocultural y competencia estratégica. El sexto y último nivel de esta pirámide trata del contexto social e individual que involucra el clima intergrupales que se refiere a la sociedad o comunidad; y la personalidad que se relaciona con la manera en que una persona reacciona hacia miembros de otro grupo (MacIntyre et al., 1998; MacIntyre & Wang, 2021).

Como se puede observar, este modelo resulta importante puesto que destaca la importancia del contexto social además de los factores cognitivos y afectivos que interfieren en la voluntad para comunicarse del estudiante. La voluntad para comunicarse no se refiere únicamente a expresar el idioma de forma verbal, sino que también puede ser expresada de forma no verbal (Havwini, 2019; MacIntyre et al., 1998), lo cual es visto de igual manera como un indicio de confianza en los alumnos.

La voluntad para comunicarse es un elemento clave en la comunicación en una segunda lengua puesto que es la que permitirá que los alumnos puedan tener mayor práctica y desenvolvimiento para el desarrollo efectivo de la comunicación oral. La voluntad para comunicarse es relevante y se relaciona con la teoría de la motivación, refleja una tendencia creciente en la investigación de las "diferencias individuales" a buscar modelos más integrados del desarrollo del alumno (Mitchell et al., 2013).

Para Alam et al. (2022), cualquier resultado en el aprendizaje depende de la actitud positiva de los alumnos hacia lo que pretenden aprender. Esta actitud positiva se denomina disposición y se refiere al deseo o la intención de aprender por parte de los estudiantes. Mulyono y Saskia (2021) por su parte hacen referencia a literatura que sugiere la relación de otras variables afectivas como la confianza en uno mismo, la motivación, y la ansiedad con la voluntad para comunicarse de los estudiantes de un segundo idioma.

2.8.2 Ansiedad

Aunque todos hemos experimentado sentimientos de ansiedad en alguna ocasión, no es fácil lograr explicarla en una frase sencilla. Muchos estudiantes manifiestan sentir una especie de bloqueo cuando están aprendiendo una segunda lengua. Aunque muchos de ellos sean alumnos destacados y no tengan problema alguno con otras materias, al momento de intentar comunicar algo en una segunda lengua, experimentan ansiedad. Cuando este fenómeno sucede únicamente en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua, Horwitz et al., (1986) lo denominan como “reacción específica de ansiedad”. Gardner y McIntyre (1993) la definen como la aprensión experimentada en la clase de idiomas o en cualquier situación en que se utiliza el idioma. Esta manifestación de ansiedad es de las más comunes en alumnos que estudian una lengua extranjera.

Para Brown (2014), el concepto de ansiedad guarda una estrecha relación con la autoestima, la autoeficacia, la inhibición y la toma de riesgos, y desempeña un papel importante en el plano afectivo de la adquisición de una segunda lengua. Para muchas personas, la ansiedad influye negativamente en el aprendizaje de idiomas y por esto es considerada una variable importante de la cual puede depender el éxito de los estudiantes en el logro de la adquisición de una segunda lengua. Aunado a esto, se ha descubierto que la ansiedad interfiere en muchos tipos de aprendizaje debido a que sus efectos van más allá del aula. Por estas razones, se ha convertido en una de las variables más examinadas en toda la psicología y la educación. Clínicamente, la ansiedad ha sido relacionada con sensaciones de aprensión, preocupación y temor; existe también dificultad para concentrarse, se olvidan cosas e incluso se llega a experimentar sudor y palpitaciones. Este tipo de ansiedad, aunque se manifiesta con mucha frecuencia en los exámenes que pueden ir desde errores por descuido hasta olvidar completamente el tema, aparece también al intentar comunicarse (Horwitz et al., 1986).

Horwitz et al. (1986) mencionan tres tipos de ansiedad relacionadas con el rendimiento:

1. **Aprensión a la comunicación.** Definido como un tipo de timidez caracterizado por sentimientos de miedo o ansiedad al intentar entablar comunicación con otras personas. Se manifiesta como dificultad para hablar con un compañero, en grupos o en público, así como al recibir un mensaje oral.
2. **Ansiedad ante un examen.** Es un tipo de ansiedad que puede derivarse del miedo a fracasar. Esto se asocia con la exigencia que algunos alumnos se imponen en donde un resultado alejado de la perfección en un examen significa un fracaso. Los exámenes orales, sobre todo, tienden a provocar ambos, aprensión a querer comunicarse y ansiedad ante el examen.

3. **Miedo a recibir una evaluación negativa.** Aunque este abarca la ansiedad ante los exámenes, el miedo a la evaluación va más allá puesto que se relaciona también con las expectativas que otros tienen de la persona. El entorno en el que puede ocurrir va desde el aula de clases hasta el social o laboral.

Por último tenemos la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1982), la cual establece la relación de los factores afectivos con el proceso de adquisición de una segunda lengua y menciona que las mejores situaciones para la adquisición del lenguaje parecen ser las que favorecen bajos niveles de ansiedad (Krashen, 1982; Krashen & Terrell, 1998; L. Wang, 2020). Por lo que manejar un ambiente con bajos niveles de estrés y ansiedad favorece la adquisición de una segunda lengua.

2.8.3 Toma de riesgos

Como lo hace notar Brown (2014), una de las características más destacadas de los "buenos estudiantes de idiomas" es la capacidad de hacer deducciones de manera inteligente, algo que no puede suceder sin un buen nivel de toma de riesgos. Los estudiantes tienen que ser capaces de arriesgarse un poco, estar dispuestos a dejarse llevar por su intuición, aunque esto implique correr el riesgo de equivocarse. Zafar & Meenakshi (2012), mencionan el tomar riesgos como un factor de la personalidad que guarda una estrecha relación con el aprendizaje de idiomas y que además se asocia con el éxito de este. Así mismo, definen la toma de riesgos como la capacidad de tener disposición a experimentar con nueva información de manera inteligente superando la timidez.

Ely (1986) y Wang y Lin (2015), describen la toma de riesgos como un constructo que alude a la predisposición de una persona a asumir riesgos mientras hace uso del segundo idioma. Young (1991) plantea la toma de riesgos como la voluntad de aventurarse a lo desconocido con

el propósito de probar algo nuevo y diferente sin prestar mucha atención al éxito o el fracaso y donde el aprendizaje es visto como una recompensa del tomar riesgos. Young también señala el tomar riesgos como un prerrequisito para llegar a convertirse en una persona que resuelve problemas y toma decisiones de manera eficaz.

Aunado a esto, Wang y Lin (2015), mencionan que el concepto de toma de riesgos encierra rasgos psicológicos de los estudiantes de idiomas, los cuales se manifiestan en sus tendencias conductuales. Wang y Lin (2015) destacan los siguientes rasgos de los alumnos que toman riesgos: disposición a llevar a cabo tareas que pudieran implicar algún desafío y donde no hay un éxito asegurado, elección de tareas con un riesgo intermedio en lugar de uno demasiado alto, compartir y defender ideas en las que creen aun cuando estas no resulten ser muy populares, disposición a aceptar una evaluación crítica y corregir ideas cuando se les cuestiona de manera exitosa, disposición a equivocarse y tomar riesgos.

2.8.4 Motivación

La motivación es un tema importante cuando hablamos de adquisición de una segunda lengua, uno que ha sido estudiado por más de 60 años, y a la vez, uno difícil de definir por todo lo que supone, incluyendo los diferentes factores que pueden afectar o influenciar esta motivación (Gardner, 2007; Lee & Chen Hsieh, 2019; Spratt et al., 2011). Para Dörnyei (2001) la motivación define por qué las personas deciden hacer algo, hasta qué punto se va a perseguir, y por cuánto tiempo se está dispuesto a mantener esa actividad. La motivación es una variable que está presente en diversas áreas de estudio y es considerada como la variable crítica para lograr producir un cambio constante, se relaciona con la energía, la dirección, la persistencia o constancia y la capacidad de lograr un mismo objetivo por diferentes medios. En otras palabras, la motivación involucra tanto los factores que activan la conducta como las intenciones que la

guían y se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de regulación biológica, cognitiva y social (Ryan & Deci, 2000). Es por estas razones, que la motivación debe ser tratada desde diferentes perspectivas.

Cuando se hace referencia a la motivación, es muy común pensar en los dos tipos más mencionados por diversos autores: intrínseca y extrínseca. Para Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca representa, como ningún otro fenómeno, el aspecto más positivo del potencial humano; se refieren a esta como la tendencia inherente a buscar novedades y retos, a ampliar y ejercitar las capacidades propias, a explorar y aprender. De igual manera, los autores hablan de la motivación extrínseca como la realización de una actividad con el fin de lograr algún resultado independiente. Se ha llegado a la conclusión de que entre estos dos tipos de motivación, la intrínseca es la que favorece más la retención a largo plazo fomentando autonomía y un aprendizaje más eficaz sin depender de refuerzos o controles (H. D. Brown, 2014; R. M. Ryan & Deci, 2000; Urhahne & Wijnia, 2023).

La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) busca explicar las motivaciones personales dentro de los ambientes en los que las personas se desenvuelven partiendo de tres necesidades psicológicas: la autonomía, la competencia y la afinidad. Existen seis mini teorías dentro de la teoría de la autodeterminación: 1) Teoría de la evaluación cognitiva. El principal enfoque en esta teoría es la motivación extrínseca y cómo elementos en el ambiente social la impactan. 2) Teoría de la integración organísmica. Esta teoría tiene como conceptos centrales la integración y la internalización y cómo a través de estos se puede llegar a una motivación autónoma. 3) Teoría de las orientaciones causales. Esta teoría explica cómo las personas son motivadas a realizar una actividad. Tres orientaciones son mencionadas: autónoma, controlada e impersonal. 4) Teoría de las necesidades psicológicas básicas. Esta teoría menciona la

importancia de satisfacer tres necesidades: autonomía, competencia y afinidad para un desarrollo óptimo, integridad y bienestar. 5) Teoría del contenido de objetivos o metas. Esta teoría se refiere a las metas y aspiraciones de las personas y sus relaciones con las necesidades básicas; también se mencionan las relaciones entre objetivos intrínsecos y extrínsecos y como los intrínsecos resultan más satisfactorios a largo plazo. 6) Teoría de la motivación relacional. Esta teoría menciona la importancia de las relaciones cercanas y sus consecuencias. Las personas tienen una necesidad de relacionarse y estas relaciones impactan el crecimiento, la integridad y el bienestar (Ryan & Deci, 2017). En resumen, la importancia de la teoría autodeterminación radica en el enfoque que se le da a la motivación y su impacto en las condiciones sociales y cómo estas condiciones pueden debilitar o fortalecer el bienestar de las personas.

Gardner (2007), menciona dos tipos de constructos motivacionales relacionados con el aprender una segunda lengua: la motivación para aprender idiomas, y la motivación para el aprendizaje en el aula, en específico, en el aula de idiomas. La primera se refiere a la motivación para aprender y adquirir un segundo idioma, la cual es considerada en su modelo socioeducativo de adquisición de lenguas. El segundo constructo está relacionado con la motivación en un ambiente de aula de clase y se centra en la percepción de los individuos de la tarea que tienen, la cual es influida por una serie de factores asociados a la clase misma como pueden ser el profesor, el ambiente de clase, los materiales utilizados, las instalaciones e incluso las características personales de cada alumno. Todos estos factores sin duda influyen de alguna manera y en cierto grado la motivación de los alumnos para la adquisición de una segunda lengua.

En cuanto a la motivación para aprender y adquirir una segunda lengua, Spratt et al. (2011) mencionan diversas razones. Una de ellas es el interés en la cultura o algún aspecto de la cultura de ese país ya sea para entender canciones, diálogos de series o películas o leer libros en su

idioma original. Otra razón dentro de esta parte cultural podría atribuirse al querer formar parte de esa cultura mediante un interés por vivir en cierto país. También es mencionado por los autores que esta motivación puede atribuirse a un sentido de logro y éxito al adquirir una segunda lengua, lo que conduce a una sensación de confianza al haber logrado un objetivo deseado. Otra razón podría deberse a una necesidad de querer comunicarse con alguien importante ya sea por cuestiones personales o de negocios.

Otro aspecto de suma importancia, es lo que Gardner (2007) menciona como el contexto escolar. Muchas veces, el aprendizaje de una segunda lengua sucede dentro de este contexto, dado que los planes de estudio de diversos países, incluyendo el nuestro, incorporan el aprendizaje de un segundo idioma (que en la gran mayoría es el idioma inglés). Para Gardner, existen dos contextos que se interrelacionan mientras se aprende una segunda lengua: el contexto educativo, que es como se estudian las demás materias, y el contexto cultural. Este último, marca una diferencia con el estudio de las otras materias escolares debido a que implica asumir elementos de otra cultura como pronunciación, vocabulario y estructura entre otros. Ryan y Deci (2000) señalan que, aunque se vea a la motivación como un solo constructo, varían las razones que dictan el actuar de una persona y por lo tanto, se tendrán experiencias y consecuencias muy variadas. En general, se ha demostrado que la motivación influye positivamente en el comportamiento comunicativo de los estudiantes de una segunda lengua y, potencialmente, en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en la misma (Lee & Chen Hsieh, 2019). Con esto entendemos que la motivación es un tema comúnmente estudiado en el aprendizaje de una segunda lengua, uno no muy fácil de definir debido a todos los factores externos e internos que intervienen en las decisiones personales de cada individuo y son éstas las que terminan por dar como resultado diversas experiencias de aprendizaje que muchas veces las convierten en únicas.

Tanto los procesos cognitivos como los afectivos citados hasta el momento son considerados por los investigadores como variables que inciden en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; sin embargo, en la mayoría de las investigaciones han sido estudiados como variables independientes, es decir, se analiza uno u otro proceso en relación con la adquisición de un idioma, por lo cual se considera importante profundizar en la investigación de estos procesos en conjunto y determinar de qué forma los procesos propios de un estudiante determinan la efectividad que tiene para comunicarse en el idioma inglés.

2.9 Comunicación oral en el idioma inglés

La lengua es el principal medio por el que construimos y comunicamos los elementos de la cultura. También es el principal medio por el que las culturas se transmiten de una generación a otra, ya sea de forma formal o informal (Carruthers, 2002). Para Vygotsky (1978) el lenguaje surge inicialmente como medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. La comunicación es tan importante en todos los ámbitos de la vida que todas las ramas de las ciencias sociales se ocupan de ella, la estudian y la enriquecen (Miller, 1951).

Comunicación significa transmitir la información de un lugar a otro. Cuando se produce una comunicación, los componentes que intervienen en la transferencia de información constituyen un sistema de comunicación. Aunque el carácter específico de estas partes cambia de un sistema a otro, existen funciones generales que los componentes deben realizar para que la comunicación logre una comunicación exitosa (Miller, 1951).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), el nivel y la intensidad de la autoeficacia percibida al hablar en público variarán en función del tema, el formato de la presentación y los tipos de público a los que se dirija.

Cuando se afirma que alguien sabe un idioma, comúnmente se asume que es capaz de hablarlo (Amoah & Yeboah, 2021; Nunan, 2015). Este enfoque coloca a la habilidad para hablar como elemento central en el aprendizaje de un idioma, lo cual no difiere en el contexto de la enseñanza de idiomas, donde la comunicación se convierte en el objetivo principal de quienes desean aprender una segunda lengua (Robert & Meenakshi, 2022). Hablar el idioma se convierte entonces en una habilidad relevante a pesar de ser también considerada una de las más difíciles de dominar (Amoah & Yeboah, 2021; Krashen & Terrell, 1998; Madhavi et al., 2023; McCroskey & Baer, 1985).

A pesar de la importancia de hablar el idioma, distintos autores reconocen que su desarrollo puede verse obstaculizado debido a la falta de contextos para practicarlo de manera natural (Chen & Hwang, 2020). La capacidad de expresarse forma coherente y comprensible sobre un tema en específico es generalmente valorada como un objetivo primordial para los estudiantes de una segunda lengua debido principalmente a sus expectativas relacionadas con sus oportunidades profesionales (Murphy, 1991). En este sentido, Robert y Meenakshi (2022) mencionan la importancia de desarrollar habilidades comunicativas efectivas para el avance profesional, emprender o hacer negocios, ganar confianza en uno mismo, hablar en público, participar en entrevistas o realizar presentaciones.

Tanto los procesos cognitivos como los afectivos intervienen en la comunicación oral de un segundo idioma. Van Batenburg et al., (2019) mencionan que la participación real en la comunicación no depende únicamente de la habilidad de la persona, sino también de su estado afectivo. Por su parte, Jones & Saville (2016) consideran que la cognición se construye socialmente y comienza con la interacción. Por estas razones, promover la competencia comunicativa de los estudiantes dentro del aula de clases resulta fundamental en la pedagogía

moderna de la enseñanza de un segundo idioma (Havwini, 2019). Por lo tanto, es conveniente tomar en cuenta estos factores para lograr promover el éxito en la adquisición del idioma.

2.10 Evaluación de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera

La expresión oral es una parte importante del plan de estudios de la enseñanza de idiomas, lo que la convierte también en un importante objeto de evaluación (Luoma, 2004). Hablar es una habilidad productiva de una lengua que sirve como medio para evaluar si los alumnos son capaces de comprender y producir la lengua extranjera que han aprendido (Putri et al., 2019). Sin embargo, evaluar la expresión oral es todo un reto debido al número de factores que influyen en la impresión de que tan bien alguien habla un idioma, además, se espera que los resultados de las pruebas sean precisos, justos y adecuados. Esto no es una tarea fácil, no obstante, profesores y examinadores han intentado conseguir todo esto mediante una serie de procedimientos diferentes (Luoma, 2004). Los criterios de evaluación, que suelen establecerse en escalas de puntuación, representan la definición operativa de la capacidad medida por la prueba y suelen elaborarse basándose bien en las intuiciones de los profesionales de la lengua o en teorías sobre la capacidad de comunicación en L2 (Sato & McNamara, 2019).

Evaluar el habla es un proceso con muchas etapas. En cada una de ellas, las personas actúan e interactúan para producir algo para la etapa siguiente. Las personas utilizan su discurso de manera consciente o inconsciente para crear una imagen de sí mismas ante los demás. Al utilizar la velocidad y las pausas, así como variaciones en el tono, el volumen y la entonación, también crean una textura para su discurso que apoya y resalta lo que dicen. El sonido del habla de las personas es significativo, y por eso es importante para evaluar la expresión oral (Luoma, 2004).

Por último, Krashen en la hipótesis input, afirma que la fluidez verbal no puede enseñarse directamente. Más bien "surge" con el tiempo, por sí sola. La mejor manera, y quizá la única de enseñar a hablar, según este punto de vista, consiste simplemente en proporcionar información comprensible. Además, el habla temprana suele ser gramaticalmente imprecisa. La precisión se desarrolla con el tiempo, a medida que el alumno escucha y comprende más información (Krashen, 1982). Existen diferentes indicadores para la evaluación de la comunicación oral y estos dependen muchas veces de quienes evalúan. Estas pueden incluir: comprensión, fluidez, gramática, vocabulario y pronunciación, entre otras.

2.10.1 Comprensión

La naturaleza dinámica de la comunicación verbal humana requiere el desarrollo de un modelo que reconozca tanto la regularidad como la variabilidad en la construcción y comprensión del significado, y que tenga en cuenta al mismo tiempo el papel selectivo y constitutivo del contexto. El hecho de que la comunicación sea cada vez más intercultural, pero también bilingüe y multilingüe en la construcción y comprensión del significado. (Kecskes, 2008). La comprensión es la habilidad de entender preguntas y responder apropiadamente a ellas (Cambridge, 2017).

2.10.2 Fluidez

Para Foster (2020), la fluidez está relacionada con pausas, velocidad al hablar, ritmo, articulación, reformulaciones y sustituciones léxicas entre otras características. Debido a todo lo que involucra evaluar la fluidez, esta puede ser influenciada por varias circunstancias y por lo tanto, no puede ser considerada un rasgo estable del alumno.

Lenon (1990) por su parte explica que el término de fluidez parece tener dos significados. En sentido amplio, la fluidez funciona como término de la competencia oral donde tener fluidez

significa ubicarse en el punto de evaluación más alto. En su sentido más específico, la fluidez se refiere a un componente aislado de la competencia oral. Este se encuentra en los procedimientos de calificación de los exámenes orales. Cambridge (2017) establece como fluidez la habilidad de hablar con rapidez, de manera natural y sin muchas pausas.

2.10.3 Gramática

En general, se observa que los alumnos transitan entre el conocimiento de pocas estructuras al incremento en el conocimiento de estas, de utilizar estructuras sencillas a utilizar complejas, y de cometer muchos errores a cometer pocos o ninguno. La gramática del alumno es útil para juzgar su competencia porque es fácil de detectar en el habla y la escritura y porque las gramáticas completas de la mayoría de las lenguas son bien conocidas y están disponibles para todos los usuarios y se pueden utilizar como estándares de rendimiento. Sin embargo, la gramática que se evalúa en la expresión oral debe estar específicamente relacionada con la gramática del habla (Luoma, 2004). Cambridge (2017) la define como la habilidad de utilizar y estructurar frases correctamente.

2.10.4 Vocabulario

Muchas escalas de evaluación de la expresión oral incluyen descripciones del uso del vocabulario, y, en los niveles más altos, suelen referirse a la capacidad de expresarse con precisión y a la riqueza del léxico. Esto puede ser importante en contextos profesionales o cuando se trata de transmitir información detallada. Las frases bien escogidas también pueden hacer descripciones o historias vívidas. Sin embargo, esto no significa que las palabras de uso cotidiano o “sencillas” pierdan su valor y su uso es también un indicador de la utilización eficaz del vocabulario en el discurso o habla (Luoma, 2004). Cambridge (2017) define el vocabulario en la evaluación oral como la habilidad de entender y utilizar palabras y frases

2.10.5 Pronunciación

La pronunciación o, más ampliamente, el sonido del habla, puede referirse a muchas características del flujo del habla, como los sonidos individuales, el tono, el volumen, la velocidad, las pausas, el acento y la entonación. Una cuestión importante es si todos estos aspectos pueden incluirse en un único criterio de valoración (Luoma, 2004). De acuerdo con Harmer (2007), algunas áreas de la pronunciación a las que se le debería prestar atención son estrés y la entonación en los enunciados, así como la conexión de sonidos en el discurso (connected speech) para obtener fluidez. Para Cambridge (2017), la pronunciación es la habilidad de utilizar ritmo, acentuación de palabras y patrones de entonación de manera correcta.

2.11 Diferencia entre evaluación y valoración (*Evaluation and assessment*)

Nunan (2015), menciona dos tipos de evaluación. La primera es la evaluación sumativa, esta es cuando evaluamos a nuestros estudiantes y el programa al final del curso. La segunda es la evaluación formativa que tiene lugar durante el desarrollo del curso. Para Nunan (2015), evaluar es considerado un concepto más amplio que responde a la interrogante de qué tan bien respondió el curso a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Valorar, por otra parte, se refiere a cuál fue el resultado obtenido por los estudiantes.

En años anteriores se le daba más peso a las evaluaciones escritas y en algunos casos, no se tomaba en cuenta la comunicación oral como lo expresan Krashen y Terrell (1998), quienes comentan que el rendimiento en las clases de lenguas extranjeras era medido a través de pruebas de tipo gramatical en las que se hace un uso intensivo de las reglas gramaticales. Hoy en día, la mayoría de las certificaciones incluyen el componente oral como parte de sus exámenes (Cambridge, 2023; Cambridge Assessment, 2019).

Una prueba justa no debe discriminar a subgrupos de candidatos ni dar ventaja a otros grupos. También debe ser justa para quienes confían en los resultados (como empleadores y universidades), por lo que es preciso que demuestre coherencia y valore con precisión la habilidad evaluada. Si los candidatos pueden ver las preguntas antes de realizar el examen, por ejemplo, sus respuestas se basarán más en la memoria que en sus habilidades para el idioma, lo que restaría validez a sus resultados (Cambridge English Language Assessment, 2016).

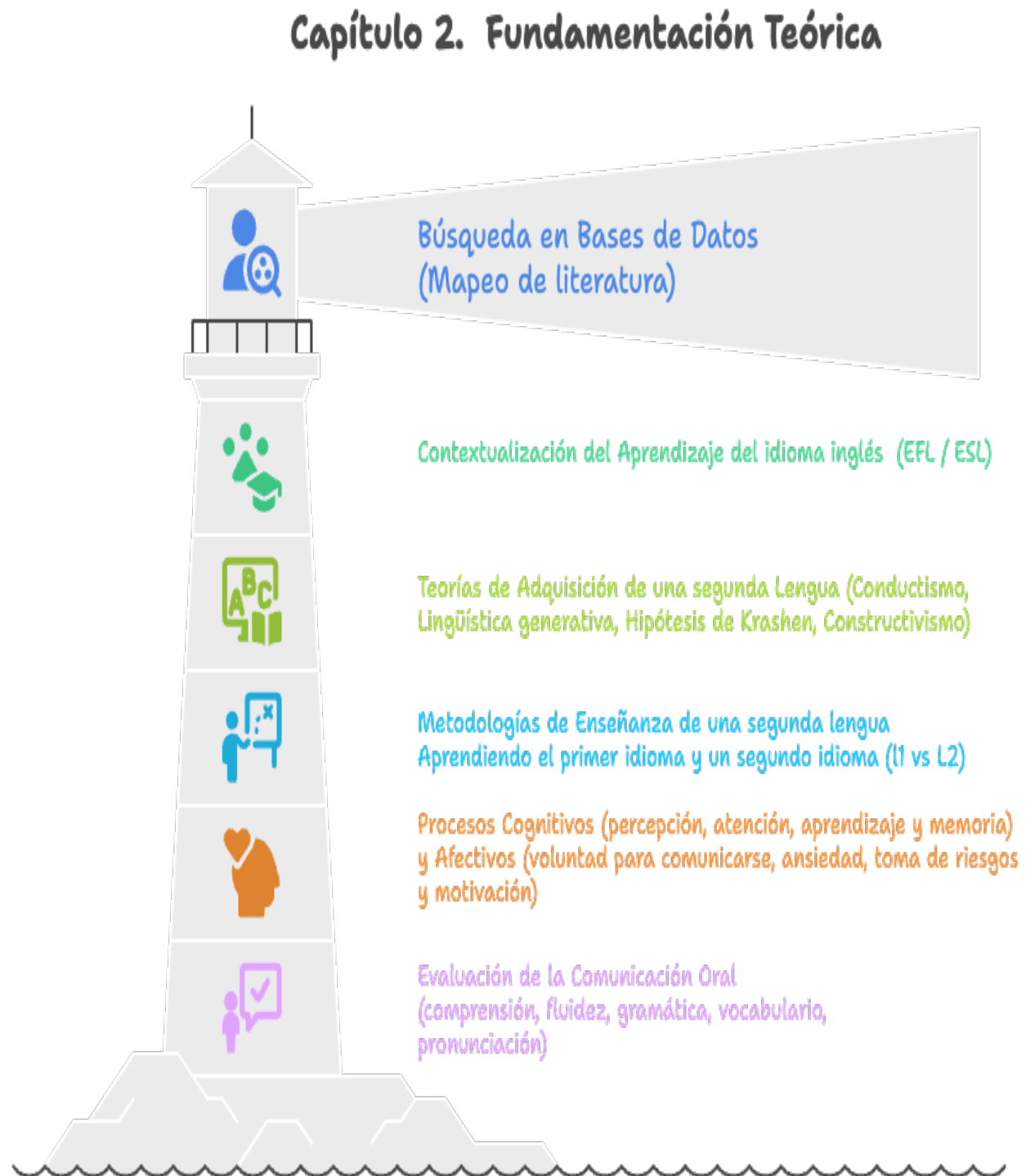
Como lo hace notar Schunk (2012), la evaluación forma parte integral de la cultura escolar. Los docentes piden a los alumnos que respondan preguntas y su aprendizaje es evaluado con base en las respuestas otorgadas. De la misma manera, los estudiantes plantean preguntas durante las clases, y si éstas indican que existe una falta de comprensión, constituyen una señal de que no el aprendizaje esperado no se ha producido. Como ocurre con las evaluaciones escritas, se asume que las evaluaciones orales reflejan claramente el nivel de conocimiento de los estudiantes, lo cual no siempre es cierto o preciso. Finalmente, Pellegrino (2014) sostiene que cuando la evaluación es planteada, diseñada y aplicada adecuadamente, puede influir positivamente en la obtención de los objetivos de aprendizaje que tenemos para los alumnos del siglo XXI.

La enseñanza del idioma inglés como segunda lengua o como lengua extranjera ha pasado por diferentes estadios y procesos acompañados en muchas ocasiones de maneras de ver el aprendizaje, la cognición, la emoción, y el aspecto cultural y social. Analizar las teorías que han estudiado la adquisición de la lengua permite reconocer como cada una de ellas ha realizado aportes valiosos en el tiempo y contexto en el que surgió. Como hemos visto, la adquisición de un segundo idioma depende de muchos procesos cognitivos, afectivos e incluso sociales debido al bagaje cultural que implica el estudio de otro idioma diferente al nuestro. Estos procesos pueden llegar a obstaculizar o favorecer el desempeño del alumno. De ahí la importancia de realizar una

investigación que aporte conocimiento que contribuya al entendimiento de la relación que existe entre los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes y su habilidad para comunicarse eficazmente de forma oral en el idioma inglés. La comunicación oral en el idioma inglés es fundamental en el aprendizaje de un segundo idioma. La habilidad de poder comunicarse es la razón por la que la mayoría de los estudiantes decide aprender un segundo idioma. Si bien, los procesos cognitivos no son visibles como lo expresan algunos autores, estos pueden estudiarse a partir de las acciones observables, a través del lenguaje o el aprendizaje. Además, puesto que los procesos cognitivos están relacionados con los procesos afectivos, estos últimos han sido considerados también como otra de las variables a estudiar.

Figura 11

Síntesis gráfica del capítulo 2



Fuente: Elaboración propia con ayuda de Napkin AI

CAPÍTULO 3. MÉTODO

En este capítulo se plantea el enfoque de investigación, diseño y se mencionan los constructos y variables que formaron parte del estudio. De igual manera se define la población y muestra. Después se da paso a explicar las técnicas e instrumentos diseñados para la presente investigación. Posteriormente, se describe el proceso de validación de los instrumentos que se diseñaron para recolectar la información. Por último, se explica el proceso de la prueba piloto y sus resultados.

3.1 Tipo de estudio

El planear un proyecto de investigación implica que el investigador deba determinar el enfoque que se utilizará. Este enfoque debe basarse en la unión de una visión del mundo o supuestos sobre la investigación, un diseño específico y métodos de investigación. La elección del enfoque a emplear también es determinada por el problema de investigación o problemática que se estudia, la perspectiva del investigador, es decir, sus experiencias personales, así como por el público al que va dirigido el estudio (Creswell, 2014).

Los principales enfoques de investigación son tres: investigación cuantitativa, investigación cualitativa y métodos mixtos. Frecuentemente, la manera de distinguir entre la investigación cuantitativa y la cualitativa es que la primera utiliza números y preguntas cerradas; mientras que la investigación cualitativa utiliza palabras y preguntas abiertas (Creswell, 2014).

En los métodos cuantitativos la meta es explicar y probar de manera objetiva la relación entre variables mediante la utilización de métodos estadísticos. El investigador conoce claramente el objeto de estudio a investigar y decide permanecer separado del objeto de estudio,

todos los aspectos del estudio están diseñados antes de la recolección de datos, se utilizan instrumentos objetivos para la recolección de datos (Valenzuela & Flores, 2014).

Los métodos cualitativos muestran un enfoque de la investigación académica diferente al de los métodos de investigación cuantitativa. Debido a que se basan en datos textuales e imágenes, incorporan pasos únicos para el análisis de datos y se basan en diseños diversos. Algunas características de los métodos cualitativos son: la recolección de datos en el entorno natural que se desarrolla la investigación, el rol del investigador como recolector de información, múltiples fuentes de datos como entrevistas, observaciones, documentos e información audiovisual entre otros, un proceso de investigación emergente donde el plan inicial de la investigación no puede ser definido de manera rigurosa debido a que algunas o incluso todas las partes del proceso pueden llegar a cambiar o ser modificadas una vez que el investigador entra al terreno y comienza a recopilar datos (Creswell, 2014).

En el caso de la investigación con métodos mixtos, se recopilan datos tanto cuantitativos como cualitativos, se integran ambas formas de datos y se utilizan distintos diseños que pueden incluir supuestos filosóficos y marcos teóricos. El supuesto básico en la investigación mixta es que, a diferencia de utilizar un enfoque cuantitativo o cualitativo por separado, la combinación de ambos proporciona una comprensión más completa de un problema de investigación, a diferencia de seguir un solo enfoque (Creswell, 2014; Valenzuela & Flores, 2014).

La presente investigación se desarrolla dentro de una cosmovisión pragmática donde el investigador considera que mediante la recolección de diferentes tipos de datos se obtiene una comprensión más profunda del problema de investigación, a diferencia del uso de datos cuantitativos o cualitativos por sí solos (Creswell, 2014; Valenzuela & Flores, 2014). Se ha optado por un tipo de investigación mixta con la finalidad de obtener información que permita

comprender con mayor profundidad el fenómeno de estudio, en este caso, la relación que existe entre los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes y el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera desde la percepción de los informantes.

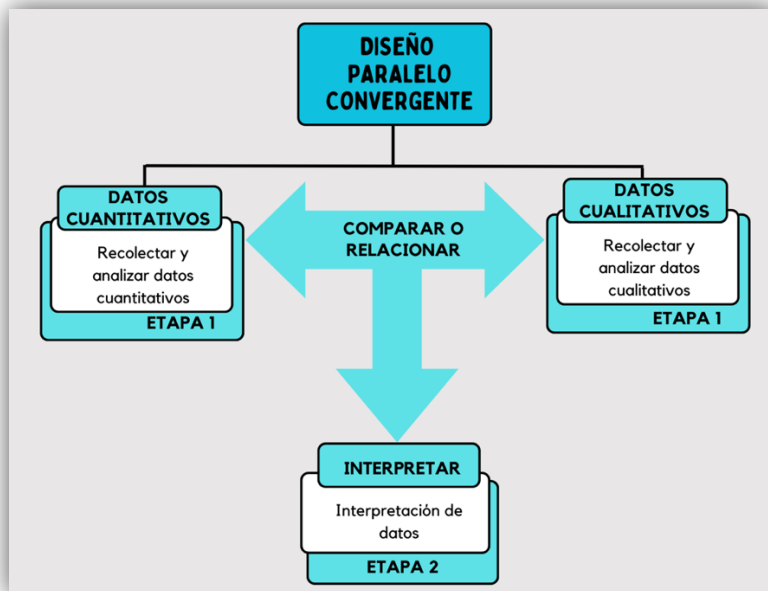
3.2 Diseño del estudio

Existen varios diseños de métodos mixtos. De acuerdo con Creswell (2014), la elección de un determinado diseño de métodos mixtos se basa en los factores relacionados con la intención de los procedimientos, así como en consideraciones prácticas. En el caso de esta investigación, se eligió un diseño paralelo convergente debido a que se deseaba obtener una comparación correlativa de los datos obtenidos.

En los diseños mixtos paralelos convergentes el investigador hace converger o fusiona datos cuantitativos y cualitativos con el fin de proporcionar un análisis integral del problema de investigación. En este diseño, el investigador suele recopilar ambas formas de datos prácticamente al mismo tiempo y después integra la información obtenida en la interpretación de los resultados finales. En este diseño, los resultados contradictorios son explicados en profundidad. La idea clave en este diseño es recopilar ambas formas de datos utilizando las mismas variables, constructos o conceptos o variables paralelas (Creswell, 2014). Valenzuela y Flores (2014), por su parte, mencionan que el diseño paralelo convergente ocurre cuando el investigador implementa los componentes cuantitativos y cualitativos de manera simultánea durante la misma fase del proceso de investigación, prioriza los métodos por igual, mantiene los elementos cuantitativos y cualitativos independientes durante el análisis y los resultados son combinados durante la interpretación final.

Figura 12

Imagen del diseño paralelo convergente



Fuente: Valenzuela y Flores (2014)

3.2.1. Constructos, variables e indicadores

Un constructo es la característica real representada en los seres humanos (J.D. Brown, 2013). Valenzuela y Flores (2014) mencionan que un constructo se refiere a un concepto que es inferido, que no se observa directamente o de forma inmediata, de situaciones reales y que trata de explicar una conducta determinada.

Una variable es esencialmente lo que se puede observar o cuantificar de las características o capacidades humanas implicadas (J.D. Brown, 2013). Useche et al. (2019) definen a la variable como una cualidad, propiedad o característica de un fenómeno o realidad que puede variar en diferentes momentos, es mensurable y sujeta a observación en una investigación.

Las variables independientes son aquellas que (probablemente) causan, influyen o afectan a los resultados. Estas también pueden ser llamadas variables de tratamiento, manipuladas, antecedentes o predictoras (Creswell, 2014). Useche et al. (2019) mencionan que la variable independiente es aquella que origina un problema y señalan que, dentro de un fenómeno estudiado, puede haber una o varias variables independientes. J.D. Brown (2013) define a las variables independientes como aquellas que el investigador selecciona y manipula sistemáticamente para determinar su efecto sobre la variable dependiente o su relación con ella y en qué medida.

Las variables dependientes son llamadas así porque dependen de las independientes; es decir, son resultados de la influencia de las variables independientes. Se les conoce también como variables de criterio, de resultado, de efecto y de respuesta (Creswell, 2014). De acuerdo con J.D. Brown (2013) la variable dependiente es aquella de enfoque que se observa para determinar qué efecto, si es que existe alguno, pueden tener sobre ella los otros tipos de variables. Brown agrega que una variable dependiente no puede identificarse de manera aislada, sino que sólo tiene sentido en el contexto de las otras variables del estudio. La variable dependiente es aquella que se presenta a manera de efectos, logros, productos, resultados (Useche et al., 2019).

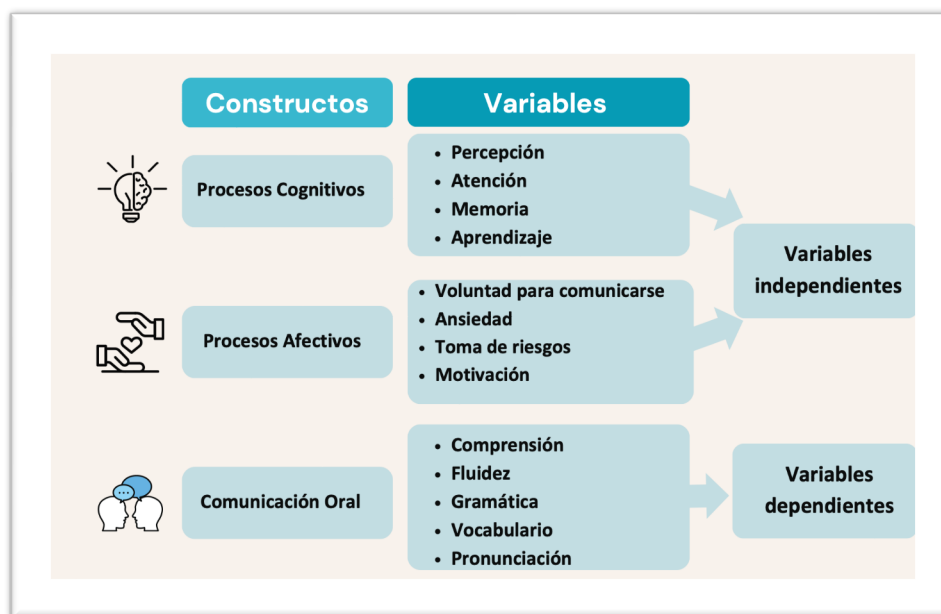
La operacionalización de las variables es la oportunidad que tiene el investigador de explicar cómo se define la variable con respecto al constructo en cuestión. Una definición operativa de este tipo debería sacar una variable del ámbito de la teoría y situarla directamente en la realidad concreta (J.D.Brown, 2013).

Los indicadores son descritos por Useche et al. (2019) como unidades de medición, indicios o identificaciones que hacen posible la evaluación de las características o atributos de una dimensión y, por consiguiente, de la variable que se está investigando.

La presente investigación contempla tres constructos con sus respectivas variables, mismas que guardan estrecha relación con los objetivos y preguntas de investigación. A continuación, se menciona cada uno de ellos (Figura 13).

Figura 13

Constructos y Variables



Fuente: Elaboración propia

3.3 Población y muestra

De acuerdo con Arias (2012), la población es considerada un conjunto de elementos que puede ser finito o infinito y que comparten atributos similares y sobre los cuales las conclusiones de la investigación se aplicarán de manera general. La presente investigación contempla la población de estudiantes de nivel básico de inglés de una Licenciatura en Educación Primaria de

la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila. En el ciclo escolar en el que se desarrolla la presente investigación esta población consta de un total de 60 alumnos.

Hernández Sampieri et al. (2017) definen a la muestra como un conjunto más pequeño que representa a la población o universo que nos interesa y sobre el cual se recolectarán datos. Hernández Sampieri et al. (2017) también mencionan dos tipos de estrategias de muestreo: probabilístico y no probabilístico. Definen al probabilístico como aquel donde todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos; y el no probabilístico como aquel donde elementos de la población son elegidos por su relación con ciertas características de la investigación.

De acuerdo con Creswell (2018), la muestra cuantitativa en el diseño convergente procede de un procedimiento de muestreo que puede ser aleatorio o no aleatorio, mientras que la muestra cualitativa procede de un muestreo intencional.

En consideración con lo anterior, la muestra para esta investigación es probabilística aleatoria para la recolección de datos cuantitativos donde se contempla un total de 53 estudiantes de inglés de la Licenciatura en Educación Primaria que han concluido el curso de nivel básico de aprendizaje del idioma inglés. La muestra es representativa de la población, se obtuvo por medio de un cálculo utilizando la herramienta en línea QuestionPro.

Para la recolección de información cualitativa, la muestra se compone por 10 de los 53 estudiantes considerados en la muestra cuantitativa, la selección de estos es intencional o a conveniencia, se consideran 5 estudiantes que aprobaron su evaluación oral final, y 5 estudiantes que no aprobaron su evaluación oral final.

Figura 14

Cálculo de muestra

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

n = Tamaño de muestra buscado

N = Tamaño de la Población o Universo

Z = Parámetro estadístico que depende el Nivel de Confianza (NC)

e = Erro de estimación máximo aceptado

p = Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)

$q = (1 - p)$ = Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado

Nivel de confianza	$Z_{\alpha/2}$
99.7%	3
99%	2.58
98%	2.33
96%	2.05
95%	1.96
90%	1.645
80%	1.28
50%	0.674

Fuente: QuestionPro (2023) y Fowler (2009, citado en Creswell, 2014)

3.4 Técnicas e instrumentos

De acuerdo con Useche et al. (2019), la selección de la técnica e instrumentos que se utilizarán para recolectar los datos es una de las etapas del proceso de la investigación que mayor trabajo representa para el investigador e incluso consideran esta parte como central en el trabajo de investigación puesto que los resultados serán basados en la información procesada utilizando los instrumentos que se construyeron.

Valenzuela y Flores (2014) mencionan que una característica fundamental que existe entre la obtención de datos cuantitativos y cualitativos radica en que los datos cuantitativos son recopilados mediante instrumentos cerrados que utilizan en respuestas previamente definidas, escalas o categorías; mientras que la obtención de datos cualitativos se logra a través de instrumentos abiertos donde no se utilizan categorías predeterminadas o escalas de medición para la obtención de datos.

Previo a la construcción de los instrumentos se efectuó la operacionalización de las variables, estableciendo primero la conceptualización de estas y posteriormente definiendo cada uno de los indicadores.

En esta investigación utilizó dos instrumentos de escala Likert para recolectar datos de los procesos cognitivo-afectivos. El primero Escala PALM (percepción, atención, aprendizaje y memoria) constituido por 24 ítems, tuvo como propósito recolectar información de las variables relacionadas con los procesos cognitivos, se sometió a un proceso de validación por juicio de expertos de acuerdo con Escobar y Pérez (2008). El segundo instrumento denominado Escala WARM (voluntad para comunicarse, ansiedad, toma de riesgos y motivación), constituido por 24 ítems, tuvo como propósito recolectar información de las variables relacionadas con los procesos afectivos y también se sometió a un proceso de validación por juicio de expertos. De acuerdo con Useche et al. (2019), la escala Likert se constituye con un conjunto de ítems que son presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de las personas a quienes se les administra. Por lo regular cuenta con cinco opciones de respuesta y generalmente se le asigna una puntuación que será promediada posteriormente.

3.4.1 Instrumento cuantitativo Escala PALM para el constructo: Procesos cognitivos y la comunicación oral del idioma inglés

Para diseñar el instrumento, en primer término, se efectuó una revisión de literatura con la finalidad de ubicar la definición conceptual de cada una de las variables; posteriormente se realizó una búsqueda de instrumentos similares para identificar los indicadores y las pruebas estadísticas que otros investigadores han utilizado para medir las variables relacionadas con el constructo: procesos cognitivos.

Tabla 2

Instrumentos similares relacionados con el constructo: Procesos cognitivos y la comunicación oral del idioma inglés

Referencias (APA)	Instrumento (Nombre)	Tipo de instrumento	Dimensiones – Categorías - Variables	Pruebas estadísticas utilizadas para validación /confiabilidad del instrumento
Franco, P., Pino, M. & Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de inglés como lengua extranjera. <i>Porta Linguarum, junio 2012, 27-42</i> . https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4593019.pdf	Cuestionario de modalidad de aplicación colectiva	Escala Likert	- Estrategias metacognitivas - Estrategias Cognitivas - Estrategias Afectivas - Estrategias Sociales	Alpha de Cronbach Análisis factorial con posterior rotación VARIMAX Índice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)
Huertas, A., Vesga, G. & Galindo, M. (2014). Validación del instrumento ‘Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)’ con estudiantes colombianos. <i>Praxis & Saber, 5</i> (10). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592014000200004&script=sci_arttext	Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)	Escala Likert	- Habilidades cognitivas	Alpha de Cronbach
Elizalde, C, Garrido, C., Álvarez, A. & Manuel, K. (2020). Creación y Validación del instrumento de estrategias de aprendizaje en estudiantes de psicología. <i>Revista Educação e humanidades, 1</i> (2), 53-72. https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7912/5630	Escala de Estrategias de aprendizaje	Escala Likert	- Estrategias de aprendizaje (aprendizaje, memorización, planificación, autorregulación, autoevaluación, concentración, autocontrol, estructuración de la información)	Alpha de Cronbach Análisis KMO
Kondo, K. (2021). The effects of Individual Differences in Speaking Skills of Japanese EFL learners: Aptitude (phonological working memory) and Attitude (L2 Motivation). <i>J-Stage, 19</i> (19), 1-18. DOI: https://doi.org/10.34609/sls.19.01	- Versant English Speaking Test - Japanese-based Listening Span Test (JLST) - Survey of English Learning Motivation (SELM)	- Escala Likert	- Memoria de trabajo fonológica - Motivación - Expresión oral	Análisis Rasch Alpha de Cronbach

Referencias (APA)	Instrumento (Nombre)	Tipo de instrumento	Dimensiones – Categorías - Variables	Pruebas estadísticas utilizadas para validación /confiabilidad del instrumento
Sadatmir, S., Nimehchisalem, V., & Abdullah, A. (2018). Validation of ‘Self-perception of ESL Learners’ Listening Comprehension Problems and Metacognitive Listening Strategy Use’ Questionnaire. <i>Advances in Language and Literary Studies</i> , 9 (6), 158-171	- Listening Comprehension Problems Questionnaire (LCPQ) - Metacognitive Listening Strategy Questionnaire (MLSQ)	-Escala Likert	- Comprensión oral - Uso de estrategias metacognitivas de comprensión oral	-Validez cualitativa de contenido por expertos -Alpha de Cronbach

Tabla 3

Variables, definición conceptual e indicadores: Procesos Cognitivos

Variables	Definición Conceptual	Indicadores	No. Ítems
Percepción	El resultado final de la interacción entre estímulo e hipótesis, expectativas y conocimientos internos del observador (Démuth, 2013)	⇒ Creencias preconcebidas sobre el aprendizaje del idioma	1 - 7
	Un estado complejo de conciencia donde la sensación precedente es complementada con ideas consecuentes combinadas estrechamente con ella por asociación (Ellis, 2015).	⇒ Experiencias previas	
	La percepción de los estudiantes es decisiva para la motivación y el éxito, influye de forma significativa en las relaciones interpersonales entre alumno que se establecen entre estudiantes y sus compañeros, así como entre estudiantes y maestros, las cuales pueden llegar a impactar el ambiente de clase y el desempeño académico (Goodlad, Westengard & Hillstrom, 2018).		
Atención	La concentración de nuestra mente en uno de varios objetos o líneas de pensamiento, ignorando simultáneamente todos los demás (Goleman, 2013; James, 1890; Rost, 2016).	⇒ Seguir indicaciones	8 - 13
	El aspecto operativo de la conciencia y puede analizarse de forma más concreta. Menciona también 3 etapas de la atención: activación, orientación y concentración (Rost, 2016).	⇒ Participación constante	
		⇒ Hacer preguntas aclaratorias	
	Puede ser considerada como un músculo que se desarrolla en la medida en que se ejercita. Así mismo, nuestra atención se enfrenta continuamente a distracciones tanto internas como externas. La atención concentrada mejora el aprendizaje puesto que cuando nos concentramos en lo que estamos aprendiendo, el cerebro relaciona la nueva información con	⇒ Tomar notas ⇒ Contacto visual	

Variables	Definición Conceptual	Indicadores	No. Ítems
	nuestros conocimientos previos estableciendo así nuevas conexiones neuronales (Goleman, 2013).		
Aprendizaje	El aprendizaje humano tiene un crecimiento intelectual específico que se desarrolla a partir de su naturaleza social (Vygotsky, 1978).	⇒ Conocimientos previos	14 - 19
		⇒ Estrategias de autoaprendizaje	
	El proceso de aprendizaje integra la manera en que se construye y modifica el conocimiento, así como la mejora de habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas (Schunk, 2012).	⇒ Interacción	
		⇒ Metacognición	
Memoria	La memoria de trabajo otorga la capacidad a los alumnos para almacenar y procesar información nueva mientras que el control inhibitorio bloquea la información que les distrae (Gass et al., 2013).	⇒ Aplicación de conocimientos	20 - 24
		⇒ Recordar temas vistos en clase	
	La memoria de trabajo es vista como un sistema de almacenamiento temporal en el centro de la cognición compleja, así como un sistema utilizado para el mantenimiento temporal de información relevante para cierta tarea mientras se realizan tareas cognitivas (Williams, 2012).	⇒ Fluidez al hablar	
		⇒ Recordar secuencias	
		⇒ Precisión	
		⇒ Recuperación inmediata de información	

Justificación de la elaboración de la Escala PALM: En la revisión de instrumentos utilizados en otras investigaciones, se observó que existen pocos instrumentos relacionados con procesos cognitivos y la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Este instrumento puede ayudar a identificar las áreas en las que los estudiantes se sienten más seguros y en cuales podrían tener dificultades relacionadas con los aspectos cognitivos en su proceso de aprendizaje. A los educadores les puede ayudar a adaptar enfoques de enseñanza para así proporcionar apoyo en su clases mediante la implementación de estrategias enfocadas a un área en particular. Además, se pretende que el presente instrumento contribuya a la investigación académica en el campo de ESL / EFL.

Finalmente se diseñó un instrumento de escala Likert con 24 ítems para medir las variables de percepción, atención, aprendizaje y memoria, se denominó Escala PALM (percepción, atención, aprendizaje y memoria). El Objetivo del instrumento es recolectar datos sobre la percepción de los estudiantes con respecto a sus procesos cognitivos que se asocian con su habilidad para comunicarse oralmente de manera eficaz en el idioma inglés.

Figura 15

Instrumento Escala PALM versión para validación por jueces

N.º	DIMENSIONES / ÍTEMS	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia por dimensión	Sugerencias
	PERCEPCIÓN					
1	Creo que no soy muy bueno para el inglés, no es para mí.					
2	Por más clases que tome, me sigue pareciendo difícil el idioma inglés.					
3	Creo que la gente que habla inglés se cree más importante que los demás.					
4	Estudio inglés por obligación más que por gusto.					
5	Pienso que es muy difícil aprender inglés por la pronunciación, las reglas gramaticales, y el vocabulario tan diferentes a mi idioma.					
6	He tenido experiencias negativas con el aprendizaje del idioma inglés.					
7	Pienso que las evaluaciones orales del nivel básico de inglés son fáciles.					
	ATENCIÓN					
8	Entiendo cuando se me dan indicaciones en inglés.					
9	Estoy pendiente de lo que sucede en clase de inglés para tratar de participar cuando sea posible.					
10	Hago preguntas cuando no me quedan claras las instrucciones.					
11	Trato de mantener contacto visual con la persona que estoy conversando en inglés.					
12	Trato de tomar notas de lo que se ve o explica en clase.					
13	Escucho atentamente cuando tengo una conversación en inglés con otra persona.					
	APRENDIZAJE					
14	Me resulta fácil realizar ciertas actividades porque recuerdo ciertos temas que ya he visto.					
15	Practico inglés fuera de clase por medio de sitios web, apps, videos, música, juegos, lecturas, etc.					
16	Me gusta practicar el inglés que voy aprendiendo con compañeros de clase, mi maestro u otras personas que me puedan ayudar a practicar.					
17	Sé en qué áreas necesito más práctica para mejorar mi inglés.					
18	Autoevalúo mi proceso de aprendizaje para encontrar soluciones en lo que se me dificulta.					
19	Trato de practicar lo que aprendo en clase de inglés.					
	MEMORIA					
20	Me resulta fácil recordar lo que se ha visto en clase de inglés.					
21	Cuando tengo que expresarme de manera oral lo hago de manera espontánea.					
22	Recuerdo con facilidad las frases que he aprendido.					
23	Es sencillo para mí elaborar frases sencillas correctas sin cometer tantos errores.					
24	Cuando me hacen una pregunta en inglés, utilizo la información que tengo en mi mente para tratar de responder correctamente.					

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☐] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

3.4.2 Instrumento cuantitativo Escala WARM para el constructo: Procesos afectivos y la comunicación oral del idioma inglés

Para diseñar el instrumento, en primer término, se efectuó una revisión de literatura con la finalidad de ubicar la definición conceptual de cada una de las variables; posteriormente se realizó una búsqueda de instrumentos similares para identificar los indicadores y las pruebas estadísticas que otros investigadores han utilizado para medir las variables relacionadas con el constructo: procesos cognitivos.

Tabla 4 *Instrumentos similares relacionados con el constructo: Procesos afectivos y la comunicación oral del idioma inglés*

Referencias (APA)	Instrumento (Nombre)	Tipo de instrumento	Dimensiones - Categorías - Variables	Pruebas estadísticas utilizadas por los autores para validación del instrumento
Manipuspika, Y. (2018). Correlation between Anxiety and Willingness to Communicate in the Indonesian EFL Context. <i>Arab World English Journal.</i> , 9 (2)DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.14	Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)	Cuestionario Escala Likert	-Ansiedad - Voluntad para comunicarse	Alpha de Cronbach
Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. <i>The Modern Language Journal</i> , 70(2), 125-132. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x	Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)	Escala Likert	-Ansiedad	Alpha de Cronbach

Referencias (APA)	Instrumento (Nombre)	Tipo de instrumento	Dimensiones - Categorías - Variables	Pruebas estadísticas utilizadas por los autores para validación del instrumento
McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. <i>Communication Quarterly</i> , 40(1), 16– 25. doi:10.1080/0146337 9209369817	The WTC scale	Escala Centesimal	-Ansiedad o aprensión (pánico escénico, ansiedad al hablar, aprensión a la comunicación) - Frecuencia de la conversación (actividad verbal, actividad vocal, habla activa) - Preferencia para entablar o evitar la conversación (desconfianza, voluntad o falta de voluntad para comunicarse)	Alpha de Cronbach
Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. <i>The Modern Language Journal</i> , 90(2), 151– 168. doi:10.1111/j.1540- 4781.2006.00390.x	Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)	Escala Likert	- Oral communication	Criterio de Kaiser Alpha de Cronbach
Paredes, P.F., & Muller- Alouf, H. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: revisiting Aida's factor analysis. <i>Revista Española De Linguística Aplicada</i> , (14) 337-352.	Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)	Escala Likert	- Ansiedad	Alpha de Cronbach Criterio de Kaiser
Cocca, M., Pérez, J., Zamarripa, J., Demetriou, Y. & Cocca, A. (2017). Psychometric parameter of the attitude/motivation test battery instrument in a Mexican environment. <i>Revista de Psicología del Deporte</i> . 26(2),149-155	Attitude /Motivation Test Battery (AMTB) (Mexican version S-AMTB)	Escala Likert	- Motivación	Alpha de Cronbach Coeficiente Omega Correlación de Pearson Estimación de máxima verosimilitud Análisis Factorial Confirmatorio Exploratorio

Referencias (APA)	Instrumento (Nombre)	Tipo de instrumento	Dimensiones - Categorías - Variables	Pruebas estadísticas utilizadas por los autores para validación del instrumento
Ramírez, J. (2022). Diseño y validación para Aprender Inglés en Estudiantes de Bachillerato. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i> , 15 (2), 63-83. https://doi.org/10.15366/ ricce2022.15.2.004	Cuestionario	Escala Likert	-Motivación	Alpha de Cronbach

Tabla 5 Variables, definición conceptual e indicadores: Procesos Afectivos

Variables	Definición Conceptual	Indicadores	No. Ítems
Voluntad para comunicarse (WTC)	La disposición a entablar una conversación en un momento determinado usando la segunda lengua (MacIntyre et al., 1998) El grado en que los alumnos muestran su voluntad para comunicarse cuando se enfrentan a una segunda lengua (Brown, 2014).	⇒ Introversión ⇒ Autoestima ⇒ Competencia comunicativa /habilidad para comunicarse ⇒ Miedo a participar por cuestiones culturales.	1 - 6
Ansiedad	Miedo al intentar comunicarse con otras personas, dificultad para hablar con un compañero. Miedo al fracaso. Miedo a las expectativas de los demás. (Horwitz et al., 1986)	⇒ Aprensión a la comunicación en la clase ⇒ Ansiedad durante la evaluación ⇒ Miedo a una evaluación negativa	7 - 10
Toma de riesgos	Capacidad de arriesgarse un poco, estar dispuesto a dejarse llevar por la intuición, correr el riesgo de equivocarse (Brown, 2014). La capacidad de tener disposición a experimentar con nueva información de manera inteligente superando la timidez Zafar & Meenakshi, (2012).	⇒ Comportamientos ⇒ Actitudes	11 - 15
Motivación	Tendencia inherente a buscar novedades y retos, a ampliar y ejercitar las capacidades propias, a explorar y aprender (Ryan & Deci, 2000). Percepción de los individuos de la tarea que tienen, la cual es influida por una serie de factores asociados a	Motivación intrínseca ⇒ Autoeficacia ⇒ Expectativas de resultado	16 - 22

Variables	Definición Conceptual	Indicadores	No. Ítems
	la clase misma como pueden ser el profesor, el ambiente de clase, los materiales utilizados, las instalaciones e incluso las características personales de cada alumno (Gardner, 2007)	⇒ Relaciones ⇒ Satisfacción	
	Interés en la cultura o algún aspecto de la cultura de ese país ya sea para entender canciones, diálogos de series o películas o leer libros en su idioma original (Spratt et al., 2011)	Motivación extrínseca 1. Factores externos ⇒ Estrategias utilizadas por el docente ⇒ Uso de herramientas digitales	
	Necesidad de comunicarse con alguien por cuestión de estudios, viajes, negocios, etc., (Spratt et al., 2011)	2. Recompensas Económicas ⇒ Calificaciones ⇒ Certificaciones	

Justificación de diseño de la Escala WARM: Durante la revisión de instrumentos utilizados en otras investigaciones, se observó que estos contemplan algunas de las variables de manera independiente más no en conjunto. Los resultados de este instrumento proporcionarán un seguimiento de manera estructurada y estandarizada de los procesos afectivos que se relacionan con la comunicación oral en el idioma inglés. Además, pueden ayudar a identificar áreas de oportunidad en la clase de inglés mediante la personalización de la enseñanza por parte del docente impactando en la calidad de la enseñanza del idioma. También podrían ser de utilidad para otros investigadores contribuyendo así a la generación de conocimiento.

Del mismo modo, se diseñó un segundo instrumento de escala Likert denominado Escala WARM (Willingness to communicate, Anxiety, Risk-taking, Motivation) con 25 ítems para medir las variables de voluntad para comunicarse, ansiedad, toma de riesgos y motivación. El objetivo del instrumento fue recolectar datos sobre la percepción de los estudiantes en relación con los procesos afectivos que se asocian con su habilidad para comunicarse oralmente de manera eficaz en el idioma inglés.

Figura 16

Instrumento Escala WARM versión para validación por jueces

N.º	DIMENSIONES / ÍTEMS	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia por dimensión	Sugerencias
	VOLUNTAD PARA COMUNICARSE					
1	Me da pena o vergüenza participar en clase delante de todos.					
2	Prefiero que los otros participen en clase.					
3	Tengo temor de que se burlen de mí si me expreso incorrectamente.					
4	Considero que cuento con los conocimientos necesarios para participar o contestar una pregunta.					
5	Me animo a participar aun cuando no estoy seguro de la respuesta.					
6	En un examen oral contesto, aunque no me sienta seguro de lo que se preguntó.					
7	Siento temor cuando alguien me pregunta algo en inglés.					
	ANSIEDAD					
8	Me siento tranquilo al responder una pregunta en inglés.					
9	Siento pánico de que me pregunten algo en inglés.					
10	Siento algún malestar físico al momento de tener que comunicar algo en inglés.					
11	Me siento nervioso al momento de tener que hablar en inglés.					
12	Cuando tengo que hablar o participar en inglés me pongo nervioso al punto de olvidar cosas que ya sabía.					
13	Me preocupa no ir al ritmo de mis demás compañeros.					
	TOMA DE RIESGOS					
14	Trato de participar en clase de inglés.					
15	No me da miedo participar y hablar en inglés.					
16	No me preocupa cometer errores y aprender de ellos.					
17	Me gusta tomar la iniciativa en actividades donde puedo practicar el idioma.					
18	Me animaría a contestar preguntas en inglés de alguien desconocido o que no conozco muy bien.					
	MOTIVACIÓN					
19	Me causa alegría entender cuando se me pregunta algo en inglés.					
20	Me gusta aprender nuevas palabras y frases en inglés.					
21	Participo y trato de hacer todo en clase de inglés porque quiero obtener una buena calificación.					
22	Quiero aprender inglés para poder entender series, películas, canciones o videojuegos en este idioma.					
23	Quiero aprender inglés por el gusto de saber otro idioma.					
24	Me gusta la clase de inglés por la manera en que se enseña, la manera en que se lleva a cabo la clase, las actividades y/o el ambiente en clase.					
25	Quiero aprender inglés porque me interesa obtener otros beneficios como certificaciones, becas, viajes, etc.					

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☐] Aplicable después de corregir [☐] No aplicable [☐]

3.4.3 Entrevista

En el campo de las ciencias sociales empíricas, la entrevista cualitativa es ampliamente utilizada como método de recolección de datos y parte de la premisa de que las personas, en su vida cotidiana son constructoras activas del mundo social. La entrevista cualitativa, como

herramienta para investigar y comprender las experiencias de vida de los entrevistados, marcan el inicio de la investigación social (Gaskell, 2013).

La entrevista es considerada uno de los instrumentos más utilizados en la investigación social y de comportamiento, esta cuenta con un entrevistador que solicita información a un participante para obtener datos mediante una interacción verbal (Valenzuela & Flores, 2014). La entrevista es definida por Useche et al. (2019) como una actividad presencial entre dos personas: un entrevistador y un entrevistado donde se obtiene información de forma oral mediante el intercambio de opiniones e información sobre un tema en particular. Creswell (2104) destaca que una entrevista cara a cara permite al investigador tener control sobre la línea de las preguntas.

En una entrevista semiestructurada se cuenta con una lista clara de temas a cubrir y de las preguntas que serán respondidas. Sin embargo, se recomienda estar abierto a la flexibilidad en cuanto al orden en que fueron considerados los temas para así permitir que los entrevistados tengan más libertad para expresar y desarrollar sus ideas. Debido a que las preguntas son abiertas, existe más énfasis sobre los puntos de interés que explica en detalle quien es entrevistado (Valenzuela & Flores, 2014).

Para propósitos de esta investigación se utilizó un instrumento cualitativo denominado: Guía de entrevista semiestructurada que consiste en 13 preguntas abiertas. El propósito de esta guía de entrevista será recolectar las opiniones y percepciones de los estudiantes respecto a sus procesos cognitivo-afectivos y el desarrollo de la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera. Este instrumento se sometió a un proceso de validación por juicio de expertos de acuerdo con Escobar y Pérez (2008).

Justificación del diseño de una guía de entrevista semiestructurada

Una entrevista semi-estructurada ayuda a obtener una comprensión profunda de un tema además de proporcionar flexibilidad al poderse adaptar a las perspectivas y necesidades individuales de los entrevistados ya que les ofrece la libertad de hacer aportes adicionales a las preguntas hechas por el entrevistador. El entrevistador tiene acceso directo y personal a los objetos de estudio, lo cual permite comprender y capturar de mejor manera las experiencias, percepciones y opiniones de los entrevistados (Valenzuela & Flores, 2014). En resumen, la utilización de la entrevista semi-estructurada como parte cualitativa de una investigación de métodos mixtos, proporciona una mejor comprensión del fenómeno de estudio a la vez que ayuda a validar datos obtenidos de otras fuentes. Todo esto mejora la confiabilidad y validez de los resultados. A continuación, se presenta la guía de entrevista diseñada:

Figura 17

Guía de entrevista semiestructurada correspondiente a los procesos cognitivo-afectivos y su relación con el desarrollo de la comunicación oral en el aprendizaje del idioma inglés. Versión para validación por jueces

N.º	CATEGORÍAS / ÍTEMS	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia por dimensión	Sugerencias
PERCEPCIÓN						
1	¿Qué tan fácil se te hace hablar en inglés?					
2	¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre aprendizaje del idioma inglés?					
ATENCIÓN						
3	¿Cómo consideras que es tu capacidad de mantener la atención mientras hablas en inglés?					
APRENDIZAJE						
4	¿Cómo consideras que aprendes mejor a hablar en inglés?					
5	¿Qué estrategias utilizas para mejorar tu habilidad de hablar en inglés?					
MEMORIA						
6	¿Cómo recuerdas cosas que te sirven para comunicarte en inglés?					
VOLUNTAD PARA COMUNICARSE						
7	¿Qué tan dispuesto/a estás a participar/interactuar en conversaciones en inglés?					
8	¿Qué factores impiden que te animes a hablar en inglés?					
ANSIEDAD						
9	¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés?					
10	¿Cómo se manifiestan tus emociones al tener que hablar en inglés?					
TOMA DE RIESGOS						
11	¿Qué riesgos tomas para lograr comunicarte en el idioma inglés?					
12	¿Qué factores consideras antes de animarte a hablar en inglés?					
MOTIVACIÓN						
13	¿Cuál es tu principal motivación para aprender inglés?					

3.4.4 Cuestionario para evaluación de la comunicación oral del idioma inglés con codificación de escala valorativa.

Los instrumentos que se utilizan en la evaluación oral final de los alumnos de nivel A1(básico) de inglés como lengua extranjera son instrumentos estandarizados en la institución donde se efectúa la investigación, por lo cual no se pueden modificar. El instrumento consiste en preguntas estructuradas sobre los conocimientos y habilidades adquiridas en relación con el nivel de dominio del idioma, las respuestas de acuerdo con el nivel de dominio que el estudiante demuestra se codifican en una hoja de evaluación, para tal fin se utiliza una escala valorativa. Durante la entrevista, el entrevistador efectúa diferentes preguntas y el entrevistado tiene que contestar utilizando los conocimientos adquiridos durante su curso. La entrevista toma alrededor de 7 y 9 minutos y al final, se hace una evaluación de la comprensión, fluidez, gramática, vocabulario y pronunciación del entrevistado de acuerdo con su nivel de dominio. Si el entrevistado obtiene una calificación final de 8, 9 o 10, significa que ha aprobado la evaluación y puede continuar con el siguiente nivel. Si la calificación final da como resultado 7 o un número menor, el entrevistado tendrá que recurrir al nivel el siguiente año.

Tabla 6

Variables, definición conceptual e indicadores: Comunicación oral en el idioma inglés

Variables	Definición Conceptual	Indicadores	No. Ítems
Comprensión	La comprensión es la habilidad de entender preguntas y responder apropiadamente a ellas (Cambridge, 2017).	⇒ Respuestas apropiadas	1-20
Fluidez	La habilidad de hablar con rapidez, de manera natural y sin muchas pausas (Cambridge, 2017).	⇒ Rapidez al hablar ⇒ Naturalidad al hablar ⇒ Hablar sin tantas pausas	1-20

Variables	Definición Conceptual	Indicadores	No. Ítems
Gramática	La habilidad de utilizar y estructurar frases correctamente. (Cambridge, 2017).	⇒ Estructurar frases de manera correcta	1-20
Vocabulario	El vocabulario en la evaluación oral es la habilidad de entender y utilizar palabras y frases (Cambridge, 2017)	⇒ Entender y saber utilizar palabras y frases	1-20
Pronunciación	La habilidad de utilizar ritmo, acentuación de palabras y patrones de entonación de manera correcta (Cambridge, 2017).	⇒ Entonación correcta ⇒ Énfasis correcto en palabras clave ⇒ Ritmo y velocidad al hablar	1-20

3.5 Validación por juicio de expertos

Entre los métodos que son ampliamente utilizados para asegurar la validez de contenido de una prueba se encuentra el procedimiento conocido como “validez de contenido por expertos”. Este procedimiento implica la revisión por parte de expertos, con el fin de asegurar que la prueba cumple con ciertos requisitos y requisitos establecidos para así tener una mayor seguridad de que una vez aplicada en la investigación, esta sea pertinente y se aborden los temas que se requieren abordar durante la revisión de un tema de estudio (Sánchez Sánchez, 2021).

De acuerdo con Pedrosa et al. (2013), existen diferentes métodos para estimar la validez de contenido basados en el juicio de expertos, entre ellos: método basado en el análisis factorial (Tucker, 1961), índice de validez de contenido (Lawshe, 1975), índice de congruencia ítem-objetivo (Rovinelli y Hambleton, 1977), índice de congruencia (Hambleton, 1980), V de Aiken (1980), escalamiento multidimensional y análisis de clusters (Sireci y Geisienger, 1992), método de capacidades mínimas (Levine, Maye, Ulm y Gordon, 1997), Rango interceptil ajustado a la simetría (Fitch et al., 2001), Coeficiente de Validez de contenido (Hernández-Nieto, 2011),

índice de validez factorial (Rubio et al., 2003), índice promediado de la desviación media (Claeys, Nève, Tulkens y Spinewine, 2012). Para efectos de esta investigación se utilizó el coeficiente de validez de contenido propuesto por Hernández-Nieto (2011), el cual permite valorar el nivel de consenso entre los expertos sobre cada uno de los diferentes ítems y el instrumento en general. El autor sugiere contar con la participación de entre tres y cinco expertos para efectuar este proceso. (Pedrosa et al., 2013).

3.5.1. Participantes en la validación de las escalas cuantitativas

Los participantes fueron elegidos en función de su experiencia, sus conocimientos del tema, así como su disponibilidad para participar como jueces expertos en esta investigación. Se contó con cinco expertos que realizaron la evaluación de los instrumentos (Véase apéndices A, B y C). Los cinco son docentes bilingües con amplias trayectorias en sus respectivas áreas de desarrollo profesional. Cuatro de ellos se desempeñan como docentes de enseñanza del idioma inglés en el nivel superior.

Tabla 7

Jueces expertos escalas PALM y WARM

JUEZ	GRADO	Experiencia académica	Años de servicio	Ámbito de desempeño actual
1	Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación	Sí	32	Docente de tiempo completo
2	Doctorado en Ciencias de la Educación	Sí	20	Docente en Educación Superior
3	Maestría en Educación con especialidad en investigación educativa	Sí	16	Docente en Educación Superior
4	Maestría en Educación	Sí	16	Docente en Educación Superior
5	Maestría en Educación Especial	Sí	15	Docente en Educación Superior

3.5.2 Procedimientos de análisis y resultados de validación de las escalas cuantitativas

A continuación, se presentan los resultados de la validación de la escala PALM considerando los criterios de claridad, coherencia y relevancia:

Tabla 8

Validación escala PALM por juicio de expertos considerando los criterios de claridad, coherencia, relevancia

ítem	Jueces					Sxi	Mx	Sxi/Mx	CVCi	CVCtc
	1	2	3	4	5	Suma jueces	Valor máximo		Igual (Sxi/Mx)/Jueces	CVCi-Pei
1	11	12	12	11	12	58	12	4.83333333	0.96666667	0.96634667
2	11	12	12	12	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
3	11	12	9	12	12	56	12	4.66666667	0.93333333	0.93301333
4	11	12	12	12	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
5	11	11	12	12	12	58	12	4.83333333	0.96666667	0.96634667
6	11	12	12	12	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
7	12	11	6	12	12	53	12	4.41666667	0.88333333	0.88301333
8	12	12	12	8	12	56	12	4.66666667	0.93333333	0.93301333
9	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
10	12	12	9	12	12	57	12	4.75	0.95	0.94968
11	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
12	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
13	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
14	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
15	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
16	12	11	12	12	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
17	12	12	9	12	12	57	12	4.75	0.95	0.94968
18	12	12	9	12	12	57	12	4.75	0.95	0.94968
19	12	8	12	11	12	55	12	4.58333333	0.91666667	0.91634667
20	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
21	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968

ítem	Jueces					Sxi	Mx	Sxi/Mx	CVCi	CVCte
	1	2	3	4	5	Suma jueces	Valor máximo		Igual (Sxi/Mx)/Jueces	CVCi-Pei
22	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
23	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
24	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
CVC=										0.97190222

Nota: La validación se efectuó utilizando la prueba de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2011).

Tabla 9

Validación escala PALM por juicio de expertos considerando el criterio de suficiencia por dimensión

SUFICIENCIA

Dimensiones	Jueces					Sxi	Mx	Sxi/Mx	CVCi	CVCte
	1	2	3	4	5	Suma jueces	Valor máximo		Igual (Sxi/Mx)/Jueces	CVCi-Pei
1	4	3	3	4	4	18	4	4.5	0.9	0.89968
2	4	4	3	4	4	19	4	4.75	0.95	0.94968
3	4	4	3	4	4	19	4	4.75	0.95	0.94968
4	4	4	4	4	4	20	4	5	1	0.99968
CVC=										0.94968

Nota: La validación se efectuó utilizando la prueba de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2011).

A partir de las sugerencias hechas por los jueces expertos se realizaron cambios en la redacción de los ítems de la dimensión de percepción, donde se plantearon cada uno de ellos en

afirmaciones positivas para uniformarlos con los ítems de las otras dimensiones. En las dimensiones de atención y aprendizaje, se modificó la redacción de los ítems 11, 12 y 19.

Figura 18

Versión del instrumento: Escala PALM para prueba piloto



Escala PALM (Perception, Attention, Learning, Memory)

Estimado alumno: Este instrumento tiene como propósito conocer tu percepción sobre los procesos cognitivos y la habilidad de comunicarse en el idioma inglés. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, contesta con sinceridad cada uno de los ítems según consideres. Los datos proporcionados serán confidenciales y se utilizarán con la finalidad de obtener la confiabilidad del instrumento. La aceptación para participar en la investigación está implícita en el hecho de contestar el instrumento.

Datos Demográficos:

Edad: Sexo: Hombre: ☐ Mujer: ☐

Instrucciones:

Lea detenidamente cada uno de los reactivos que se presentan y seleccione la opción de respuesta según el grado de acuerdo o desacuerdo.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Considero que soy hábil para aprender inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
2. A medida que tomo más clases, me parece más accesible el aprender inglés	☐	☐	☐	☐	☐
3. Creo que la gente que habla inglés se cree más importante que los demás.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Estudio inglés por gusto más que por obligación.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Pienso que aprender inglés es un desafío estimulante.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mis experiencias con el aprendizaje del idioma inglés han sido positivas.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Pienso que las evaluaciones orales del nivel básico de inglés son fáciles.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Entiendo cuando se me dan indicaciones en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Estoy al pendiente de lo que sucede en la clase de inglés para tratar de participar cuando sea posible.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Hago preguntas cuando no me quedan claras las instrucciones.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Tomo notas de lo que se ve o explica en clase.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Mantengo contacto visual con la persona que estoy conversando en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Escucho atentamente cuando tengo una conversación en inglés con otra persona.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Me resulta fácil realizar algunas actividades en clase de inglés porque recuerdo ciertos temas que ya he visto.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Practico inglés fuera de clase por medio de sitios web, apps, videos, música, juegos, lecturas, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Me gusta practicar el inglés que voy aprendiendo con compañeros de clase, mi maestro u otras personas que me puedan ayudar a practicar.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Sé en qué áreas necesito más práctica para mejorar mi inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Autoevalúo mi proceso de aprendizaje para encontrar soluciones en lo que se me dificulta.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Tengo facilidad para aplicar lo que he aprendido en clase en proyectos, trabajos, tareas, actividades, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Me resulta fácil recordar lo que se ha visto en clase de inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Cuando tengo que expresarme de manera oral lo hago de forma espontánea.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Recuerdo con facilidad las frases que he aprendido.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Es sencillo para mí elaborar frases sencillas correctas sin cometer tantos errores.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Cuando me hacen una pregunta en inglés, utilizo la información que tengo en mi mente para tratar de responder correctamente.	☐	☐	☐	☐	☐

Para la validación de la Escala WARM se siguió el mismo procedimiento de evaluación por los expertos y el análisis de CVC descrito anteriormente (Véase apéndices A,B y D). Los datos muestran un CVC=0.9830 de la Escala WARM, considerando los criterios de claridad, coherencia y relevancia y un CVC=0.9371 en el criterio suficiencia, lo cual representa un coeficiente de validez y concordancia que se ubica en un nivel de excelente. Además, se observa que 23 de los 25 ítems mostraron un CVC superior a 0.9, excepto los ítems 7 y 12 que tienen un CVC de 0.8996. Aun así, de acuerdo con Sánchez Sánchez (2021) esto indica una validez y concordancia buenas.

Tabla 10

Validación escala WARM por juicio de expertos considerando los criterios de claridad, coherencia, relevancia

ítem	Jueces					Sxi	Mx	CVCi (Sxi/Mx)/Jueces	CVCtc CVCi-Pei
	1	2	3	4	5	Suma jueces	Valor máximo		
1	12	12	12	12	11	59	12	4.91666667	0.98333333
2	12	12	12	12	11	59	12	4.91666667	0.98333333
3	12	12	12	12	11	59	12	4.91666667	0.98333333
4	12	11	11	12	12	58	12	4.83333333	0.96666667
5	12	12	12	12	12	60	12	5	1
6	12	12	12	12	12	60	12	5	1
7	12	9	9	12	12	54	12	4.5	0.9
8	12	12	12	12	12	60	12	5	1
9	12	12	12	12	12	60	12	5	1
10	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333
11	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333
12	12	9	9	12	12	54	12	4.5	0.9
13	12	12	12	12	12	60	12	5	1
14	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333
15	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333
16	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333
17	12	12	12	12	12	60	12	5	1
18	12	12	12	12	12	60	12	5	1
19	12	12	12	12	12	60	12	5	1

ítem	Jueces					Sxi	Mx	CVCi		CVCtc
	1	2	3	4	5	Suma jueces	Valor máximo	Sxi/Mx	(Sxi/Mx)/Jueces	CVCi-Pei
20	12	11	11	12	12	58	12	4.83333333	0.96666667	0.96634667
21	12	12	12	11	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
22	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
ítem	Jueces	Sxi	Mx	Sxi/Mx	CVC	CVCt	ítem	Jueces	Sxi	Mx
23	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
24	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
25	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
CVC=										0.98301333

Nota: La validación se efectuó utilizando la prueba de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2011).

Tabla 11

Validación escala WARM por juicio de expertos considerando el criterio de suficiencia por dimensión

SUFICIENCIA

Dimensiones	Jueces					Sxi	Mx	CVCi		CVCtc
	1	2	3	4	5	Suma jueces	Valor máximo	Sxi/Mx	Igual (Sxi/Mx)/Jueces	CVCi-Pei
1	4	3	3	4	4	18	4	4.5	0.9	0.89968
2	4	4	4	4	4	20	4	5	1	0.99968
3	4	4	4	4	4	20	4	5	1	0.99968
4	4	3	3	4	3	17	4	4.25	0.85	0.84968
CVC=										0.93718

Nota: La validación se efectuó utilizando la prueba de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2011).

Se tomó como punto de partida las sugerencias de los jueces expertos y se procedió a efectuar algunos cambios. En la dimensión de Voluntad para comunicarse, se plantearon afirmaciones de manera afirmativa. En la dimensión de Ansiedad, se eliminó el ítem 11 por ser similar al ítem 12. En la dimensión de Toma de riesgos, se hicieron cambios en redacción y se

plantearon afirmaciones de manera afirmativa. En la dimensión de Motivación, se hicieron correcciones de redacción. El total de ítems al final de los cambios fue de 24.

Figura 19

Versión del instrumento: Escala WARM para prueba piloto



Escala WARM (Willingness to communicate, Attention, Risk-taking, Motivation)

Estimado alumno: Este instrumento tiene como propósito conocer tu percepción sobre los procesos afectivos y la habilidad de comunicarse en el idioma inglés. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, contesta con sinceridad cada uno de los ítems según consideres. Los datos proporcionados serán confidenciales y se utilizarán con la finalidad de obtener la confiabilidad del instrumento. La aceptación para participar en la investigación está implícita en el hecho de contestar el instrumento.

Datos Demográficos:

Edad: Sexo: Hombre: ☐ Mujer: ☐

Instrucciones:

Lea detenidamente cada uno de los reactivos que se presentan y seleccione la opción de respuesta según el grado de acuerdo o desacuerdo.

	Totallymente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totallymente en desacuerdo
1. Me siento cómodo de participar en clase de inglés delante de todos.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Prefiero que alguien más participe en clase.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Participo sin temor a que se burlen de mí si me expreso incorrectamente.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Considero que cuento con las habilidades necesarias para participar o contestar una pregunta en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Me animo a participar aun cuando no estoy seguro de la respuesta.	☐	☐	☐	☐	☐
6. En un examen oral contesto, aunque no me sienta seguro de lo que se preguntó.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Siento confianza de responder cuando alguien me pregunta algo en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Me siento tranquilo al responder una pregunta en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Siento pánico de que me pregunten algo en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Siento algún malestar físico al momento de tener que comunicar algo en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Cuando tengo que hablar o participar en inglés me pongo nervioso al punto de olvidar cosas que ya sabía.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Me preocupa no ir al ritmo de mis demás compañeros.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Participo regularmente en clase de inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Participo y hablo en inglés sin miedo.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Veo los errores como oportunidades de aprendizaje, en lugar de como un fracaso.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Me gusta tomar la iniciativa en actividades donde puedo practicar el idioma.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Me animaría a contestar preguntas en inglés de alguien desconocido o que no conozco muy bien.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Me entusiasma entender cuando se me pregunta algo en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Me motiva aprender nuevas palabras y frases en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Participo y trato de hacer todo en clase de inglés porque quiero obtener una buena calificación.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Quiero aprender inglés para poder entender series, películas, canciones o videojuegos en este idioma.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Quiero aprender inglés por el gusto de saber otro idioma.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Me gusta la clase de inglés por la manera en que se enseña, la manera en que se lleva a cabo la clase, las actividades y/o el ambiente en clase.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Quiero aprender inglés porque me interesa obtener otros beneficios como certificaciones, becas, viajes, etc.	☐	☐	☐	☐	☐

El proceso de validación de los instrumentos Escala PALM y Escala WARM permiten concluir que a través de estos se puede recoger información válida sobre los procesos cognitivos (percepción, atención, aprendizaje y memoria) y sobre los procesos afectivos (voluntad para comunicarse, ansiedad, toma de riesgos y motivación), lo cual marca la pauta para continuar con el proceso de análisis de confiabilidad del instrumento a partir de los resultados de la prueba piloto de los mismos.

3.5.3 Validación de la guía de entrevista por jueces expertos

Para la evaluación de la guía de entrevista semiestructurada por juicio de expertos se utilizó el mismo formato que en las escalas PALM y WARM y se siguió el mismo procedimiento (Véase apéndices B y E). Una vez que se elaboraron las preguntas, se revisó el formato y se envió a los cinco expertos el certificado de validez de contenido. Para la evaluación de cada uno de los ítems se continuó con la utilización de los criterios establecidos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) de claridad (el ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada), coherencia (el ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo), relevancia (el ítem es muy relevante y debe ser incluido), suficiencia (los ítems son suficientes), utilizando una escala Likert de cuatro opciones de respuesta: 4. Alto nivel, 3. Moderado nivel, 2. Bajo nivel, 1. No cumple con el criterio.. Además, cada ítem podía ser valorado de forma cualitativa por cada uno de los jueces, expresando por escrito sugerencias que consideraran necesarias.

3.5.4 Participantes en la validación de la guía de entrevista semiestructurada

Los participantes en la validación de la guía de entrevista semiestructurada fueron, una vez más, elegidos en función de su experiencia y sus conocimientos del tema, así como su disponibilidad para participar como jueces expertos en esta investigación. Se contó con un total de cinco expertos que realizaron la evaluación de la guía de entrevista semiestructurada. Los cinco son docentes bilingües con amplias trayectorias en sus respectivas áreas de desarrollo profesional. Cuatro de ellos se desempeñan como docentes de enseñanza del idioma inglés en el nivel superior.

Tabla 12

Jueces expertos para guía de entrevista semiestructurada

JUEZ	GRADO	Experiencia académica	Años de servicio	Ámbito de desempeño actual
1	Doctorado en Ciencias de la Educación	Sí	20	Docente en Educación Superior
2	Doctorado en Educación Bilingüe	Sí	18	Docente de tiempo completo en Educación Superior
3	Maestría en Educación con especialidad en investigación educativa	Sí	16	Docente en Educación Superior
4	Maestría en Educación	Sí	16	Docente en Educación Superior
5	Maestría en Educación Especial	Sí	15	Docente en Educación Superior

3.5.5 Procedimientos de análisis y resultados de validación de la guía de entrevista cualitativa

Posterior a la recolección de datos de los jueces evaluadores, se efectuó el análisis de datos correspondiente, siguiendo el procedimiento de validez de contenido de Hernández-Nieto (2011), de acuerdo con la explicación de Sánchez Sánchez (2021). Los datos muestran un

CVC=0.9778851 considerando los criterios de claridad, coherencia y relevancia, y un CVC=0.97468 en el criterio de suficiencia. Esto representa un coeficiente de validez y concordancia que se ubica en el nivel de excelente. Así mismo, se observa que todos los ítems tienen un CVC superior a 0.9.

Tabla 13

Validación de guía de entrevista semiestructurada

ítem	Jueces					Sxi Suma jueces	Mx Valor máximo	Sxi/Mx	CVCi Igual (Sxi/Mx)/Jueces	CVCtc CVCi-Pei
	1	2	3	4	5					
1	12	11	12	11	12	58	12	4.83333333	0.96666667	0.96634667
2	11	11	11	12	10	55	12	4.58333333	0.91666667	0.91634667
3	12	11	12	12	10	57	12	4.75	0.95	0.94968
4	12	10	12	12	12	58	12	4.83333333	0.96666667	0.96634667
5	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
6	12	9	11	12	12	56	12	4.66666667	0.93333333	0.93301333
7	11	12	12	12	12	59	12	4.91666667	0.98333333	0.98301333
8	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
9	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
10	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
11	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
12	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
13	12	12	12	12	12	60	12	5	1	0.99968
CVC=									0.97788513	

Nota: La validación se efectuó utilizando la prueba de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2011).

Tabla 14

Validación de guía de entrevista semiestructurada considerando el criterio de suficiencia por dimensión.

SUFICIENCIA										
Dimensiones	Jueces					Sxi	Mx	Sxi/Mx	CVCi	CVCtc
	1	2	3	4	5	Suma jueces	Valor máximo		Igual (Sxi/Mx)/Jueces	CVCi-Pei
1	3	4	4	3	4	18	4	4.5	0.9	0.89968
2	4	3	4	3	4	18	4	4.5	0.9	0.89968
3	4	4	4	4	4	20	4	5	1	0.99968
4	4	3	4	4	4	19	4	4.75	0.95	0.94968
5	3	4	4	4	4	19	4	4.75	0.95	0.94968
6	4	4	4	4	4	20	4	5	1	0.99968
7	4	4	4	4	4	20	4	5	1	0.99968
8	4	4	3	4	4	19	4	4.75	0.95	0.94968
CVC=										0.97468

Nota: La validación se efectuó utilizando la prueba de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2011).

3.6 Estudio piloto

La prueba piloto es considerada un ensayo general que debe ser efectuado con la misma precisión que se tendría en la prueba original y que implica la aplicación del instrumento a un grupo de informantes con las mismas características demográficas establecidas en la investigación como edad, profesión, nivel escolar y cualquier otra propiedad relevante para el estudio (Useche et al., 2019). Creswell (2014) menciona la importancia de la prueba piloto para establecer la validez de contenido de las respuestas del instrumento que se vaya a utilizar, mejorar algún aspecto de las preguntas como la redacción, el diseño del formato y la adecuación de las escalas. Dentro del diseño de una ruta de investigación cuantitativa, Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) definen a la prueba piloto como una fase donde al instrumento es administrado a una pequeña muestra de prueba con la finalidad de asegurar su pertinencia y

eficacia, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados. Los autores mencionan que a partir de esta prueba piloto se calculan la confiabilidad y la validez iniciales de el o los instrumentos que se utilizarán en una investigación.

3.6.1 Participantes en la prueba piloto

Los participantes en la prueba piloto de las escalas PALM y WARM fueron estudiantes de inglés de nivel básico de una escuela formadora de docentes en educación primaria ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. Un total de 76 participantes, 15 hombres y 61 mujeres de entre 17 y 33 años contestaron ambos instrumentos (Portugal-Toro et al., 2023). La prueba piloto se realizó en la semana del 23 al 27 de octubre de 2023. Los instrumentos fueron administrados a través de dos formularios de Google Forms.

3.7 Corrección de instrumentos a partir de los resultados de validación y de la prueba piloto

A partir de los resultados de validación por juicio de expertos y de la aplicación de la prueba piloto se procedió a la corrección de los instrumentos: escalas PALM y WARM, así como la guía de entrevista semiestructurada.

3.7.1 Resultados de la prueba piloto

La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que la aplicación del instrumento a los mismos informantes, repetidamente en las mismas condiciones, produce resultados idénticos, por lo que no es sensible a cambios o fluctuaciones de la variable (Useche et al., 2019). Para determinar la confiabilidad de los instrumentos, se analizaron los datos de la

prueba piloto aplicada con los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, para ello se utilizó el software SPSS y se determinó el valor del Alpha de Cronbach.

Con los datos de la prueba piloto de la Escala PALM con 24 ítems se obtuvo un Alpha de Cronbach de .905. Este valor muestra que el instrumento tiene una confiabilidad de excelente. Para la Escala WARM con 22 ítems se obtuvo un Alpha de Cronbach de .806 lo cual muestra que este instrumento tiene una confiabilidad de bueno. Lo anterior se determinó con base en los parámetros de George y Mallery (2003, citados en Frías-Navarro, 2023):

- Coeficiente alfa $>.90$ a $.95$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.80$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.70$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.60$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $<.50$ es inaceptable

3.7.2 Corrección de escalas cuantitativas PALM Y WARM a partir de resultados de la prueba piloto.

La escala PALM no tuvo cambios y por lo tanto se mantuvo tal y como se elaboró para la prueba piloto con un total de 24 ítems (Véase apéndice F). De acuerdo con los resultados iniciales del Alpha de Cronbach para 24 ítems de la escala WARM que se aplicaron para la prueba piloto, se tomó la determinación de eliminar los ítem números 2 y 9 para ajustar la confiabilidad del Alpha de Cronbach. Por tal motivo, la escala WARM quedó con un total de 22 ítems (Véase apéndice G).

3.7.3 Corrección de guía de entrevista semiestructurada

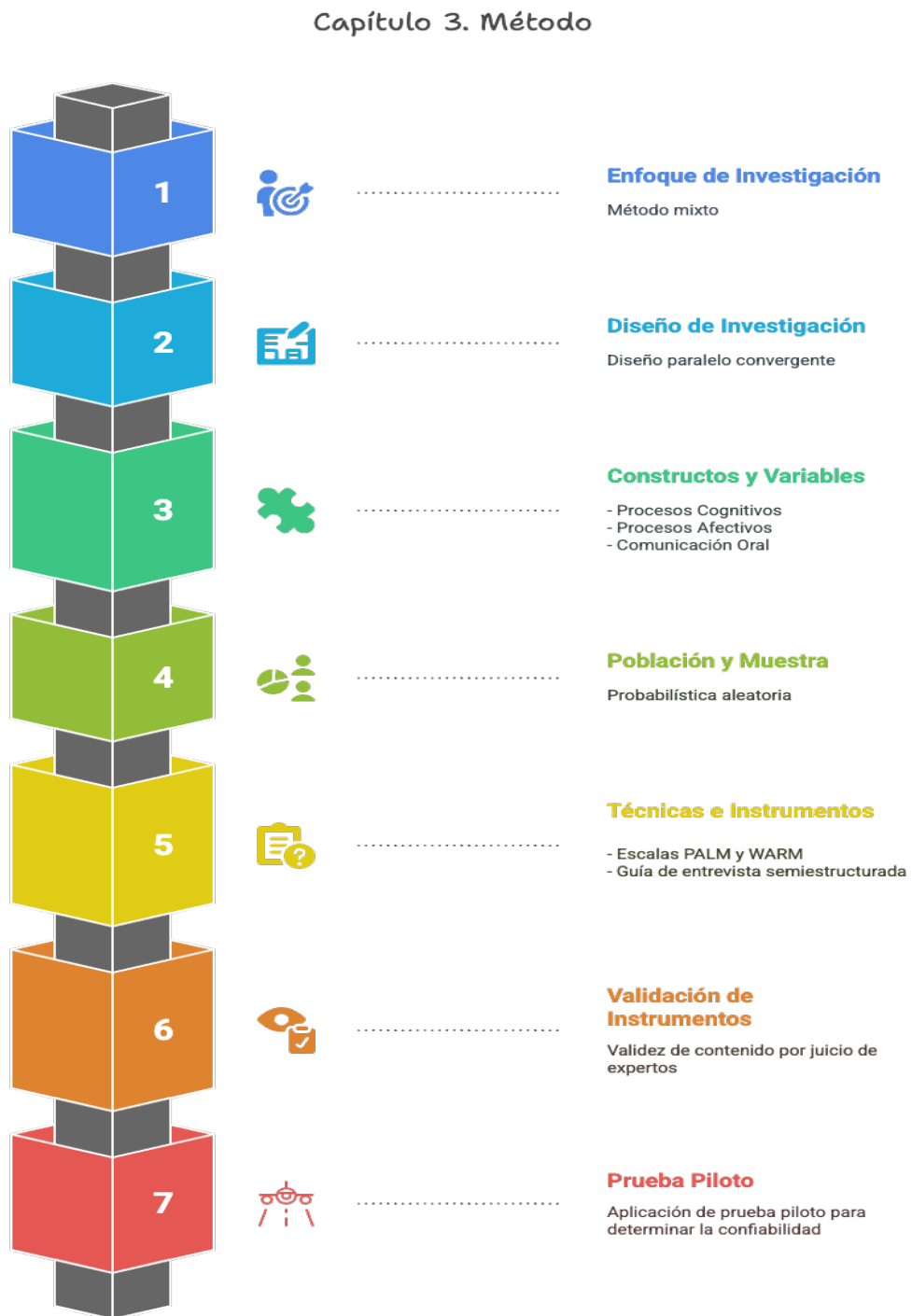
Se tomaron en cuenta los comentarios de los jueces expertos y se efectuaron correcciones en la guía semiestructurada. Se hizo un cambio de redacción en la pregunta 1 por recomendación de un juez. Se agregó referencia temporal en pregunta 2. Se hizo ajuste de redacción en pregunta 3 y se agregó pregunta 4. Se modificó la redacción de las preguntas 6 y 7. Así mismo, se prepararon ejemplos de preguntas de respaldo, en caso de que algún estudiante tenga dificultad para responder alguno de los cuestionamientos, esto también como sugerencia de un juez (Véase apéndice H).

3.8 Aplicación y seguimiento de instrumentos (versión final)

La aplicación de los instrumentos cuantitativos se efectuó en el mes de enero del año 2024 en una institución de educación superior formadora de docentes en educación primaria ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. Estos fueron aplicados a 53 alumnos de inglés de nivel básico, 10 hombres y 43 mujeres de edades entre los 20 y 47 años.

Figura 20

Síntesis gráfica de capítulo 3



Fuente: Elaboración propia con ayuda de Napkin AI

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los principales hallazgos que se obtuvieron durante el análisis de datos de esta investigación. A lo largo del capítulo se detallarán las relaciones identificadas en los datos en forma de gráficos o explicaciones que faciliten su interpretación. Así mismo, se destacarán aquellos resultados que aporten nuevo conocimiento o confirmen hallazgos previos que serán relevantes en el siguiente capítulo.

4.1 Resultados descriptivos de la evaluación oral en el idioma inglés

La evaluación oral se examinó por medio de una entrevista que los estudiantes tuvieron con un evaluador externo, que no es su maestro. Los resultados muestran que el 32.08% de los estudiantes logra pasar al siguiente nivel, mientras que el 67.92% no logra un dominio de la comunicación oral en el idioma inglés al concluir su primer año.

Tabla 15

Resultados de evaluación de comunicación oral

VARIABLE	GRUPO	
	PASA NIVEL	NO PASA NIVEL
Comprehension	4.2	2.5
Fluency	3.5	2.4
Grammar	2.8	1.9
Vocabulary	3.4	2.4
Pronunciation	3.5	2.7
MEDIA PUNTAJE PROMEDIO	3.5	2.4
CANTIDAD ALUMNOS	17	12

4.2 Resultados descriptivos de los procesos cognitivo-afectivos

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando el software SPSS para describir las medidas de tendencia central respecto a las variables que corresponden a los procesos cognitivos y afectivos y la comunicación oral en el idioma inglés.

Tabla 16

Análisis de escala PALM

Variable	No.	MEDIA	MODA	MÍNIMO	MÁXIMO
Percepción	1	3.28	4	1	5
	2	3.47	4	1	5
	3	2.57	1	1	5
	4	3.36	3	1	5
	5	3.96	4	2	5
	6	3.45	4	1	5
	7	3.15	3	1	5
Atención	8	3.49	3	1	5
	9	3.83	4	2	5
	10	3.47	4	1	5
	11	3.58	4	1	5
	12	3.66	4	1	5
	13	3.89	4	1	5
Aprendizaje	14	3.64	4	1	5
	15	2.89	4	1	5
	16	3.40	3	1	5
	17	3.98	4	1	5
	18	3.28	3	1	5
	19	3.25	4	1	5
Memoria	20	3.45	4	1	5
	21	2.79	3	1	5
	22	3.47	4	1	5
	23	3.02	3	1	5
	24	3.92	4	1	5
MEDIA		3.4			
STD		0.36774745			
LNS		3.80			
LNI		3.06			

De acuerdo con lo observado en la tabla 16 que refiere a los procesos cognitivos, se puede identificar que los estudiantes de nivel básico de inglés de una licenciatura en educación primaria valoran en alta medida la parte del aprendizaje que se relaciona con reconocer las áreas en que necesitan más práctica en el idioma ($\bar{x}= 3.98$). Así mismo, perciben el aprendizaje del idioma inglés como un desafío estimulante ($\bar{x}= 3.96$). En cuanto a la memoria, se observa que los estudiantes tratan de utilizar la información que recuerdan para contestar correctamente ($\bar{x}= 3.92$). Referente a la atención, destaca el que expresan mantener una escucha atenta mientras conversan con alguien ($\bar{x}= 3.89$) y que están pendientes de lo que sucede en clase para tratar de participar cuando les sea posible ($\bar{x}= 3.83$). Por otro lado, la tabla 13 muestra que los estudiantes no perciben a alguien que habla inglés como una persona que se siente o cree más importante que los demás ($\bar{x}= 2.57$). En cuanto a la memoria, los estudiantes valoran en menor medida que al momento de tener que expresar algo de manera oral lo hagan espontáneamente ($\bar{x}= 2.79$) o que les resulte fácil elaborar frases sencillas sin cometer tantos errores ($\bar{x}= 3.02$). Con respecto al aprendizaje, los alumnos expresan la falta de práctica del idioma fuera de clase ($\bar{x}= 2.89$).

Lo expresado en la tabla 13 sugiere que, aunque los estudiantes demuestran cierto nivel de autorregulación y autoevaluación, tienen una buena percepción sobre el aprendizaje del idioma y demuestran compromiso y participación en su proceso de aprendizaje, existen áreas en las que se podría trabajar como es la práctica del idioma fuera del aula, lo cual fomentaría un aprendizaje más integral y continuo. En resumen, se observa en los resultados que los procesos cognitivos de los estudiantes no han llegado a un nivel que se podría considerar bueno en términos de consolidación.

Tabla 17*Análisis de escala WARM*

VARIABLES	No.	MEDIA	MODA	MÍNIMO	MÁXIMO
Voluntad para comunicarse	1	3.26	4.0	1	5
	2	3.34	3.0	1	5
	3	2.96	3.0	1	5
	4	3.15	4.0	1	5
	5	3.66	4.0	1	5
	6	2.81	3.0	1	5
Ansiedad	7	2.75	2.0	1	5
	8	2.34	1.0	1	5
	9	3.38	4.0	1	5
	10	3.30	4.0	1	5
Toma de riesgos	11	3.32	3.0	1	5
	12	2.75	3.0	1	5
	13	4.08	4.0	2	5
	14	3.62	4.0	1	5
	15	3.17	4.0	1	5
Motivación	16	3.91	5.0	1	5
	17	4.26	5.0	2	5
	18	4.15	5.0	2	5
	19	4.26	5.0	2	5
	20	4.21	5.0	1	5
	21	3.89	4.0	1	5
	22	4.45	5.0	1	5
MEDIA		3.5			
STD		0.58981676			
LNS		4.09			
LNI		2.91			

De acuerdo con lo observado en la tabla 17 que refiere a los procesos afectivos, se puede observar que los estudiantes de nivel básico de inglés de una licenciatura en educación primaria valoraron en alta medida la dimensión de motivación. Los estudiantes valoran muy alto su

intención de aprender inglés para obtener beneficios como certificaciones, becas y viajes ($\bar{x}=4.45$). De igual manera, expresan su motivación por aprender nuevas palabras y frases en el idioma ($\bar{x}=4.26$). Los estudiantes también valoraron en alta medida su motivación de aprender inglés para lograr entender series de televisión, películas, canciones o videojuegos en este idioma ($\bar{x}=4.26$) y expresaron su motivación de aprender inglés por el gusto de saber otro idioma ($\bar{x}=4.21$). Por último, les motiva aprender nuevas palabras y frases en inglés ($\bar{x}=4.15$). Por otra parte, los estudiantes expresan no sentir algún malestar físico al momento de tener que comunicarse en inglés ($\bar{x}=2.34$), sin embargo, expresan sentir cierta intranquilidad ($\bar{x}=2.75$) e incluso miedo ($\bar{x}=2.75$) al tener que contestar alguna pregunta o participar en inglés. Así mismo, los estudiantes manifestaron sentir desconfianza de responder cuando se les hace una pregunta ($\bar{x}=2.81$).

Esto sugiere que los estudiantes valoran más la motivación extrínseca que la intrínseca, lo cual podría resultar adverso al momento de encontrarse con dificultades durante su proceso de aprendizaje. En cuanto a la ansiedad, la tabla indica que, aunque no se llegue a una manifestación en síntomas físicos evidentes, los estudiantes experimentan ciertos factores negativos que pueden llegar a intervenir de manera negativa con su habilidad para comunicarse en el idioma.

4.3 Resultados de procesos cognitivos y la comunicación oral en el idioma inglés

Debido a que no existió normalidad en la distribución de los datos, se utilizó el estadístico de coeficiente de correlación de Spearman para identificar la asociación que existe entre las variables de los procesos cognitivos y la comunicación oral en el idioma inglés. El nivel de significancia especificado es .05, por lo tanto, si el valor p (Sig.) es inferior a 0.05, se rechaza

la hipótesis nula de que no existe correlación y se acepta la hipótesis de investigación que establece que existe una correlación entre las variables. La fuerza de la correlación se determinó de acuerdo con la explicación de Kuckartz et al. (2013, citado por Ortiz & Romero, 2024).

Tabla 18

Correlaciones de procesos cognitivos y comunicación oral

Variables Cognitivas			Com. Oral
Spearman's rho	PERCEPCIÓN (Preguntas 1-7)	Coeficiente de correlación	.457**
		Sig. (2-tailed)	0.001
		N	53
	ATENCIÓN (Preguntas 8-13)	Coeficiente de correlación	0.205
		Sig. (2-tailed)	0.142
		N	53
	APRENDIZAJE (Preguntas 14-19)	Coeficiente de correlación	.552**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53
	MEMORIA (Preguntas 20-24)	Coeficiente de correlación	.362**
		Sig. (2-tailed)	0.008
		N	53

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De acuerdo con la tabla 18 existe una correlación media entre las variables de percepción y memoria y la comunicación oral en el idioma inglés. Así mismo, existe una correlación alta entre la variable del aprendizaje y la comunicación oral.

Tabla 19

Correlaciones de variable: Percepción y comunicación oral

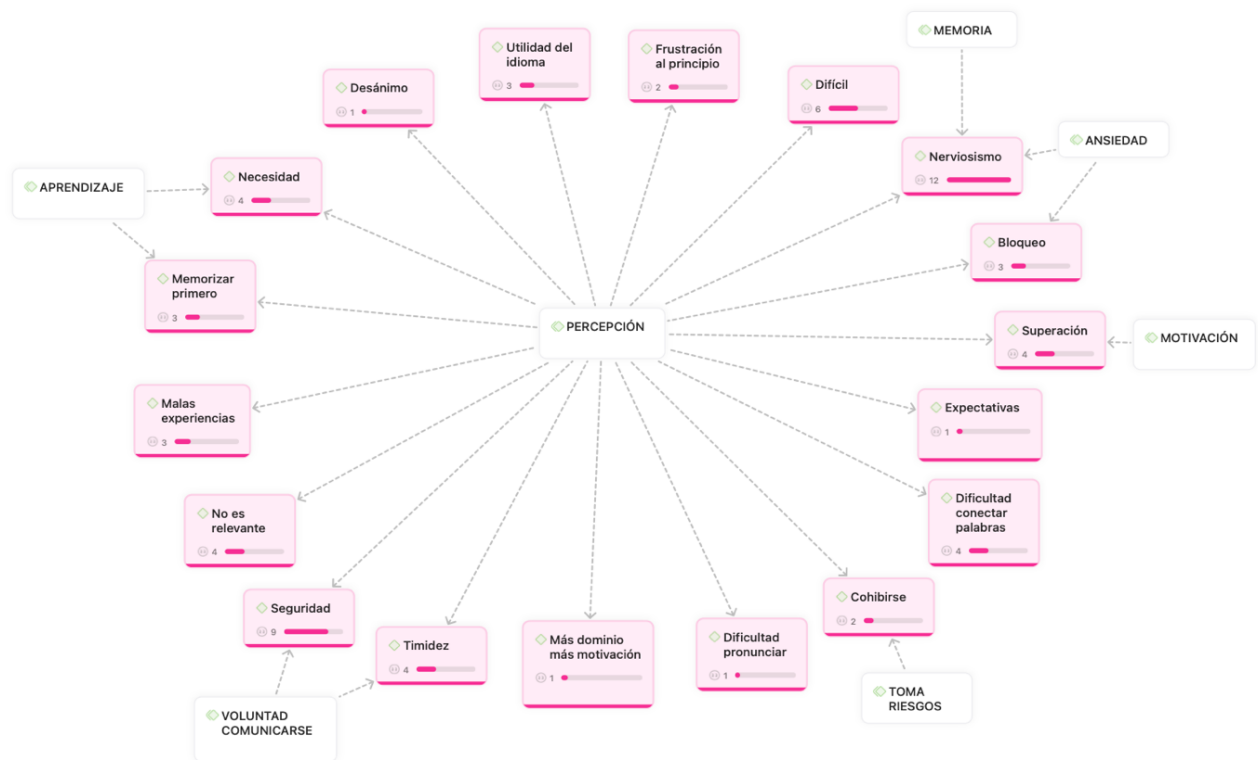
No.	Indicadores		Com. Oral
1	Habilidad para aprender	Coefficiente de correlación	.455**
		Sig. (2-tailed)	0.001
		N	53
2	Inglés más accesible con el tiempo	Coefficiente de correlación	.387**
		Sig. (2-tailed)	0.004
		N	53
3	Si habla inglés es más importante	Coefficiente de correlación	0.039
		Sig. (2-tailed)	0.782
		N	53
4	Estudiar inglés por gusto	Coefficiente de correlación	0.192
		Sig. (2-tailed)	0.169
		N	53
5	Desafío estimulante	Coefficiente de correlación	0.175
		Sig. (2-tailed)	0.210
		N	53
6	Experiencias con el idioma	Coefficiente de correlación	.542**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53
7	Evaluación oral fácil	Coefficiente de correlación	0.040
		Sig. (2-tailed)	0.777
		N	53

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

En la tabla 19 se puede observar que existe una correlación media entre la percepción de la habilidad de los estudiantes para aprender inglés y la comunicación oral. También existe una correlación media entre la percepción que tienen los estudiantes sobre lo accesible que les parece aprender inglés conforme toman más clases y la comunicación oral. Por otro lado, se observa una relación alta entre sus experiencias con el aprendizaje del idioma y la comunicación oral.

Figura 21

Percepción y comunicación oral (Códigos)



En relación con la percepción que los estudiantes tienen respecto a la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que los estudiantes llegan a la institución con diversas percepciones sobre el aprendizaje del idioma y que estas influyen en su primer acercamiento al idioma. Destaca la idea que tienen de que el idioma es difícil de aprender y de hablar y que no se sienten seguros de su nivel:

“Se me dificulta un poco, pero... vamos aprendiendo sobre la marcha.”

“Siento que es una de las cosas que más se me complica.”

“Para mí es muy difícil ya que considero que no tengo los conocimientos o la base para sentir esa seguridad y poder hablar en inglés.”

“No se me hace fácil, se me complica mucho. Me revuelvo mucho con las palabras.”

Tabla 20

Correlaciones de variable: Atención y comunicación oral

No.	Indicadores		Com. Oral
8	Entender las indicaciones	Coeficiente de correlación	.452**
		Sig. (2-tailed)	0.001
		N	53
9	Estar pendiente y tratar de participar	Coeficiente de correlación	0.045
		Sig. (2-tailed)	0.750
		N	53
10	Hacer preguntas cuando no es claro	Coeficiente de correlación	0.241
		Sig. (2-tailed)	0.082
		N	53
11	Tomar notas en clase	Coeficiente de correlación	-0.069
		Sig. (2-tailed)	0.623
		N	53
12	Mantener contacto visual	Coeficiente de correlación	0.238
		Sig. (2-tailed)	0.086
		N	53
13	Escuchar atentamente	Coeficiente de correlación	.282*
		Sig. (2-tailed)	0.041
		N	53

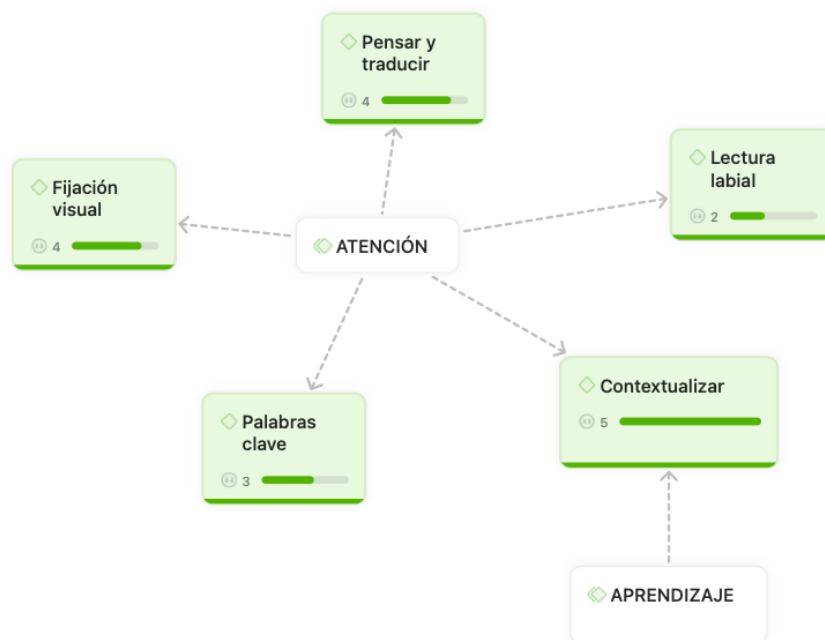
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

En la tabla 20 se puede observar que existe una correlación media entre el entender cuando se dan indicaciones en inglés y la comunicación oral. Se observa poca relación entre el escuchar atentamente cuando tienen una conversación con alguien y la comunicación oral.

Figura 22

Atención y comunicación oral (Códigos)



En relación con la atención y la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que los estudiantes utilizan la estrategia de fijación visual, así como la de pensar y traducir lo que les están preguntando.

“Yo por lo general es como que traduzco. Estoy pensando y estoy traduciendo.”

“Cuando voy a hablar como que fijo la mirada en un punto para sentir que no me están viendo.”

“Me acercó lo más que pueda... veo los ojos... veo la cara.”

“Pongo atención a la pronunciación, a las palabras y cómo se traducen al español.”

“A veces no entendía en sí todo lo que me preguntaban... pero con palabras significativas yo entendía.”

“Al escucharlo me cuesta un poco el concentrarme en lo que me están diciendo porque me lo están diciendo y en mi cabeza estoy tratando de traducirlo y cuando acabo de traducir ya perdí la pregunta”.

“Yo trato mejor de escuchar las palabras que está diciendo y de hecho a veces hasta me quedo viendo a otra parte y a lo mejor el docente va a pensar que no le estoy poniendo atención, pero es porque me estoy concentrando”.

Tabla 21

Correlaciones de variable: Aprendizaje y comunicación oral

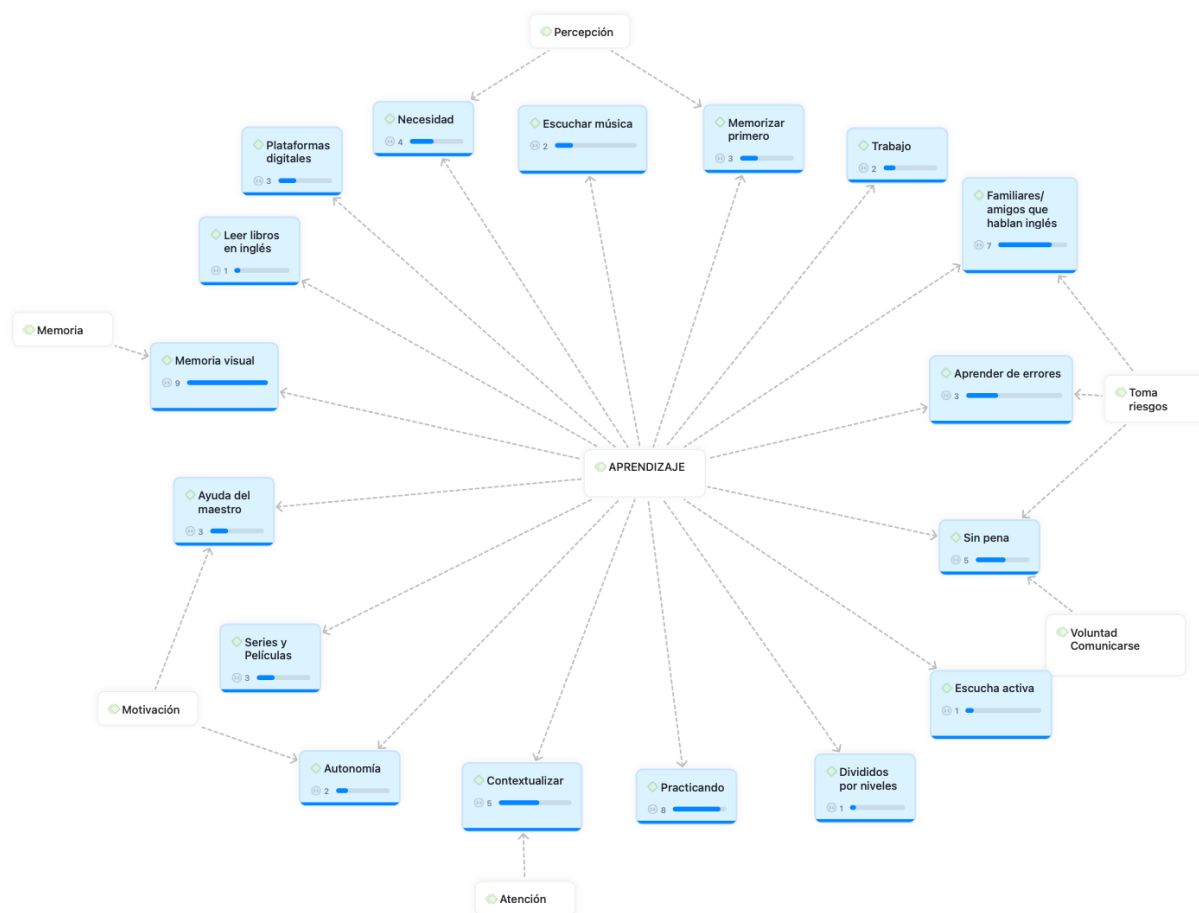
No.	Indicadores		Com. Oral
14	Recordar temas vistos	Coefficiente de correlación	.533**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53
15	Practicar fuera de clase	Coefficiente de correlación	0.106
		Sig. (2-tailed)	0.450
		N	53
16	Practicar con otros	Coefficiente de correlación	0.228
		Sig. (2-tailed)	0.101
		N	53
17	Reconocer áreas práctica	Coefficiente de correlación	.408**
		Sig. (2-tailed)	0.002
		N	53
18	Autoevaluar su proceso	Coefficiente de correlación	.501**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53
19	Facilidad para aplicar lo aprendido	Coefficiente de correlación	.491**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

En la tabla 21 se puede observar que existe una correlación alta entre la facilidad que tienen los estudiantes de realizar algunas actividades en clase de inglés porque recuerdan ciertos temas que ya han visto y la comunicación oral en inglés. Existe una correlación media entre el conocer las áreas en las que necesitan más práctica para mejorar su dominio del idioma y la comunicación oral. Existe también una correlación alta entre la autoevaluación de su proceso de aprendizaje para encontrar soluciones en lo que se les dificulta y la comunicación oral. Por último, existe una correlación media entre la facilidad para aplicar lo aprendido en clase en proyectos, trabajos, tareas, actividades, etc., y la comunicación oral.

Figura 23

Aprendizaje y comunicación oral (Códigos)



En relación con el aprendizaje y la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que los estudiantes aprenden de diversas formas y utilizan diferentes recursos para su aprendizaje.

“Pues a veces cuando vienen mis familiares de Estados Unidos. Trato de hablar con ellos.”

“(Practicaba) con mis amigas. Tengo amigas que están en niveles muy altos, entonces cuando se me dificultaba algo yo iba y les preguntaba.”

“Practicando. Debe de haber personas, pares con las que puedas tener ese intercambio de diálogos en inglés”.

“Estar con algún compañero que sabe. Tengo una amiga que es de Florida y antes estaba aquí.”

Tabla 22

Correlaciones de variable: Memoria y comunicación oral

No.	Indicadores		Com. Oral
20	Facilidad para recordar lo visto	Coeficiente de correlación	.303*
		Sig. (2-tailed)	0.027
		N	53
21	Expresarse de manera espontánea	Coeficiente de correlación	.273*
		Sig. (2-tailed)	0.048
		N	53
22	Recordar frases con facilidad	Coeficiente de correlación	.366**
		Sig. (2-tailed)	0.007
		N	53
23	Elaborar frases sencillas correctas	Coeficiente de correlación	0.123
		Sig. (2-tailed)	0.380
		N	53
24	Recuperar información para contestar	Coeficiente de correlación	0.142
		Sig. (2-tailed)	0.312
		N	53

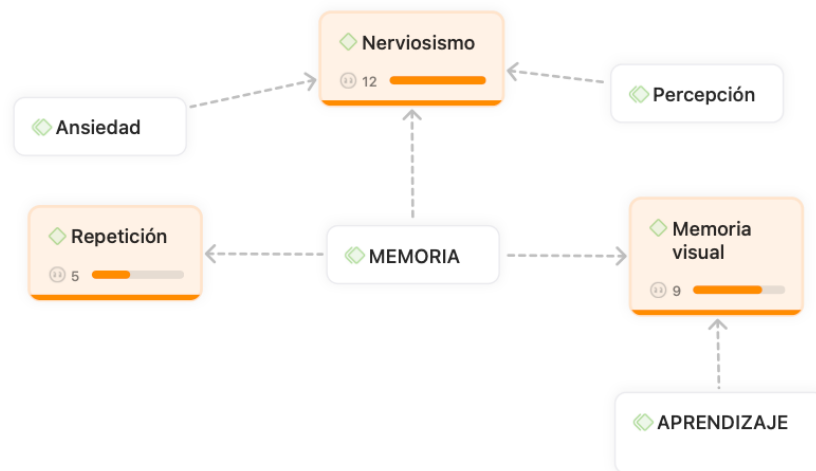
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

En la tabla 22 se puede observar que existe una correlación media entre la facilidad que tienen los estudiantes para recordar lo visto en clase de inglés y la comunicación oral. Se observa poca correlación entre el expresarse de forma espontánea y la comunicación oral. Por último, existe una correlación media entre el recordar con facilidad las frases aprendidas y la comunicación oral en el idioma inglés.

Figura 24

Memoria y comunicación oral (Códigos)



En relación con la memoria y la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que los estudiantes utilizan mucho la memoria visual donde recuerdan como escribieron palabras o frases, o recuerdan la imagen y la palabra. A otros les funciona más escribir las palabras o frases y estudiarlas.

“Es por medio de la repetición y por medio del escrito. Todas las palabras que me puedan resultar complicadas las escribo y las estudio y es la manera en que a mí se me van quedando grabadas y entonces ya puedo relacionarlas en alguna plática, algún trabajo y así”.

“Soy mucho de recordar las situaciones o cosas. Soy muy visual en eso.”

“...las relaciono con imágenes.”

“Creo que soy mucho de ver la imagen o que en mi cabeza este sucediendo el hecho que quiero decir y también la repetición; yo soy mucho de aprender por error... en mi cabeza se queda: ¿La habías escrito así y te acuerdas que estaba mal? Entonces corrígela”.

“Creo que con imágenes. Siento que me ayuda más estar observando imágenes o estar viendo escenas.”

“Siento que sí memorizaba muchas cosas, por ejemplo, el orden o la estructura de las frases. Eso me servía para poder construir yo diferentes.”

4.4 Resultados de procesos afectivos y la comunicación oral en el idioma inglés

Tabla 23

Correlaciones de procesos afectivos y comunicación oral

Variables Afectivas			Com. Oral
Spearman's rho	VOLUNTAD PARA COMUNICARSE (Preguntas 1-6)	Coeficiente de correlación	.416**
		Sig. (2-tailed)	0.002
		N	53
	ANSIEDAD (Preguntas 7-10)	Coeficiente de correlación	0.083
		Sig. (2-tailed)	0.556
		N	53
	TOMA DE RIESGOS (Preguntas 11- 15)	Coeficiente de correlación	.546**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53
	MOTIVACIÓN (Preguntas 16-22)	Coeficiente de correlación	.637**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De acuerdo con la tabla 23 existe una correlación alta entre las variables de motivación y toma de riesgos y la comunicación oral en el idioma inglés. Así mismo, existe una correlación media entre la variable de la voluntad para comunicarse y la comunicación oral.

Tabla 24

Correlaciones de variable: Voluntad para comunicarse y comunicación oral

No.	Indicadores		Com. Oral
1	Comodidad al participar	Coeficiente de correlación	0.170
		Sig. (2-tailed)	0.224
		N	53
2	Participar sin temor	Coeficiente de correlación	0.099
		Sig. (2-tailed)	0.481
		N	53
3	Habilidades para participar	Coeficiente de correlación	0.233
		Sig. (2-tailed)	0.092
		N	53
4	Participar aun sin estar seguro	Coeficiente de correlación	.276*
		Sig. (2-tailed)	0.046
		N	53
5	Contestar en un examen oral	Coeficiente de correlación	.434**
		Sig. (2-tailed)	0.001
		N	53
6	Confianza al responder	Coeficiente de correlación	.412**
		Sig. (2-tailed)	0.002
		N	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

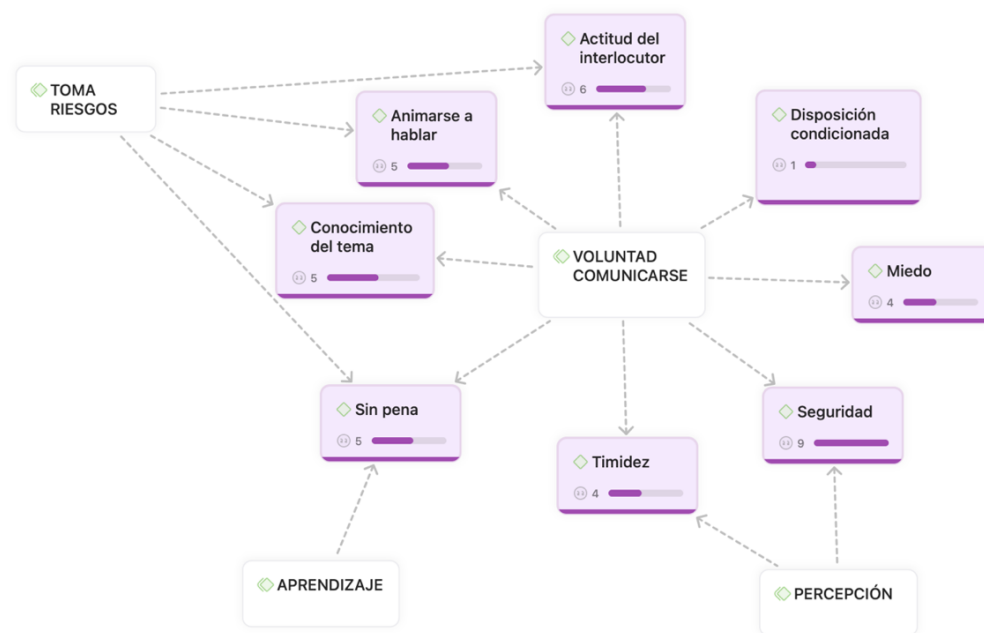
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

En la tabla 24 se puede observar que existe una correlación media entre contestar en un examen oral aun cuando no están seguros de lo que se preguntó y la comunicación oral en inglés.

Se observa también una correlación media entre sentir confianza al responder cuando se pregunta algo en inglés y la comunicación oral. Se observa poca correlación entre el animarse a participar aun cuando no están seguros de la respuesta y la comunicación oral.

Figura 25

Voluntad para comunicarse y comunicación oral (Códigos)



En relación con la voluntad para comunicarse y la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que la mayoría de los estudiantes sí tienen la voluntad para comunicarse, pero también que esta varía dependiendo de la actitud del interlocutor o de la seguridad que sienten para contestar algo.

“A lo mejor en cuestión de qué tan seguro me encuentre en lo que se va a hablar.”

“Digamos que tengo disposición de aprender, pero no tanto de participar porque aún no me siento segura.”

“No, me da pena, me da miedo equivocarme.”

“Me arrepiento porque creo que si influye mucho esa parte de la confianza en mí misma. Siento que no lo pronuncio bien, que no me van a entender o que a lo mejor no estoy construyendo bien la oración.”

Tabla 25

Correlaciones de variable: Ansiedad y comunicación oral

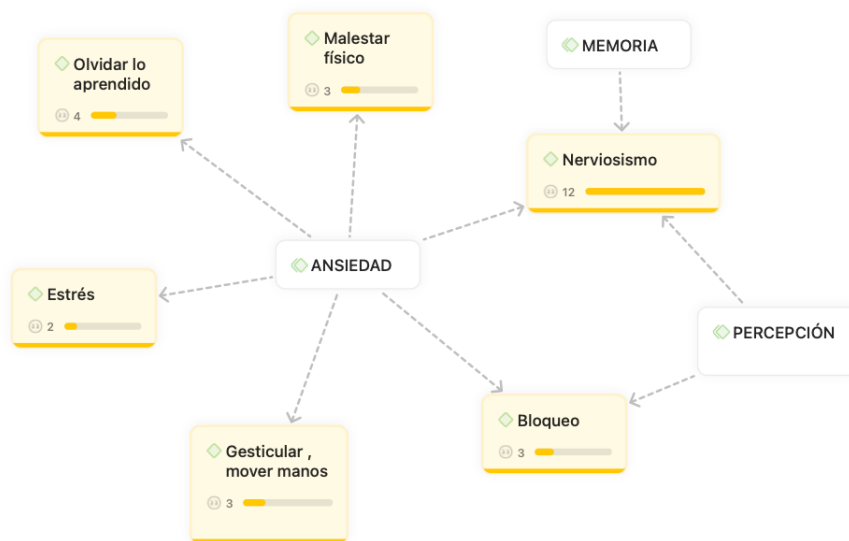
No.	Indicadores		Com.Oral
7	Tranquilidad al responder	Coefficiente de correlación	.378**
		Sig. (2-tailed)	0.005
		N	53
8	Sentir malestar físico	Coefficiente de correlación	-0.140
		Sig. (2-tailed)	0.319
		N	53
9	Nervios al hablar	Coefficiente de correlación	-0.048
		Sig. (2-tailed)	0.733
		N	53
10	Preocupacion por no ir al ritmo	Coefficiente de correlación	0.020
		Sig. (2-tailed)	0.884
		N	53

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

En la tabla 25 se puede observar que existe una correlación media entre sentir tranquilidad al responder una pregunta en inglés y la comunicación oral.

Figura 26

Ansiedad y comunicación oral (Códigos)



En relación con la ansiedad y la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que la mayoría de los estudiantes manifiesta sentir nervios al tener que comunicar algo en inglés. Algunos mencionan el estrés o los mismos nervios como causantes de que olviden lo que habían aprendido.

“A veces me pongo nervioso... es la forma en que yo me expreso de cómo me siento si a veces me pongo nervioso si soy más de estar moviendo mucho mis manos.”

“Hasta dolor de estómago me daba de lo nerviosa que estaba.”

“En una ocasión... estaba temblando y me daba mucha vergüenza.”

“Me ganan mucho los nervios. Creo que es lo que más me invade y a veces siento que hace que mi voz tartamudee mucho.”

“Sí, al grado de que se me llegan a olvidar las cosas.”

“En cierta parte sí me siento muy nerviosa si me entran los nervios y es lo que me bloquea la mente y no sale nada de mí. Comienzo a temblar y las manos me comienzan a sudar.”

Tabla 26

Correlaciones de variable: Toma de riesgos y comunicación oral

No.	Indicadores		Com Oral
11	Participar regularmente en clase	Coeficiente de correlación	.485**
		Sig. (2-tailed)	0.000
		N	53
12	Participar y hablar sin miedo	Coeficiente de correlación	.396**
		Sig. (2-tailed)	0.003
		N	53
13	Ver errores como oportunidades	Coeficiente de correlación	.437**
		Sig. (2-tailed)	0.001
		N	53
14	Tomar iniciativa para practicar	Coeficiente de correlación	.398**
		Sig. (2-tailed)	0.003
		N	53
15	Animarse a contestar	Coeficiente de correlación	.307*
		Sig. (2-tailed)	0.025
		N	53

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

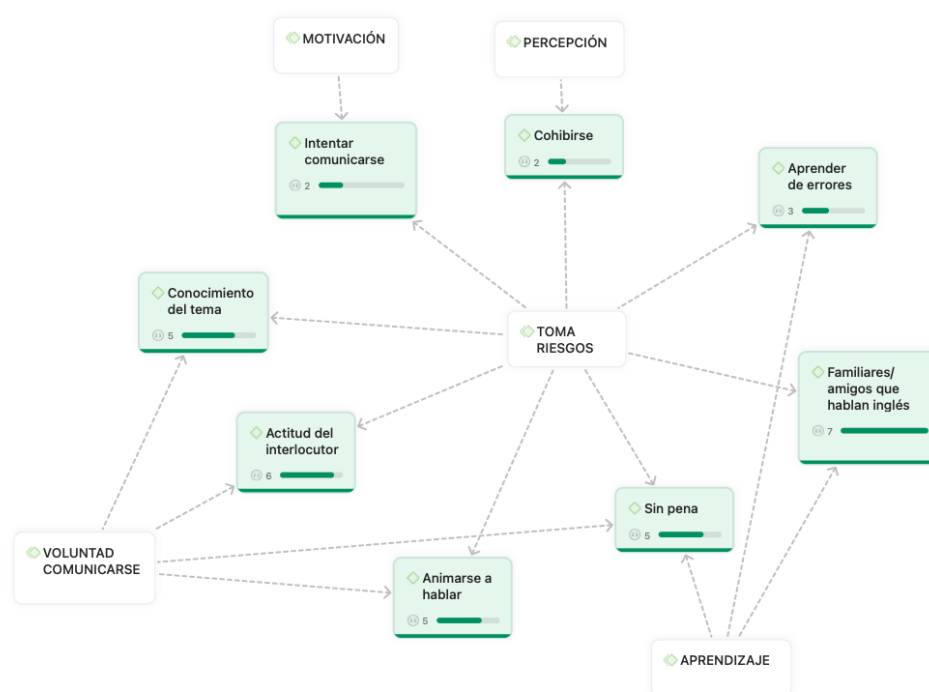
*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

En la tabla 26 se puede observar que existe una correlación media entre el participar regularmente en clase de inglés, participar y hablar sin miedo, ver los errores como oportunidades de aprendizaje más que un fracaso, tomar la iniciativa en actividades donde

practiquen el idioma, animarse a contestar preguntas aun cuando no conozcan muy bien a la persona y la comunicación oral.

Figura 27

Toma de riesgos y comunicación oral (Códigos)



En relación con la toma de riesgos y la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que algunos estudiantes manifiestan que normalmente se animan a hablar, pero toman algunas cosas en cuenta antes de hacerlo como su conocimiento del tema o la actitud de las personas.

“Me anima el hecho de que nos han enseñado que de los errores se aprende. Entonces es un poquito de motivación el decir tengo que hacerlo y lo voy a hacer.”

“Considero que cuando no sabes el inglés cualquiera es un riesgo. Mínimas cosas que dices:

normalmente no lo hago, pero me voy a arriesgar a ver si lo estoy haciendo bien o no. Me baso mucho de las actividades previas. Ya tengo yo mi respuesta, pero verifico que sí este correcta o que sí más o menos se acerque a lo que hemos visto anteriormente y luego la expreso.”

“Primero, sentirme que sí tuve tantito dominio del contenido y ya después el ambiente, con quien me encuentro”

“Tener la seguridad suficiente para animarme a hablar y que se vea que no me van a juzgar”

Tabla 27

Correlaciones de variable: Motivación y comunicación oral

No.	Indicadores		Com. Oral
16	Entusiasmo por entender	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) N	.511** 0.000 53
17	Motivación por aprender nuevas palabras	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) N	.577** 0.000 53
18	Motivacion para obtener buena calificación	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) N	.292* 0.034 53
19	Deseo de entender series, películas, canciones o videojuegos	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) N	.448** 0.001 53
20	Deseo de aprender por gusto	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) N	.460** 0.001 53
21	Gusto por la clase	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) N	.520** 0.000 53
22	Obtener beneficios	Correlation coefficient Sig. (2-tailed) N	.443** 0.001 53

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

En relación con la motivación y la comunicación oral del idioma inglés, se puede observar en los resultados cualitativos que motiva a los estudiantes a querer seguir aprendiendo inglés. Algunos mencionan viajar y otros para tener más oportunidades laborales.

“Mi motivación siempre ha sido viajar. Para no depender de alguien poder yo expresar lo que yo quiero.”

“Me gustaría viajar mucho y creo que el primer idioma siempre va a ser el inglés.”

“Principal motivación, para viajar y bueno hablar inglés te ayuda muchísimo en los estudios.

Entonces, si quiero terminar una maestría, un doctorado, si quiero tener un mejor puesto... pues eso es algo que me va a ayudar muchísimo y es algo que me motiva.”

4.5 Análisis entre variables cognitivas y afectivas

Tabla 28

Correlaciones entre variables de los procesos cognitivos y afectivos

		VC	A	TR	M	P	AT	AP	ME
VOLUNTAD COMUNICARSE	Coef.	1.000		.739**		.700**	.473**	.481**	.657**
	Correl.								
	Sig. (2- tailed)			0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	53		53		53	53	53	53
ANSIEDAD	Coef.		1.000						-.322*
	Correl								
	Sig. (2- tailed)								0.019
	N		53						53
TOMA RIESGOS	Coef.	.739**		1.000	.393**	.623**	.462**	.721**	.672**
	Correl								
	Sig. (2- tailed)	0.000			0.004	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	53		53	53	53	53	53	53
MOTIVACIÓN	Coef.			.393**	1.000			.431**	

		VC	A	TR	M	P	AT	AP	ME
	Correl								
	Sig. (2-tailed)			0.004				0.001	
	N			53	53			53	
PERCEPCIÓN	Coef. Correl	.700**		.623**		1.000	.486**	.496**	.599**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000			0.000	0.000	0.000
	N	53		53		53	53	53	53
ATENCIÓN	Coef. Correl	.473**		.462**		.486**	1.000		.412**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000		0.000			0.002
	N	53		53		53	53		53
APRENDIZAJE	Coef. Correl	.481**		.721**	.431**	.496**		1.000	.486**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.001	0.000			0.000
	N	53		53	53	53		53	53
MEMORIA	Coef. Correl	.657**	-	.672**		.599**	.412**	.486**	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.019	0.000		0.000	0.002	0.000	
	N	53	53	53		53	53	53	53

Nota. VC: Voluntad comunicarse, A: Ansiedad, TR: Toma riesgos, M: Motivación, P: Percepción, AT: Atención, AP: Aprendizaje, ME: Memoria

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Como se observa en la tabla 28, existe una correlación muy alta entre la voluntad para comunicarse con las variables de toma de riesgos y percepción, una correlación alta con la memoria y una correlación media con el aprendizaje y la atención. La variable de ansiedad tiene una correlación negativa con la memoria. La toma de riesgos tiene una correlación muy alta con

la voluntad para comunicarse y con el aprendizaje, una correlación alta con la memoria y la percepción y una relación media con la motivación y la atención. La motivación tiene una correlación media con la toma de riesgos y el aprendizaje.

4.6 Resultados comparativos de la percepción de los estudiantes referente a sus procesos cognitivo-afectivos y la comunicación oral en el idioma inglés

Se efectúa un análisis de medias de cada uno de los indicadores asociados con las diferentes variables que corresponden a los procesos cognitivos y procesos afectivos, esto en función de los resultados obtenidos por los estudiantes que no aprobaron el nivel después de su asistencia a un curso de aprendizaje de nivel básico del idioma inglés y los resultados de los alumnos que si aprobaron el nivel. Posteriormente y tomando en consideración que los datos no se distribuyen con normalidad, se tomó la decisión de utilizar la prueba de Mann Whitney para poder determinar las diferencias significativas entre grupos, considerando un nivel de significancia inferior a .05.

4.7 Procesos cognitivos y comunicación oral en el idioma inglés

Los datos de la Tabla 29 y la Tabla 30 muestran diferencias significativas entre los dos subgrupos en doce de los veinticuatro indicadores, principalmente en los indicadores de la variable percepción y la variable aprendizaje.

Tabla 29

Comparativo de los resultados en percepción de procesos cognitivos entre subgrupos mediante análisis de medias

No.	Indicadores	Subgrupo No pasa nivel	Subgrupo pasa nivel
		Media	Media
1	Considero que soy hábil para aprender inglés.	3.0	3.8
2	A medida que tomo más clases, me parece más accesible el aprender inglés	3.3	3.9
3	Creo que la gente que habla inglés se cree más importante que los demás.	2.4	2.8
4	Estudio inglés por gusto más que por obligación.	3.2	3.7
5	Pienso que aprender inglés es un desafío estimulante.	3.9	4.1
6	Mis experiencias con el aprendizaje del idioma inglés han sido positivas.	3.1	4.1
7	Pienso que las evaluaciones orales del nivel básico de inglés son fáciles.	3.1	3.3
8	Entiendo cuando se me dan indicaciones en inglés.	3.3	4.0
9	Estoy pendiente de lo que sucede en la clase de inglés para tratar de participar cuando sea posible.	3.8	4.0
10	Hago preguntas cuando no me quedan claras las instrucciones.	3.2	4.1
11	Tomo notas de lo que se ve o explica en clase.	3.6	3.5
12	Mantengo contacto visual con la persona que estoy conversando en inglés.	3.5	4.0
13	Escucho atentamente cuando tengo una conversación en inglés con otra persona.	3.8	4.2

No.	Indicadores	Subgrupo No pasa nivel	Subgrupo pasa nivel
		Media	Media
14	Me resulta fácil realizar algunas actividades en clase de inglés porque recuerdo ciertos temas que ya he visto.	3.4	4.2
15	Practico inglés fuera de clase por medio de sitios web, aplicaciones, videos, música, juegos, lecturas, etc.	2.8	3.1
16	Me gusta practicar el inglés que voy aprendiendo con compañeros de clase, mi maestro u otras personas que me puedan ayudar a practicar.	3.2	3.8
17	Sé en qué áreas necesito más práctica para mejorar mi inglés.	3.7	4.5
18	Autoevalúo mi proceso de aprendizaje para encontrar soluciones en lo que se me dificulta.	2.9	4.0
19	Tengo facilidad para aplicar lo que he aprendido en clase en proyectos, trabajos, tareas, actividades, etc..	2.9	3.9
20	Me resulta fácil recordar lo que se ha visto en clase de inglés.	3.3	3.8
21	Cuando tengo que expresarme de manera oral lo hago de forma espontánea.	2.6	3.2
22	Recuerdo con facilidad las frases que he aprendido.	3.3	3.9
23	Es sencillo para mí elaborar frases sencillas correctas sin cometer tantos errores.	2.9	3.2
24	Cuando me hacen una pregunta en inglés, utilizo la información que tengo en mi mente para tratar de responder correctamente.	3.9	3.9
Media		3.3	3.8

Tabla 30

Comparativo de percepción de procesos cognitivos entre subgrupos mediante prueba de Mann Whitney

Mann-Whitney – Procesos cognitivos - Ranks					
Indicadores	Subgrupos	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Considero que soy hábil para aprender inglés.	No pasa nivel	36	23.21	835.50	0.006128705
	Pasa nivel	17	35.03	595.50	
	Total	53			
A medida que tomo más clases, me parece más accesible el aprender inglés	No pasa nivel	36	23.26	837.50	0.003880867
	Pasa nivel	17	34.91	593.50	
	Total	53			
Creo que la gente que habla inglés se cree más importante que los demás.	No pasa nivel	36	25.93	933.50	0.450182077
	Pasa nivel	17	29.26	497.50	
	Total	53			
Estudio inglés por gusto más que por obligación.	No pasa nivel	36	25.24	908.50	0.199009297
	Pasa nivel	17	30.74	522.50	
	Total	53			
Pienso que aprender inglés es un desafío estimulante.	No pasa nivel	36	25.65	923.50	0.297421812
	Pasa nivel	17	29.85	507.50	
	Total	53			
Mis experiencias con el aprendizaje del idioma inglés han sido positivas.	No pasa nivel	36	22.50	810.00	0.001126572
	Pasa nivel	17	36.53	621.00	
	Total	53			
Pienso que las evaluaciones orales del nivel básico de inglés son fáciles.	No pasa nivel	36	25.97	935.00	0.449719014
	Pasa nivel	17	29.18	496.00	
	Total	53			
Entiendo cuando se me dan indicaciones en inglés.	No pasa nivel	36	23.67	852.00	0.016399035
	Pasa nivel	17	34.06	579.00	
	Total	53			

Mann-Whitney – Procesos cognitivos - Ranks

Indicadores	Subgrupos	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Estoy al pendiente de lo que sucede en la clase de inglés para tratar de participar cuando sea posible.	No pasa nivel	36	26.01	936.50	0.456146074
	Pasa nivel	17	29.09	494.50	
	Total	53			
Hago preguntas cuando no me quedan claras las instrucciones.	No pasa nivel	36	23.13	832.50	0.004353552
	Pasa nivel	17	35.21	598.50	
	Total	53			
Tomo notas de lo que se ve o explica en clase.	No pasa nivel	36	27.33	984.00	0.811903842
	Pasa nivel	17	26.29	447.00	
	Total	53			
Mantengo contacto visual con la persona que estoy conversando en inglés.	No pasa nivel	36	24.92	897.00	0.121669657
	Pasa nivel	17	31.41	534.00	
	Total	53			
Escucho atentamente cuando tengo una conversación en inglés con otra persona.	No pasa nivel	36	24.85	894.50	0.108673721
	Pasa nivel	17	31.56	536.50	
	Total	53			
Me resulta fácil realizar algunas actividades en clase de inglés porque recuerdo ciertos temas que ya he visto.	No pasa nivel	36	22.74	818.50	0.001890752
	Pasa nivel	17	36.03	612.50	
	Total	53			
Practico inglés fuera de clase por medio de sitios web, apps, videos, música, juegos, lecturas, etc.	No pasa nivel	36	25.78	928.00	0.388500299
	Pasa nivel	17	29.59	503.00	
	Total	53			
Me gusta practicar el inglés que voy aprendiendo con	No pasa nivel	36	23.82	857.50	
	Pasa nivel	17	33.74	573.50	

Mann-Whitney – Procesos cognitivos - Ranks

Indicadores	Subgrupos	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
compañeros de clase, mi maestro u otras personas que me puedan ayudar a practicar.	Total	53			0.023012986
Sé en qué áreas necesito más práctica para mejorar mi inglés.	No pasa nivel	36	22.97	827.00	0.003075866
	Pasa nivel	17	35.53	604.00	
	Total	53			
Autoevalúo mi proceso de aprendizaje para encontrar soluciones en lo que se me dificulta.	No pasa nivel	36	22.65	815.50	0.001971933
	Pasa nivel	17	36.21	615.50	
	Total	53			
Tengo facilidad para aplicar lo que he aprendido en clase en proyectos, trabajos, tareas, actividades, etc..	No pasa nivel	36	22.29	802.50	0.00070059
	Pasa nivel	17	36.97	628.50	
	Total	53			
Me resulta fácil recordar lo que se ha visto en clase de inglés.	No pasa nivel	36	23.99	863.50	0.024450163
	Pasa nivel	17	33.38	567.50	
	Total	53			
Cuando tengo que expresarme de manera oral lo hago de forma espontánea.	No pasa nivel	36	24.10	867.50	0.037649943
	Pasa nivel	17	33.15	563.50	
	Total	53			
Recuerdo con facilidad las frases que he aprendido.	No pasa nivel	36	23.90	860.50	0.023350976
	Pasa nivel	17	33.56	570.50	
	Total	53			
Es sencillo para mí elaborar frases sencillas correctas sin cometer tantos errores.	No pasa nivel	36	25.60	921.50	0.310126981
	Pasa nivel	17	29.97	509.50	
	Total	53			

Mann-Whitney – Procesos cognitivos - Ranks

Indicadores	Subgrupos	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Cuando me hacen una pregunta en inglés, utilizo la información que tengo en mi mente para tratar de responder correctamente.	No pasa nivel	36	26.89	968.00	0.928812656
	Pasa nivel	17	27.24	463.00	
	Total	53			

4.8 Procesos afectivos y comunicación oral en el idioma inglés

Los datos de la Tabla 31 y la Tabla 32 muestran diferencias significativas entre los dos subgrupos en doce de los veinticuatro indicadores de los procesos afectivos, principalmente en los indicadores de la variable toma de riesgos y la variable motivación.

Tabla 31

Comparativo de los resultados en percepción de procesos afectivos entre subgrupos mediante análisis de medias.

No.	Indicadores	Subgrupo No pasa nivel Media	Subgrupo pasa nivel Media
1	Me siento cómodo de participar en clase de inglés delante de todos.	3.2	3.5
2	Participo sin temor a que se burlen de mí si me expreso incorrectamente.	3.3	3.5
3	Considero que cuento con las habilidades necesarias para participar o contestar una pregunta en inglés.	2.8	3.2
4	Me animo a participar aun cuando no estoy seguro de la respuesta.	2.9	3.6
5	En un examen oral contesto, aunque no me sienta seguro de lo que se preguntó.	3.4	4.2
6	Siento confianza de responder cuando alguien me pregunta algo en inglés.	2.5	3.5

No.	Indicadores	Subgrupo No	Subgrupo
		pasa nivel	pasa nivel
		Media	Media
7	Me siento tranquilo al responder una pregunta en inglés.	2.4	3.4
8	Siento algún malestar físico al momento de tener que comunicar algo en inglés.	2.4	2.1
9	Cuando tengo que hablar o participar en inglés me pongo nervioso al punto de olvidar cosas que ya sabía.	3.4	3.4
10	Me preocupa no ir al ritmo de mis demás compañeros.	3.2	3.5
11	Participo regularmente en clase de inglés.	3.0	4.0
12	Participo y hablo en inglés sin miedo.	2.4	3.5
13	Veo los errores como oportunidades de aprendizaje, en lugar de como un fracaso.	3.9	4.5
14	Me gusta tomar la iniciativa en actividades donde puedo practicar el idioma.	3.4	4.1
15	Me animaría a contestar preguntas en inglés de alguien desconocido o que no conozco muy bien.	2.9	3.8
16	Me entusiasma entender cuando se me pregunta algo en inglés.	3.6	4.6
17	Me motiva aprender nuevas palabras y frases en inglés.	4.0	4.8
18	Participo y trato de hacer todo en clase de inglés porque quiero obtener una buena calificación.	4.0	4.5
19	Quiero aprender inglés para poder entender series, películas, canciones o videojuegos en este idioma.	4.1	4.7
20	Quiero aprender inglés por el gusto de saber otro idioma.	4.0	4.6
21	Me gusta la clase de inglés por la manera en que se enseña, la manera en que se lleva a cabo la clase, las actividades y/o el ambiente en clase.	3.6	4.4
22	Quiero aprender inglés porque me interesa obtener otros beneficios como certificaciones, becas, viajes, etc.	4.3	4.8
Media		3.3	3.9

Tabla 32

Comparativo de percepción de procesos afectivos entre subgrupos mediante prueba Mann Whitney

Mann Whitney Test – Procesos afectivos - Ranks					
Indicadores	Subgrupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Me siento cómodo de participar en clase de inglés delante de todos	No pasa nivel	36	25.43	915.50	0.253124082
	Pasa nivel	17	30.32	515.50	
	Total	53			
Participo sin temor a que se burlen de mí si me expreso incorrectamente.	No pasa nivel	36	25.57	920.50	0.305718728
	Pasa nivel	17	30.03	510.50	
	Total	53			
Considero que cuento con las habilidades necesarias para participar o contestar una pregunta en inglés.	No pasa nivel	36	25.06	902.00	0.152588555
	Pasa nivel	17	31.12	529.00	
	Total	53			
Me animo a participar aun cuando no estoy seguro de la respuesta.	No pasa nivel	36	23.78	856.00	0.021225044
	Pasa nivel	17	33.82	575.00	
	Total	53			
En un examen oral contesto, aunque no me sienta seguro de lo que se preguntó.	No pasa nivel	36	22.99	827.50	0.002620714
	Pasa nivel	17	35.50	603.50	
	Total	53			
Siento confianza de responder cuando alguien me pregunta algo en inglés.	No pasa nivel	36	21.88	787.50	0.000196742
	Pasa nivel	17	37.85	643.50	
	Total	53			
Me siento tranquilo al responder una	No pasa nivel	36	22.38	805.50	0.000969432
	Pasa nivel	17	36.79	625.50	
	Total	53			

Mann Whitney Test – Procesos afectivos - Ranks

Indicadores	Subgrupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
pregunta en inglés.					
Siento algún malestar físico al momento de tener que comunicar algo en inglés.	No pasa nivel	36	28.44	1024.00	0.305163051
	Pasa nivel	17	23.94	407.00	
	Total	53			
Cuando tengo que hablar o participar en inglés me pongo nervioso al punto de olvidar cosas que ya sabía.	No pasa nivel	36	27.38	985.50	0.790812547
	Pasa nivel	17	26.21	445.50	
	Total	53			
Me preocupa no ir al ritmo de mis demás compañeros.	No pasa nivel	36	26.11	940.00	0.53020561
	Pasa nivel	17	28.88	491.00	
	Total	53			
Participo regularmente en clase de inglés.	No pasa nivel	36	22.67	816.00	0.001654514
	Pasa nivel	17	36.18	615.00	
	Total	53			
Participo y hablo en inglés sin miedo.	No pasa nivel	36	22.47	809.00	0.001327909
	Pasa nivel	17	36.59	622.00	
	Total	53			
Veo los errores como oportunidades de aprendizaje, en lugar de como un fracaso.	No pasa nivel	36	23.18	834.50	0.00503469
	Pasa nivel	17	35.09	596.50	
	Total	53			
Me gusta tomar la iniciativa en actividades donde puedo practicar el idioma.	No pasa nivel	36	23.49	845.50	0.011327227
	Pasa nivel	17	34.44	585.50	
	Total	53			
Me animaría a contestar preguntas en inglés de alguien desconocido o que	No pasa nivel	36	23.03	829.00	0.004533733
	Pasa nivel	17	35.41	602.00	
	Total	53			

Mann Whitney Test – Procesos afectivos - Ranks

Indicadores	Subgrupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
no conozco muy bien.					
Me entusiasma entender cuando se me pregunta algo en inglés.	No pasa nivel	36	22.04	793.50	0.000352428
	Pasa nivel	17	37.50	637.50	
	Total	53			
Me motiva aprender nuevas palabras y frases en inglés.	No pasa nivel	36	22.26	801.50	0.000394636
	Pasa nivel	17	37.03	629.50	
	Total	53			
Participo y trato de hacer todo en clase de inglés porque quiero obtener una buena calificación.	No pasa nivel	36	23.86	859.00	0.021370435
	Pasa nivel	17	33.65	572.00	
	Total	53			
Quiero aprender inglés para poder entender series, películas, canciones o videojuegos en este idioma.	No pasa nivel	36	23.36	841.00	0.006640308
	Pasa nivel	17	34.71	590.00	
	Total	53			
Quiero aprender inglés por el gusto de saber otro idioma.	No pasa nivel	36	24.44	880.00	0.055673507
	Pasa nivel	17	32.41	551.00	
	Total	53			
Me gusta la clase de inglés por la manera en que se enseña, la manera en que se lleva a cabo la clase, las actividades y/o el ambiente en clase.	No pasa nivel	36	22.99	827.50	0.003331011
	Pasa nivel	17	35.50	603.50	
	Total	53			
Quiero aprender inglés porque me interesa obtener otros beneficios como certificaciones, becas, viajes, etc.	No pasa nivel	36	24.28	874.00	0.029497169
	Pasa nivel	17	32.76	557.00	
	Total	53			

Figura 29

Síntesis Gráfica del capítulo 4



Fuente: Elaboración propia con ayuda de Napkin AI

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo presenta un análisis y discusión a partir de los resultados que se obtuvieron en esta investigación. Los principales hallazgos han sido contrastados con la teoría.

Se inicia esta discusión en relación con los resultados de la evaluación de la comunicación oral en el idioma inglés que evidenciaron los estudiantes al término de un ciclo escolar en el que participaron en un curso de idiomas para el nivel A1. Para valorar la comunicación oral se consideraron las variables: comprensión, fluidez, gramática, vocabulario y pronunciación. Los resultados mostraron que un 32.08% de los alumnos pasó al siguiente nivel (A2), mientras que el 67.92% no logró pasar al siguiente nivel (véase Tabla 15). Es evidente además que en el grupo de estudiantes que logró pasar al nivel A2 la comprensión del idioma es la variable con la media más alta, las demás variables (fluidez, gramática, vocabulario y pronunciación) se ubican con una media que va de 2.8 a 3.5 en una escala del 1 al 5. Estos datos comparativos entre las medias de las variables y el puntaje promedio obtenido por los dos subgrupos dan cuenta de la dificultad que tienen los estudiantes para comunicarse en el idioma inglés. Al respecto, Robert y Meenakshi (2022) mencionan que, aunque hablar es una de las habilidades fundamentales de este idioma es muy difícil desarrollarla. A partir de este hallazgo, es preciso analizar los resultados relacionados con los procesos cognitivo-afectivos que intervienen en el logro de la comunicación oral en el idioma inglés por parte de los estudiantes.

5.1 Procesos Cognitivos y comunicación Oral

De las cuatro variables estudiadas respecto a los procesos cognitivos, se encontró relación en tres de ellas con la comunicación oral en el idioma inglés: la percepción, el aprendizaje y la

memoria. Los resultados cuantitativos sugieren una correlación positiva fuerte entre el aprendizaje (estrategias que utilizan los estudiantes) y la comunicación oral; esto indica que, a mayores estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos, mejora la comunicación oral de los estudiantes (ver Tabla 18). En los resultados cualitativos de la variable aprendizaje, se observó que los estudiantes en general recurren una variedad de técnicas y recursos para aprender y hablar el idioma. Algunos de estos fueron: practicar con familiares y amigos que viven en Estados Unidos o practicar y consultar dudas con sus compañeros de niveles más avanzados, contextualizar cuando se les habla, memorizar palabras y frases que ven en clase y piensan les ayudarán a contestar preguntas en la evaluación oral (véase Figura 21). Este hallazgo permite retomar la teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1978) en la que se plantea que el aprendizaje es un proceso que está influenciado por las interacciones y el contexto.

Por otra parte, para esta misma variable aprendizaje se identifican de forma clara los indicadores que se correlacionan con la comunicación oral en el idioma inglés. De acuerdo con los datos estadísticos, recordar temas vistos y autoevaluar el aprendizaje son dos de los aspectos mayormente relacionados con la comunicación oral en el idioma inglés (véase Tabla 21). La información cualitativa muestra que los estudiantes recurren a la memoria visual y a una serie de estrategias para aprender, hacen referencia al uso de plataformas digitales, escuchar música, ver series y películas, poner en contexto lo aprendido y aprender de los errores. Dentro del proceso de aprendizaje del idioma inglés, es importante fomentar la autonomía y autorregulación de los estudiantes (De Vrind et al., 2024; Portugal-Toro et al., 2025), así como el uso de estrategias metacognitivas (Ahmandi & Motaghi, 2021). Concientizar a los estudiantes sobre la importancia de estas estrategias permitirá que logren mejores resultados en cuanto a la comunicación oral.

En relación con la variable percepción y la comunicación oral en el idioma inglés se encontró una correlación media. Es decir, a mejor percepción en relación con el aprendizaje del idioma inglés, mejor comunicación oral (ver Tabla 18). En relación con la variable de percepción, los datos muestran que a mejores experiencias positivas y mayor valoración respecto a cómo perciben los estudiantes sus habilidades para aprender, mayor facilidad para comunicarse de forma oral en el idioma inglés (Portugal-Toro et al., 2025)(ver tabla 19). La información cualitativa coincide con lo anterior, se observó que cuando los estudiantes llegan a la institución, tienen la idea de que es difícil aprender el idioma debido a percepciones relacionadas con su trayecto académico, experiencias previas, creencias e incluso emociones (ver Figura 19). Ambos grupos expresaron sentir nerviosismo cuando tienen que comunicarse en el idioma inglés, la diferencia radica en la forma de afrontar esta emoción, las expectativas que tienen los alumnos y la utilidad práctica que le dan al aprendizaje del inglés. Lo anterior comprueba que las experiencias previas tienen relevancia al momento de retomar el aprendizaje del idioma en una nueva institución. Por lo tanto, destaca la importancia de crear experiencias positivas que fomenten una actitud favorable hacia el aprendizaje del idioma inglés (Diert-Boté, 2022; M. Wang & Wang, 2024). Los docentes deben buscar también estrategias para trabajar la memoria en el aula de clases y buscar las mejores técnicas para lograr que los estudiantes sostengan una percepción positiva sobre el aprendizaje del idioma, es decir, crear ambientes favorables para el aprendizaje.

Aunque la memoria no tiene una correlación alta con la comunicación oral, tiene cierto grado de correlación en algunos indicadores. Es decir, si los alumnos consideran que tienen facilidad para recordar lo que han visto y pueden expresarse de manera espontánea, tendrán mayor facilidad para comunicarse en el idioma inglés (véase Tabla 22). Es observable a partir de

la información cualitativa que los estudiantes utilizan principalmente la memoria visual, se les facilita recordar imágenes y relacionarlas, utilizan además la repetición y la escritura. Duchesne et al. (2022) mencionan que las personas procesan la información recurriendo a la memoria sensorial, memoria de trabajo y finalmente almacenando a largo plazo. Hill (2022) menciona que es importante inducir a los estudiantes para que utilicen estrategias diversas para la memorización, tales como la nemotécnica. En consideración con lo anterior, se recomienda buscar estrategias para que los alumnos recuerden con mayor facilidad lo aprendido.

Por otra parte, dentro de los procesos cognitivos estudiados, está la variable atención, de la cual no se encontró una correlación directa con la comunicación oral en el idioma inglés; sin embargo, se identificó que está relacionada con algunas de las variables de los procesos afectivos, este aspecto se retoma en los siguientes apartados.

5.2 Procesos Afectivos y comunicación Oral

En lo que respecta a los procesos afectivos, tres de las cuatro variables estudiadas se relacionan con la comunicación oral en el idioma inglés: la voluntad para comunicarse, la toma de riesgos y la motivación. De las variables mencionadas se observó en el análisis cuantitativo que la motivación es la variable que tiene un coeficiente de correlación más alto con la comunicación oral (ver Tabla 23). Tanto la motivación extrínseca como intrínseca tienen un rol preponderante en el aprendizaje y comunicación de los estudiantes, todos los indicadores que corresponden a la variable motivación tienen correlación directa con la comunicación oral en el idioma inglés (ver Tabla 27). Los datos cualitativos mostraron que los estudiantes reconocen la importancia del inglés como idioma universal y cómo les podría ayudar en viajes ya sea para vacaciones a países donde, aunque no sea el inglés el idioma que se habla, sí es el que más se

utiliza como idioma para comunicarse, para poder estudiar en el extranjero o conseguir más oportunidades laborales; sobresale en los aspectos cualitativos el deseo de superación que manifiestan algunos alumnos, les entusiasma aprender un nuevo idioma y conocer nuevas palabras. En la Tabla 31 se observa una diferencia notable en los valores de la media aritmética de los indicadores relacionados con la motivación entre los estudiantes que pasaron al siguiente nivel y quienes no lo hicieron. En relación con esta variable, Ryan y Deci (2000) hacen referencia a la importancia que tiene la motivación intrínseca y extrínseca, explican cómo la motivación de las personas por aprender está influenciada por sus necesidades de autonomía, competencia y afinidad. Los hallazgos de esta investigación respecto a la variable motivación permiten establecer una triangulación con algunas de las mini teorías de la autodeterminación que plantean Ryan y Deci (2017), por ejemplo, con la teoría del contenido de objetivos o metas, los resultados muestran que los estudiantes que tienen metas y aspiraciones relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera les resulta más fácil el proceso de aprendizaje y de comunicación oral.

Por otra parte, entre los aspectos motivacionales que refieren los alumnos está la necesidad de relacionarse cuando tengan que viajar a otro país, para este aspecto, podemos decir que aplica la mini teoría de motivación relacional. Se reafirma entonces el planteamiento de Lee y Chen (2019) de la influencia que tiene la motivación en la comunicación oral de los estudiantes de un segundo idioma. Se entiende que la motivación que tienen los estudiantes para aprender el idioma inglés como lengua extranjera está influenciada por múltiples factores, cada individuo tiene necesidades e intereses propios.

Otra de las variables que correlacionan alto con la comunicación oral en el idioma inglés es la toma de riesgos, aunque en menor medida que la motivación (ver Tabla 23). De la toma de

riesgos principalmente se asocia con la comunicación oral el que los alumnos participen regularmente en clase y que vean los errores como oportunidades (ver Tabla 26). Los datos expuestos en la Tabla 31 de comparativo entre grupos muestra una diferencia significativa entre los alumnos que pasaron al siguiente nivel y quienes no lograron avanzar; el primer grupo participa regularmente en clase, lo hace sin miedo, ven los errores como oportunidades, toman iniciativa y se animan a hablar. Esta información es coincidente con los hallazgos cualitativos, por ejemplo, algunos estudiantes expresaron que de los errores se aprende, que se arriesgan para ver si lo hacen bien, se animan a hablar con familiares o amigos, los estudiantes reconocen que se animan a participar, aunque no siempre les resulte fácil por miedo o inseguridad. Ante esto, Yuan et al. (2020) mencionan que los docentes deben animar a los estudiantes a tomar riesgos, hacerlos sentir seguros y ser comprensivos por los errores que llegaran a cometer. Y a la vez, los estudiantes deben ser capaces de tomar el riesgo, aunque se equivoquen y ver los errores como parte de su proceso comunicativo (Brown, 2014; Wang & Lin, 2015). La toma de riesgos es la segunda variable después de la motivación que más relación tiene con la comunicación oral en el idioma inglés, esto nos lleva a plantear la idea de generar estrategias que impliquen desafíos graduales para los estudiantes.

Por otra parte, la voluntad para comunicarse es la tercera variable en orden de asociación con la comunicación oral (ver Tabla 23). Principalmente se relacionan con la comunicación oral el que los alumnos se animen a contestar en un examen, aunque no se sientan seguros y tener confianza de responder cuando se les pregunta algo (ver Tabla 24). La información cualitativa mostró que la actitud del interlocutor, el conocimiento que los alumnos consideran tener respecto a un tema que deban abordar y el nivel de seguridad que sienten para comunicarse son los aspectos que más se asocian con su voluntad para comunicarse. La información cualitativa revela

también que algunos estudiantes no tienen disposición para comunicarse porque sienten miedo, son tímidos, o les da pena (ver Figura 23). Aprender depende de la determinación y la voluntad de los estudiantes, así como de una actitud positiva hacia lo que se pretende aprender (Alam et al., 2022). De acuerdo con el modelo de MacIntyre et al. (1998) la interacción comunicativa entre las personas se ve influenciada por múltiples factores, en los niveles que plantean los autores se encuentra el comportamiento, la intención o voluntad, el deseo de comunicarse de forma específica con algunas personas, la confianza, la motivación, el contexto afectivo y el contexto social e individual. La voluntad es el paso previo, la intención que tiene el estudiante antes de tomar el riesgo de comunicarse en el idioma inglés.

Finalmente, de este grupo de procesos afectivos, está la ansiedad. No se encontró una relación directa general entre la variable ansiedad y la comunicación oral en el idioma inglés (véase Tabla 23). Sin embargo, se muestra una correlación baja en uno de los indicadores de la ansiedad que refiere que a mayor tranquilidad del estudiante para responder a algún cuestionamiento que se le hace en el idioma inglés, mayor facilidad para comunicarse de forma oral en este idioma (véase Tabla 25); esto es evidente también en la media aritmética de comparativo de grupos, en donde se muestra una diferencia significativa entre los alumnos que pasaron de nivel y quienes no lo hicieron (véase Tabla 31). La información cualitativa muestra similitudes entre los estudiantes respecto a esta variable, en los cuales impera el nerviosismo como una característica común. Por otra parte, algunos alumnos refieren algún malestar físico producto de los nervios que sienten cuando tienen que hablar en el idioma inglés. Este tipo de manifestaciones de la ansiedad se ubica en la clasificación de aprensión a la comunicación que plantean Horwitz et al. (1986) en la cual las personas tienen miedo y dificultad para hablar con otras personas. Superar la barrera de la ansiedad podría traducirse en un ambiente más seguro

para que los estudiantes puedan comunicarse en el idioma inglés, pues, aunque no existe una relación directa entre estas variables, si se encontró que la ansiedad se relaciona con otras variables que inciden directamente con la comunicación oral.

5.3 Correlación entre los procesos cognitivos y procesos afectivos

En las teorías que se abordaron en el fundamento teórico que se presentó en el capítulo 2, se expuso la relación entre los procesos cognitivo-afectivos, esta relación entre procesos se hizo evidente en los hallazgos de esta investigación. Respecto a las correlaciones internas entre los procesos cognitivos, se encontró que la toma de riesgos está fuertemente relacionada con la voluntad para comunicarse y en menor medida con la motivación. Los resultados muestran que la percepción se relaciona con la atención, el aprendizaje y la memoria; el aprendizaje se relaciona con la percepción y la memoria; la memoria se relaciona con la atención, el aprendizaje y la percepción. Por otra parte, se encontraron relaciones directas entre la voluntad para comunicarse y todas las variables de los procesos cognitivos que se estudiaron (percepción, atención, aprendizaje y memoria). Se encontró una relación inversa entre la ansiedad (variable afectiva) y la memoria (variable cognitiva). Además, la toma de riesgos está relacionada con todas las variables cognitivas previamente mencionadas. Finalmente, se observa que la motivación está directamente relacionada con el aprendizaje (véase Tabla 28). De esta manera, se hace evidente la clara interconexión entre las variables de los procesos cognitivos y afectivos en el progreso efectivo en la adquisición del idioma (Dewaele et al., 2024). Estas relaciones son razón suficiente para crear estrategias donde los alumnos se animen a participar sin miedo, tomen el riesgo de tratar de comunicarse y cuenten con estrategias de memorización que les permitan crecer en su dominio del idioma. Es importante resaltar que el alumno debe asumir su responsabilidad como sujeto aprendiz y buscar las mejores estrategias de acuerdo con sus

necesidades de aprendizaje y reforzamiento según sus autoevaluaciones en el logro de sus habilidades comunicativas en el idioma inglés.

5.4 Comparativo de los procesos cognitivo-afectivos percibidos por los estudiantes

Después de analizar la asociación que existe entre las variables de los procesos afectivos y los procesos cognitivos con la comunicación oral en el idioma inglés, es importante precisar que se encontraron diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes en cuanto a sus procesos cognitivo-afectivos en referencia con la comunicación oral en el idioma inglés:

Tabla 33

Comparativo de procesos cognitivos y afectivos percibidos por los estudiantes

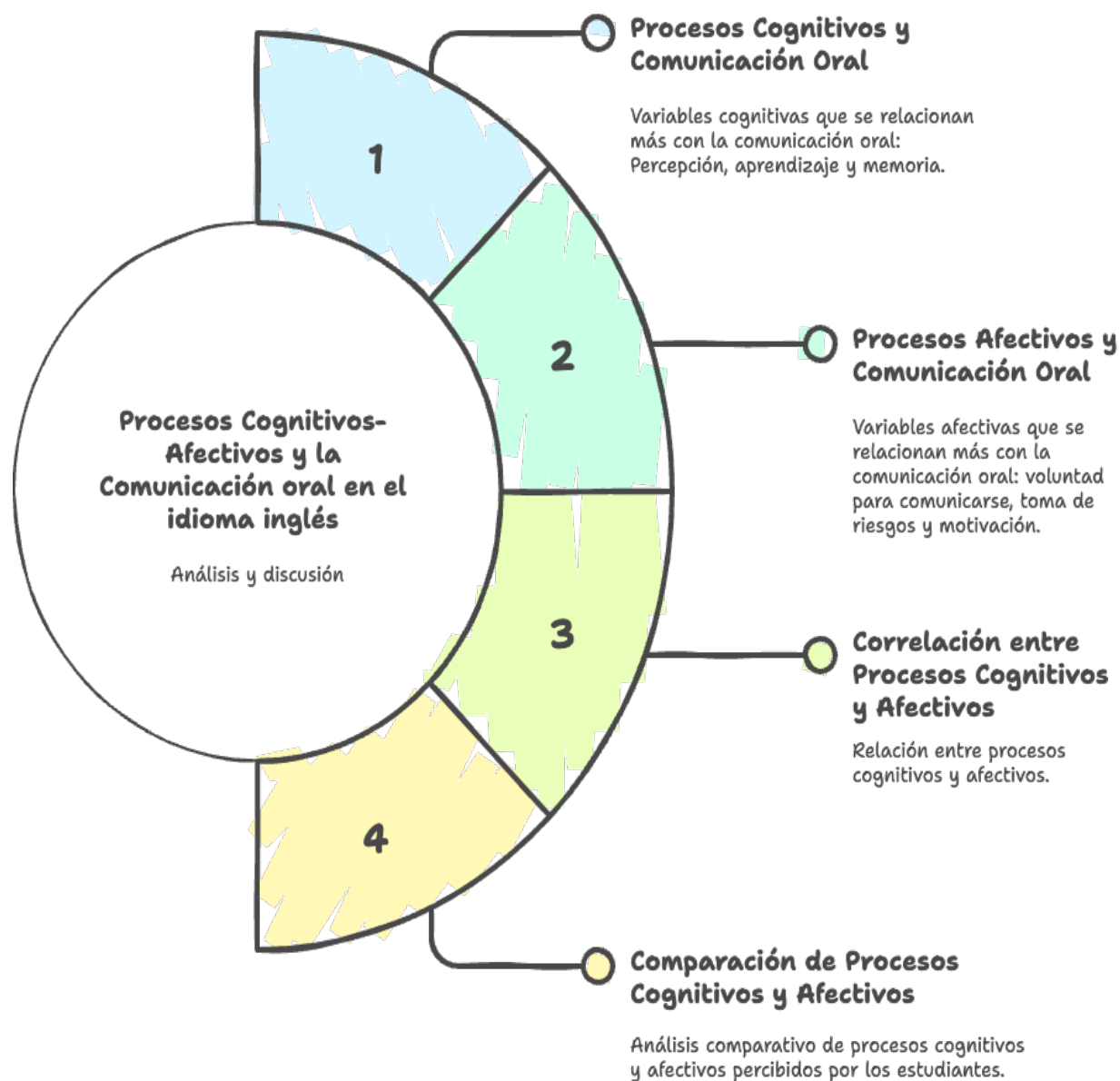
Variables	Características grupo que pasó de nivel	Características grupo que no pasó de nivel
Procesos cognitivos	Resultados cuantitativos más altos en comparación con el grupo que no pasó de nivel: Se consideran hábiles para aprender inglés (3.8). Les parece más accesible aprender (3.9). Han tenido experiencias positivas con el aprendizaje del idioma (4.1) Entienden cuando se dan indicaciones en inglés (4.0) Hacen preguntas cuando no les quedan claras las instrucciones (4.1) Les resulta fácil realizar actividades de la clase (4.2). Les gusta practicar el inglés con otras personas (3.8). Saben en qué áreas necesitan más práctica (4.5). Autoevalúan su proceso de aprendizaje (4.0)	Resultados cuantitativos más bajos en comparación con el grupo que pasó de nivel: Se consideran menos hábiles para aprender inglés (3). Les parece menos accesible aprender (3.3). Han tenido experiencias positivas con el aprendizaje del idioma (3.1) Entienden cuando se dan indicaciones en inglés (3.3) Hacen preguntas cuando no les quedan claras las instrucciones (3.2) Les resulta fácil realizar actividades de la clase (3.4). Les gusta practicar el inglés con otras personas (3.2). Saben en qué áreas necesitan más práctica (3.7). Autoevalúan su proceso de aprendizaje (2.9) Pueden aplicar lo aprendido en clase (2.9).

Variables	Características grupo que pasó de nivel	Características grupo que no pasó de nivel
	Pueden aplicar lo aprendido en clase (3.9). Les resulta fácil recordar lo que se vio en clase (3.8). Recuerdan con facilidad frases aprendidas (3.9).	Les resulta fácil recordar lo que se vio en clase (3.3). Recuerdan con facilidad frases aprendidas (3.3).
	Información cualitativa: Buscan diferentes estrategias de autoaprendizaje. Se animan a participar o hablar independientemente del contexto. Creen que practicando pueden aprender más y hablar el idioma. Buenas experiencias al aprender el idioma inglés.	Información cualitativa: Se animan a hablar si tienen confianza con quienes se encuentran presentes. Se les olvida lo que han aprendido. Creen que memorizando pueden aprender. Han tenido algunas experiencias negativas al tratar de aprender el idioma inglés.
Procesos afectivos	Resultados cuantitativos más altos en comparación con el grupo que no pasó de nivel: Se animan a participar, aunque no se sientan seguros (3.6) Contestan en un examen, aunque no estén seguros (4.2). Confianza para responder (3.5) Tranquilidad para responder (3.4). Participan regularmente en clase (4.0) Participan y hablan sin miedo (3.5). Ven los errores como oportunidades (4.5). Toman la iniciativa para practicar el idioma (4.1). Se animan a contestar en inglés a un desconocido (3.8). Se entusiasman de entender cuando les preguntan algo en inglés (4.6). Motivados por aprender nuevas palabras o frases (4.8). Motivación por obtener una calificación (4.5).	Resultados cuantitativos más bajos en comparación con el grupo que no pasó de nivel: Se animan a participar, aunque no se sientan seguros (2.9) Contestan en un examen, aunque no estén seguros (3.4). Confianza para responder (2.5) Tranquilidad para responder (2.4). Participan regularmente en clase (3.0) Participan y hablan sin miedo (2.4). Ven los errores como oportunidades (3.9). Toman la iniciativa para practicar el idioma (3.4). Se animan a contestar en inglés a un desconocido (2.9). Se entusiasman de entender cuando les preguntan algo en inglés (3.6). Motivados por aprender nuevas palabras o frases (4.0). Motivación por obtener una calificación (4.0). Quieren aprender para entender series, películas, canciones, etc. (4.1).

Variables	Características grupo que pasó de nivel	Características grupo que no pasó de nivel
	Quieren aprender para entender series, películas, canciones, etc. (4.7). Les gusta la clase de inglés por la forma en que se enseña (4.4). Quieren aprender inglés por los beneficios que conlleva (4.8).	Les gusta la clase de inglés por la forma en que se enseña (3.6). Quieren aprender inglés por los beneficios que conlleva (4.3).
	Información cualitativa: Participa en cualquier momento, pero tienen nervios cuando lo hacen. Sostienen la motivación por el aprendizaje del idioma inglés.	Información cualitativa: Participa en menor medida sobre todo si considera que no están presentes otras personas con un nivel más avanzado en el idioma, tienen nervios. Están motivados por aprender y hablar el idioma, pero dependen del contexto y las circunstancias.

Figura 30 *Síntesis gráfica de capítulo 5*

Capítulo 5. Análisis y discusión de resultados



Fuente: Elaboración propia con ayuda de Napkin AI

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

El siguiente y último capítulo presenta las conclusiones de la investigación. Se comienza por los objetivos de la investigación y las hipótesis seguido de una reflexión sobre el tema de investigación. Después se mencionan aportes y limitaciones y se concluye con un informe de actividades que fueron resultado de esta tesis.

6.1 Objetivos de la investigación

Como objetivo general de esta investigación se planteó: **Establecer la asociación que existe entre los procesos cognitivo-afectivos de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación primaria y el desarrollo de su comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera.** Los objetivos particulares se describen a continuación:

- **Objetivo 1. Describir, a partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes, la relación que existe entre los procesos cognitivos (percepción, atención, aprendizaje y memoria) y el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.**

Este objetivo se cumplió al hacer primero una lectura de autores sobre procesos cognitivos y después un mapeo de literatura para conocer cuáles eran variables relacionadas con procesos cognitivos más investigadas por los autores. Después, se procedió a la búsqueda de instrumentos ya elaborados que permitieran valorar estos procesos y al no encontrar instrumentos que relacionaran a todas las variables, se procedió a la elaboración de instrumentos propios que las incluyeran. A partir de estos instrumentos (dos cuantitativos: Escalas PALM y WARM y uno cualitativo: Guía de entrevista semi-estructurada) se procedió a aplicarlos con los estudiantes

para obtener los datos que permitieron realizar un análisis exhaustivo y describir las relaciones entre los procesos cognitivos de los estudiantes y su comunicación oral en el idioma inglés. En general, en los hallazgos se muestra que existe relación entre la percepción, el aprendizaje, la memoria y el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera.

- **Objetivo 2. Describir, a partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes, la relación que existe entre los procesos afectivos (voluntad para comunicarse, ansiedad, toma de riesgos y motivación) y el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.**

Este objetivo se cumplió al hacer primero una lectura de autores sobre procesos afectivos y después un mapeo de literatura para conocer cuáles eran variables relacionadas con procesos afectivos más investigadas por los autores. Después, se procedió a la búsqueda de instrumentos ya elaborados que permitieran valorar estos procesos y al no encontrar instrumentos que relacionaran a todas las variables, se procedió a la elaboración de instrumentos propios que las incluyeran. Estos instrumentos (dos cuantitativos: Escalas PALM y WARM y uno cualitativo: Guía de entrevista semi-estructurada) se aplicaron a los estudiantes y a partir de los datos obtenidos se efectuó el análisis y descripción de relaciones entre procesos afectivos de los estudiantes y su comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera. En los hallazgos que se han mostrado anteriormente en el capítulo de discusión se muestra que existe relación directa entre la voluntad para comunicarse, la toma de riesgos y la comunicación oral en el idioma inglés por parte de los estudiantes.

- **Objetivo 3. Categorizar las características cognitivo-afectivas de los estudiantes que se comunican eficazmente de forma oral en el idioma inglés y quienes no han consolidado esta habilidad en el nivel básico.**

A partir de los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos cuantitativos: Escalas PALM y WARM y cualitativo: Guía de entrevista semi-estructurada se pudieron categorizar las características cognitivo-afectivas de los estudiantes, encontrando diferencias significativas entre los estudiantes que aprobaron el nivel del idioma inglés y quienes no lo aprobaron.

Las siguientes hipótesis se plantearon para esta investigación:

Hipótesis nula (Ho): Los procesos cognitivos (percepción, atención, aprendizaje y memoria) y afectivos (motivación, ansiedad, voluntad para comunicarse y toma de riesgos) no tienen una asociación estrecha con el nivel de logro que alcanzan los estudiantes respecto a la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera.

Hipótesis de investigación (Hi): Los procesos cognitivos (percepción, atención, aprendizaje y memoria) y afectivos (motivación, ansiedad, voluntad para comunicarse y toma de riesgos) tienen una asociación estrecha con el nivel de logro que alcanzan los estudiantes respecto a la comunicación oral del idioma inglés como lengua extranjera.

A través de esta investigación se pudo aceptar la hipótesis de investigación ya que se encontraron relaciones entre los procesos cognitivo-afectivos de los estudiantes y la comunicación oral en el idioma inglés.

6.2 Reflexión de los procesos cognitivo-afectivos y su impacto en la comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera

La comunicación oral en el idioma inglés es considerada elemento clave que da muestra del dominio de este idioma. Por esta razón, es objeto de tensión entre procesos cognitivo-

afectivos que impactan de manera positiva o negativa la adquisición del idioma. Estos procesos interactúan de forma dinámica entre ellos y forman parte inherente del actuar de los estudiantes hacia los diversos retos que representa el comunicarse en un segundo idioma. Es importante conocer la forma en que estos procesos interactúan para poder así llegar a una metacognición que permita facilitar la autorregulación del aprendizaje y mejorar las percepciones, actitudes y competencias de los estudiantes dentro de un entorno seguro y lleno de oportunidades para desarrollarse de manera exitosa.

6.3 Aportes para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera

En conclusión, los resultados de esta investigación permiten establecer asociaciones significativas entre ciertos procesos cognitivo-afectivos de un grupo de alumnos de educación superior y su capacidad para comunicarse en el idioma inglés como lengua extranjera. Esta investigación ofrece aportes valiosos tanto para docentes como para investigadores del área de inglés ayudando a identificar áreas de fortalecimiento y estrategias efectivas que favorezcan el aprendizaje autónomo, la voluntad para comunicarse y el gusto por el idioma. Así mismo, puede ayudar a estudiantes a entender ciertos procesos por los que atraviesan durante la adquisición del idioma. Se espera que esta investigación fomente futuros trabajos en el área de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera profundizando en la relación entre procesos cognitivos y afectivos en relación con la comunicación oral en el idioma inglés.

6.4 Limitaciones y recomendaciones para futuros estudios

Una de las limitaciones de esta investigación fue la muestra ya que se utilizó información de los estudiantes de una institución solamente. Futuros estudios pudieran utilizar una muestra más grande o de varias instituciones. Esta investigación se enfocó en identificar y describir

correlaciones entre procesos cognitivos y afectivos y su relación con la comunicación oral en el idioma inglés. Una propuesta para futuro estudio podría ser que, a partir de los hallazgos de la presente investigación se proceda al diseño de un test que contemple las variables cognitivo afectivas relacionadas con la comunicación oral y que permita identificar desde un diagnóstico los procesos afectivo-cognitivos de los estudiantes al ingreso a una carrera profesional, con el fin de contar con información precisa que pudiera interferir en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, de esta forma se podría elaborar un informe diagnóstico que se les proporcione a los docentes para la planeación de las estrategias más efectivas para sus clases, y a los estudiantes para que puedan considerar las estrategias de aprendizaje más efectivas que les ayuden a mantener el entusiasmo y la curiosidad por aprender un idioma tan importante como el inglés. Se sugiere que a partir de esta propuesta se realicen investigaciones para comprobar el funcionamiento y efectividad de aplicar una prueba diagnóstica de identificación de procesos cognitivo-afectivos percibidos por los estudiantes y su nivel de avance en el desarrollo de habilidades de comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera.

6.5 Difusión de resultados basados en esta investigación

Durante el desarrollo de la presente tesis doctoral se realizaron diversas acciones de difusión de avances y resultados correspondientes a las diferentes etapas de esta. Estas actividades no solo permitieron compartir el conocimiento adquirido, sino que también contribuyeron al fortalecimiento de la investigación mediante el intercambio académico y la retroalimentación crítica. A continuación, se presentan los trabajos de difusión derivados de esta tesis de investigación:

Tabla 34

Trabajos de difusión

Artículos		
Nombre	Revista	Año
Systematic Literature Mapping: Studies Related to ESL/EFL Oral Communication Skills (2018-2022)	English Language Teaching	2023
Cognitive and affective processes in second language oral communication: a mixed methods research.	Frontiers Education	2025
Capítulos de libro		
Nombre	Libro / Editorial	Año
The role of cognitive. Affective processes in ESL students' oral communication	Transformando la Educación desde una perspectiva integral: Innovaciones a través de la investigación. Dykinson, S.L.	2023
Divulgación		
Nombre	Lugar	Año
Ponente con el tema “Procesos cognitivo-emocionales y visión holística para potencializar la comunicación oral en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera”	XI Congreso Nacional de Posgrados en Educación	2022
Miembro de Panel sobre la importancia del idioma inglés en el “Tercer Seminario Permanente de Innovación Educativa”	Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila	2024
Ponente en el Seminario permanente de Lingüística Aplicada con el tema “Systematic Literature Writing: Studies Related to ESL/EFL Oral Communication Skills”	UANL Facultad de Filosofía y Letras	2024
Conferencista en Seminario Permanente de Lingüística Aplicada con el tema “¿Cómo elaborar una revisión sistemática de literatura?”	UANL Facultad de Filosofía y Letras	2025
Otras publicaciones / actividades relacionadas		
Ponencia: “Impacto de herramientas digitales y la motivación en el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés”	Memorias de Congreso CIIE	2023
“Integrating Artificial Intelligence in English Language Education: A mixed-methods research”	Participación en 12º congreso ICESD	2024
Presentación por invitación “Innovación educativa: transformando la enseñanza del inglés con herramientas de IA”	I Seminario Internacional sobre la IA en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Universidad de Oviedo, España.	2025

Figura 31

Síntesis gráfica capítulo 6



Fuente: Elaboración propia con ayuda de Napkin AI

Referencias

- Alam, M. R., Ansarey, D., Abdul Halim, H., Rana, M. M., Milon, M. R. K., & Mitu, R. K. (2022). Exploring Bangladeshi university students' willingness to communicate (WTC) in English classes through a qualitative study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00129-6>
- Amoah, S., & Yeboah, J. (2021). The speaking difficulties of Chinese EFL learners and their motivation towards speaking the English language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 56–69. <https://doi.org/10.52462/jlls.4>
- Arán, A., & Arzola, D. (2024). Paradigma. *Paradigma*, 31(52), 23–36. <https://doi.org/doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19489> Recibido:
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (6a Ed). Editorial Episteme.
- Balderas, L. A. (2019). *Perceptions of EFL Teachers and Learners about Implicit and Explicit Grammar Instruction*. Texas A & M University- Kingsville.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Barret, M. (2007). *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups* (1st Ed). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203493618>
- Benavides, B. (2020). El reconocimiento a la docencia universitaria: la visión del Estado, del mismo profesor y de la sociedad. *Foro Educativo*, 35, 11–33. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2648>
- Boix Mansilla, V., & Bughin, J. (2011). Educating for Global Competence. Preparing Our Youth to Engage the World. In E. Omenrso (Ed.), *Educating for Global Competence*. Asia Society. <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th Ed). Pearson Education.
- Brown, J. D. (2013). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- Cáceres, Z., & Munévar, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la

- Educación. *Revista Actividad Fisica Y Desarrollo Humano*, 7, 1–13.
http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/article/view/2408/1207
- Cambridge. (2017). *Interchange Assessing Material. Oral quiz scoring sheet*. Cambridge University Press.
- Cambridge. (2023). *Cambridge English Language Assessment*. IELTS (International English Language Testing System).
- Cambridge Assessment. (2019). The Cambridge English scale explained: A guide to converting practice test scores to Cambridge English Scale scores. In *Cambridge Assessment English*.
<https://www.cambridgeenglish.org/images/210434-converting-practice-test-scores-to-cambridge-english-scale-scores.pdf>
- Cambridge English Language Assessment. (2016). *Principles of Good Practice. Research and innovation in language learning and assessment*.
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/22695-principles-of-good-practice.pdf>
- Carruthers, P. (2002). The Cognitive Functions of Language. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(6), 657–674.
- Chen, M.-R. A., & Hwang, G.-J. (2020). Effects of experiencing authentic contexts on English speaking performances, anxiety and motivation of EFL students with different cognitive styles. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1619–1639.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1734626>
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Linguistic Society of America*, 35(1), 26–58.
- CONAHCYT. (2023). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP)*. PNCP.
https://conahcyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. In C. of Europe (Ed.), *Common European Framework of Reference*. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative , Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th Ed). SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods* (5th Ed). SAGE Publications.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El Aprendizaje del Inglés en América Latina. In *El aprendizaje del inglés en América Latina*.
https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/257/El_aprendizaje_del_in_gles_en_America_Latina_Kathryn_Cronquist_Ariel_Fiszbein_El_Dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language* (2nd Ed). Cambridge University Press.
- De Vrind, E., Janssen, F. J. J. M., Van Driel, J. H., & De Jong, N. H. (2024). Improving self-regulated learning of speaking skills in foreign languages. *Modern Language Journal*, 108(3), 601–624. <https://doi.org/10.1111/modl.12953>
- Deardorff, K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.
- Démuth, A. (2013). *Perception Theories* (1st Ed). FFTU.
- Dewaele, J. M., Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M. A. (2024). Foreign language enjoyment overcomes anxiety and boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 152–167.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12607>
- Diert-Boté, I. (2022). “You feel a little bit embarrassed, but you get over it”: EFL students’ beliefs and emotions about speaking. *Porta Linguarum*, 2022(37), 143–160.
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.15924>
- Dolan, R. J. (2002). Neuroscience and psychology: Emotion, cognition, and behavior. *Science*, 298(5596), 1191–1194. <https://doi.org/10.1126/science.1076358>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Duchesne, S., McMaugh, A., & Mackenzie, E. (2022). *Educational Psychology for Learning and Teaching* (7th Ed). Cengage.
- EF English Proficiency Index (EPI). (2022). *EF English Proficiency Index (EPI)*. The World’s Largest Ranking of Countries and Regions by English Skills.
<https://www.ef.com/wwen/eipi/>
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *Modern Language Journal*,

- 103, 39–60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language* (1st ed). Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom. *Language Learning*, 36(1), 1–25. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Fan, J. (2019). Chinese ESL Learners' Perceptions of English Language Teaching and Learning in Australia. *English Language Teaching*, 12(7), 139. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p139>
- Foster, P. (2020). Oral fluency in a second language: A research agenda for the next ten years. *Language Teaching*, 53(4), 446–461. <https://doi.org/10.1017/S026144482000018X>
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. In *Lectura Crítica y recomendaciones para redactar el informe de investigación*. (1a Edición). Universidad de Valencia.
- Fuad, D. R. S. M., Musa, K., & Hashim, Z. (2022). Innovation culture in education: A systematic review of literature. *Management in Education*, 36(3), 135–149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0892020620959760>
- Gardner, R. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9–20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gaskell, G. (2013). Individual and Group Interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching With Text, Image and Sound. A practical Handbook* (7th Ed, pp. 38–56). SAGE Publications.
- Gass, S. M., Behney, J. N., & Uzum, B. (2013). Inhibitory control, working memory and L2 interaction. *Second Language Learning and Teaching*, 7, 91–114.

https://doi.org/10.1007/978-3-642-23547-4_6

- Gimenez, J. (2023). Awareness of Listening Comprehension Importance among Languages Students: A Cross-sectional Study. *International Journal of Educational Sciences and Arts*, 2(7), 82–98. <https://doi.org/https://doi.org/10.59992/IJESA.2023.v2n7p4>
- Goleman, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. (D. González raga & F. (Trad) Mora (eds.); 1a Ed). Editorial Kairós.
- González, M. L. (2024). A Comparative Study of Discussions , Debates , and Oral Presentations in Enhancing EFL Learners’ Oral Proficiency. *Open Journal for Educational Research*, 8(1), 27–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0801.03027g>
- Goodlad, K., Westengard, L., & Hillstrom, J. (2018). Comparing Faculty and Student Perception of Academic Performance, Classroom Behavior, and Social Interactions in Learning Communities. *College Teaching*, 66(3), 130–139. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1453472>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th Ed). Pearson-Longman.
- Havwini, T. (2019). Indonesian EFL students’ willingness to communicate in the 2013 curriculum implementation: A case study. *Teflin Journal*, 30(1), 105–120. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i1/105-120>
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas* (U. de los Andes (ed.)).
- Hernández-Sampieri, R., Méndez, S., Mendoza, C. P., & Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de Investigación* (1a Ed). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (1a Ed). McGraw-Hill.
- Hill, A. C. (2022). The Effectiveness of Mnemonic Devices for ESL Vocabulary Retention. *English Language Teaching*, 15(4), 6. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n4p6>
- Horwitz, E., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/327317>
- Ibarra, W., & Calderón, E. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum Education*, 44(1). <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp->

content/uploads/2018/12/documento4-gestion.pdf

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Holt/Dover Publications.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind* (2nd Ed). ASCD.

Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st Century Education*.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=0252e811a5dee8948eb052a1281bbc3486087503>

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (1st Ed). Harvard University Press.

Jones, N., & Saville, N. (2016). *Learning Oriented Assessment. A systemic approach* (1st Ed). Cambridge University Press.

Juárez, C., & Rodríguez, M. del S. (2023). Learning styles regarding gender and self- efficacy in English pre-service teachers. *Ñemityrã*, 5(3), 101–111.

<https://doi.org/doi.org/10.47133/NEMITYRA20232d12-3A11>

Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort* (1st Ed). Prentice Hall INC.

Kecskes, I. (2008). Dueling contexts: A dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics*, 40(3), 385–406. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.12.004>

Kitchenham, B. A., Budgen, D., & Pearl Brereton, O. (2011). Using mapping studies as the basis for further research - A participant-observer case study. *Information and Software Technology*, 53(6), 638–651. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.011>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1st Ed). Pergamon.

Krashen, S., & Terrell, T. (1998). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall ELT.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141.

Ledoux, J. (2012). Rethinking The Emotional Brain. *Neuron*, 73(4), 653–676. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.02.004>. RETHINKING

Ledoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3(4), 267–289. <https://doi.org/10.1080/02699938908412709>

Lee, J. S., & Chen Hsieh, J. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System*, 82, 63–73.

- <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2019.03.002>
- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Lo, N. (2023). Digital learning and the ESL online classroom in higher education: teachers' perspectives. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00198-1>
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking* (J. C. Alderson & L. F. Bachman (eds.); 5th Ed). Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to a L2: Communicate in confidence model situational. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., & Wang, L. (2021). Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC. *Language Teaching Research*, 25(6), 878–898. <https://doi.org/10.1177/13621688211004645>
- Madhavi, E., Sivapurapu, L., Koppula, V., Esther Rani, P. B., & Sreehari, V. (2023). Developing Learners' English Speaking Skills using ICT and AI Tools. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 32(2), 142–153. <https://doi.org/10.37934/ARASET.32.2.142153>
- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163–185. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Marouli, C. (2021). Sustainability Education for the Future? Challenges and Implications for Education and Pedagogy in the 21st Century. *Sustainability*, 13(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13052901>
- Martínez, J. J. R., Pérez, M. L. V., Navarrete, J. H., & De La Blanca De La Paz, S. (2016). Language learning strategy use by Spanish efl students: The effect of proficiency level, gender, and motivation. *Revista de Investigacion Educativa*, 34(1), 133–149. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232981>
- Mayer, R. E. (2018). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152–159. <https://doi.org/10.1002/acp.3482>
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its

- measurement. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (71st, Denver, CO, November 7-10)*, 71, 11.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265604.pdf>
- Miller, G. A. (1951). *Language and Communication* (1st Ed). McGraw-Hill.
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141–144. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9)
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. Routledge.
- Mora-Pablo, I., & Garcia-Ponce, E. E. (2024). English Language Learning at Tertiary Level in a Central Mexican Public University: A Case Study. *Higher Learning Research Communications*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i0.1464>
- Morales, A. (2024). *Revista Lengua y Cultura English language Teachers ' and EFL Students ' perceptions of oral errors and corrective feedback in a rural institution . Percepciones de profesores de inglés y estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre los errores orales*. 6(11), 1–7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10083408>
- Moskowitz, S., & Dewaele, J. M. (2019). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117–130.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>
- Mulyono, H., & Saskia, R. (2021). Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. *Cogent Education*, 8(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1911282>
- Muroya, A. (2022). A bidirectional comparison of English and Japanese learners' willingness to communicate in their foreign language. *Ampersand*, 9.
<https://doi.org/10.1016/j.amper.2021.100081>
- Murphy, J. M. (1991). Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening, and Pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25(1), 51–75. <https://doi.org/10.2307/3587028>
- Narváez, O., Cruz, C., & Reyes, C. (2024). Pre-service English teachers ' learning traits. *Sinéctica*, 63, 1–25. [https://doi.org/https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-014](https://doi.org/https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-014)
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Routledge.
- Oakley, B., Rogowsky, B., & Terry, S. (2021). *Uncommon Sense Teaching* (1st Ed). Penguin Publishing Group.

- OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, Affective, Personality , and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. *The Journal of Education Research*, 94(1), 3–15. [https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220670009598738](https://doi.org/10.1080/00220670009598738)
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían de enseñar los docentes?* (1a Ed). Ediciones de la U.
- Ortiz, A., & Romero, V. L. (2024). Formación inicial docente y educación para la ciudadanía mundial en el nivel universitario. *Religación*, 9(39), 1–19.
<https://doi.org/10.46652/rgn.v9i39.1149>
- Oviedo, G. L. (2004). La Definición Del Concepto De Percepción En Psicología Con Base En La Teoría Gestalt. *Revista De Estudios Sociales*, 18(18), 89–96.
<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context* (2nd Ed). Routledge Taylor & Francis.
- Pan, H., Liu, C., Fang, F., & Elyas, T. (2021). “How Is My English?”: Chinese University Students’ Attitudes Toward China English and Their Identity Construction. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211038271>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3.
<https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pellegrino, J. W. (2014). Psicología Educativa approach to progress. *Psicología Educativa*, 20(2), 65–77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.002>
- Pessoa, L. (2010). Emergent processes in cognitive-emotional interactions. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 12(4), 433–448. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2010.12.4/lpessoa>
- Pessoa, L. (2022). *The Entangled Brain: How Perception, Cognition, and Emotion are Woven Together* (First Edit). The MIT Press.
- Pessoa, L., & McMenamin, B. (2016). Dynamic Networks in the Emotional Brain. *Neuroscientist*, 23(4), 383–396. <https://doi.org/10.1177/1073858416671936>
- Portugal-Toro, A., Balderas, L. A., & Vences, A. (2023). The role of cognitive-affective processes in ESL students’ oral communication. In M. Lorenzo, M. N. Campos, J. M.

- Fernández, & C. Fernández (Eds.), *Transformando la educación desde una perspectiva integral: Innovaciones a través de la investigación* (pp. 205–215). Dykinson, S.L.
- Portugal-Toro, A., García-Peñalvo, F. J., Balderas Ruiz, L. A., & Vences Esparza, A. (2025). Cognitive and affective processes in second language oral communication: a mixed methods research. *Frontiers in Education*, 10(July).
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1571099>
- Portugal, A., & Balderas Ruiz, L. A. (2023). Systematic Literature Mapping: Studies Related to ESL/EFL Oral Communication Skills (2018-2022). *English Language Teaching*, 16(10), 99. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n10p99>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 14–17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.003>
- Putri, N. S. E., Pratolo, B. W., & Setiani, F. (2019). The Alternative Assessment of EFL Students' Oral Competence: Practices and Constraints. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 6(2), 72–85. <https://doi.org/10.30605/25409190.v6.72-85>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today* (1st Ed). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Pun, J. (2021). A typology of English-Medium Instruction. *RELC Journal*, 54(1), 216–240. <https://doi.org/10.1177/0033688220968584>
- Risner, M. E. (2021). Building Global Competence and Language Proficiency through Virtual Exchange. *Hispania*, 104(1), 6–10. <https://doi.org/10.1353/hpn.2021.0002>
- Robert, R., & Meenakshi, S. (2022). Rereading Oral Communication Skills in English Language Acquisition: The Unspoken Spoken English. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 2429–2435. <https://doi.org/10.17507/tpls.1211.25>
- Rodriguez, M. L. (2008). Introducción: La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. In *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp. 5–6). Octaedro.
- Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening* (C. Candlin (ed.); 3rd Ed). Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guildford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of Intrinsic

- Motivation, Social Development and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Sánchez Sánchez, R. (2021). El tema de validez de contenido en la educación y la propuesta de Hernández-Nieto. *Latin-American Journal of Physics Education*, 1, 15(3), 9.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358273&info=resumen&idioma=ENG%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358273&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358273>
- Sato, T., & McNamara, T. (2019). What Counts in Second Language Oral Communication Ability? The Perspective of Linguistic Laypersons. *Applied Linguistics*, 40(6), 894–916.
<https://doi.org/10.1093/applin/amy032>
- Schunk, D. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective* (6th Edit). Pearson.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Orientaciones curriculares para los cursos de inglés*. <http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/208.pdf>
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT Course Modules 1,2 and 3*. (2da Ed). Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language teaching*. Oxford University Press.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation Schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536–3544. <https://doi.org/DOI: 10.13189/ujer.2020.080829>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Teng, F. (2023). Language Learning Strategies. In Z. Wen, R. Sparks, A. Biedron, & F. Teng (Eds.), *Cognitive individual differences in second language acquisition: Theories, assessment, and pedagogy* (pp. 147–173). De Gruyter.
- Ulit, G. L., Bautista, T. A., Briones, A. C. D., Lindog, E. A., & Mordeno, V. C. (2020). Constructivism and Pedagogical Practices of English as A Second Language (Esl) Teachers. *International Multidisciplinary Research Journal*, 2(4), 199–210.
<https://doi.org/10.54476/iimrj328>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2023). *International trends of lifelong learning in higher education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385339/PDF/385339eng.pdf.multi>

- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* | Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232652>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos* (1a Edición). Universidad de La Guajira.
- Valenzuela, J. R., & Flores, M. (2014). *Fundamentos de Investigación educativa Volumen 2* (1a Ed). Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Van Batenburg, E. S. L., Oostdam, R. J., Van Gelderen, A. J. S., Fukkink, R. G., & De Jong, N. H. (2019). Oral Interaction in the EFL Classroom: The Effects of Instructional Focus and Task Type on Learner Affect. *Modern Language Journal*, 103(1), 308–326.
<https://doi.org/10.1111/modl.12545>
- Van Patten, B., & Williams, J. (2015). Early Theories in SLA. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd Ed, p. 421). Routledge.
- Verspoor, M., Lowie, W., & Van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *Modern Language Journal*, 92(2), 214–231.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00715.x>
- Vigueras-González, A., & Sánchez-Trujillo, M. G. (2023). Study for the validation of an instrument for foreign language learning. *ECORFAN Journal Spain*, 10(19), 17–32.
<https://doi.org/10.35429/ejs.2023.19.10.17.32>
- Vigueras, A., & Sánchez, M. G. (2024). Percepción del alumno hacia el aprendizaje del inglés . Un estudio empírico a partir de las variables del Teaching cycle. *Boletín Científico INVESTIGIUM*, 10, 200–208. <https://doi.org/doi.org/10.32591/coas.ojer.0801.03027g>
- Virués-Ortega, J. (2006). The Case against B. F. Skinner 45 years later: An Encounter with N. Chomsky. *The Behavior Analyst*, 29(2), 243–251. <https://doi.org/10.1007/BF03392133>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. (M.

- Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.)). Harvard University Press.
- Wang, L. (2020). Application of affective filter hypothesis in junior English vocabulary teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), 983–987.
<https://doi.org/10.17507/jltr.1106.16>
- Wang, M., & Wang, Y. (2024). A structural equation modeling approach in examining EFL students' foreign language enjoyment, trait emotional intelligence, and classroom climate. *Learning and Motivation*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101981>
- Wang, Y., & Lin, Y. (2015). A Study on Correlation of Risk-Taking and the Oral Production of English Majors in China. *English Language Teaching*, 8(10), 113–122.
<https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p113>
- Wen, H. (2013). Chomsky's Language Development Theories. *International Journal of Learning and Development*, 3(3). <https://doi.org/10.5296/ijld.v3i3.3922>
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (1st Ed). Harvard University Press.
- White, L. (2015). Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (Second Ed, p. 421). Routledge.
- Williams, J. N. (2012). Working Memory and SLA. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (1st Ed). Routledge.
- World Bank Group. (2011). *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. <https://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf>
- World Bank Group. (2024). *Tertiary Education*. Tertiary Education. Context.
<https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#1>
- Yacob, N. S., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2022). Globally competent teachers: English as a second language teachers' perceptions on global competence in English lessons. *Frontiers in Psychology*, 13(August), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925160>
- Young, R. D. (1991). *Risk-taking in learning, K-3* (1st Ed). National Education Association of the United States.
- Yuan, Y., Yuan, Y., Zhou, Z., Wang, J., & Zhan, L. (2020). A study of English learning risk-taking of high school students in ethnic areas of Yunnan. *Proceedings of 2nd International*

Conference on Computer Science and Educational Informatization, CSEI 2020, 155–164.

<https://doi.org/10.1109/CSEI50228.2020.9142543>

Zafar, S., & Meenakshi, K. (2012). A study on the relationship between extroversion-introversion and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1(1), 33–40.

<https://doi.org/10.5861/ijrsll.2012.v1i1.42>

Anexo 1. Búsqueda en bases de datos de Scopus, Web of Science y Redalyc

No.	Authors	Title	Year	Source title
Scopus				
1	Raisanen T.	The Use of Multimodal Resources by Technical Managers and Their Peers in Meetings Using English as the Business Lingua Franca	2020	IEEE Transactions on Professional Communication
2	Debbagh M., Jones W.M.	Examining English language teachers' TPACK in oral communication skills teaching	2018	Journal of Educational Multimedia and Hypermedia
3	Widanski B., Thompson J.A., Foran-Mulcahy K.	Improving Students' Oral Scientific Communication Skills through Targeted Instruction in Organic Chemistry Lab	2020	Journal of Chemical Education
4	Ratminingsih N.M., Mahadewi L.P.P., Divayana D.G.H.	ICT-based interactive game in TEYL: Teachers' perception, students' motivation, and achievement	2018	International Journal of Emerging Technologies in Learning
5	Ivanova R., Ivanov A., Nikonova Z.	Application of Mobile Technologies in Foreign Language Learners' Project Activity	2020	International Journal of Interactive Mobile Technologies
6	Aksoy-Pekacar K., Kanat-Mutluoğlu A., Erten İ.H.	"I am just shy and timid": Student teachers' explanations for their performances of their presentations	2020	Eurasian Journal of Applied Linguistics
7	Pontillas M.S.	Reducing the public speaking anxiety of ESL college students through Popsispeak	2020	3L: Language, Linguistics, Literature

No.	Authors	Title	Year	Source title
8	Tipmontree S., Tasanameelarp A.	The effects of role-playing simulation activities on the improvement of EFL students' business English oral communication	2018	Journal of Asia TEFL
9	Jalleh C.M., Mahfoodh O.H.A., Singh M.K.M.	Oral Communication Apprehension among Japanese EFL International Students in a Language Immersion Program in Malaysia	2021	International Journal of Instruction
10	Chiu W.-Y., Liu G.-Z., Barrett N.E., Liaw M.-L., Hwang G.-J., Lin C.-C.	Needs analysis-based design principles for constructing a context-aware English learning system	2021	Computer Assisted Language Learning
11	Martínez-Agudo J.D.	To what extent can CLIL learners' oral competence outcomes be explained by contextual differences? Updated empirical evidence from Spain	2019	Southern African Linguistics and Applied Language Studies
12	Alpala C.A.O., García W.R.O.	Creating machinima (3D) and real life videos in an ESP classroom [Creación de machinima (3D) y videos reales en un salón de inglés con propósitos específicos]	2018	Profile: Issues in Teachers' Professional Development
13	Peñalver E.A., Laborda J.G.	Online Learning during the Covid-19 Pandemic: How Has This New Situation Affected Students' Oral Communication Skills?	2021	Journal of Language and Education
14	Narzoles D.T.G., Palermo D.T.G.	Workplace English language needs and their pedagogical implications in esp	2021	International Journal of English Language and Literature Studies

No.	Authors	Title	Year	Source title
15	Strobl C., Baten K.	Writing development during study abroad the role of language contact and social networks	2021	Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education
16	el Majidi A., de Graaff R., Janssen D.	Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education	2021	Language Teaching Research
17	Baig S., Javed F., Siddiquah A., Khanam A.	A Content Analysis of English Textbook of Punjab Textbook Board of Grade 8 in Pakistan	2021	SAGE Open
18	Mahmood R., Elhassan M.A.M., Rasheed T., Tilwani S.A.	Learning oral communication skills through dramatic dialogues: A case study of graduates of pakistani universities	2020	Asian ESP Journal
19	Aomr J.A.W., Seng G.H., Kapol N.	Relationship between willingness to communicate in English and classroom environment among Libyan EFL learners	2020	Universal Journal of Educational Research
20	Chandrasena Rajeswaran M.	Dialogic paradigm in teaching and assessing English for specific purposes (Esp.) in higher education	2019	IUP Journal of English Studies
21	Havwini T.	Indonesian EFL students' willingness to communicate in the 2013 curriculum implementation: A case study	2019	Teflin Journal
22	Hardison D.M., Okuno T.	Changes in second-language learners' oral skills and socio-affective profile following short-term study abroad to Japan	2022	Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education
23	Dinsa M.T., Seyoum G., Dinsa D.T.	The Influence of Gender and Study Duration on EFL Learners' Speaking Strategies Use	2022	International Journal of Language Education

No.	Authors	Title	Year	Source title
24	Pinza-Tapia E., Toro V., Salcedo- Viteri K., Paredes F.	The Use of Critical Thinking Activities through Workshops to improve EFL Learners' Speaking Skills	2021	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research
25	Malik S., Qin H., Oteir I.	Perceived psychological, linguistic and socio-cultural obstacles: An investigation of English communication apprehension in EFL learners	2021	International Journal of Instruction
26	Fitriati S.W., Mujiyanto J., Susilowati E., Akmilia P.M.	The use of conversation fillers in English by Indonesian EFL Master's students	2021	Linguistic Research
27	Sağlam S.	Supplementary Online Study Platform for an Oral Communication Skills Course: Implementation, Evaluation and Suggestions [Türkçe Başlık: Sözlü İletişim Becerileri Dersi için Çevrimiçi Destek Uygulaması Özet]	2021	Novitas-ROYAL
28	Playsted S., Burri M.	The vowel matrix: Enhancing literacy development through an innovative approach to teaching pronunciation	2021	English Australia Journal
29	Badrasawi K.J.I., Kassim N.L.A., Zubairi A.M., Johar E.M., Sidik S.S.	English Language Speaking Anxiety, Self-Confidence and Perceived Ability among Science and Technology Undergraduate Students: A Rasch Analysis	2021	Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities
30	Zalzulifa, Nassarudin, Sriyanto W.	The Influence of Publipreneur- Based Language Learning (PBL) approach towards students' English language skills on basic competency of prewriting	2020	Asian EFL Journal

No.	Authors	Title	Year	Source title
31	Natividad M.R.A.	Difficulties of Pre-Service Teachers in Oral Communication Skills	2020	Asian EFL Journal
32	Kobayashi A.	Examining the effects of metacognitive instruction in oral communication for EFL learners	2020	Journal of Asia TEFL
33	Khan M.S., Salam A.R.	Oral communication barriers facing Arab medical students	2019	Indian Journal of Public Health Research and Development
34	Palpanadan S.T., Ahmad I.	Factors affecting English oral communication among Malaysian civil engineering graduates: An exploratory analysis	2018	International Journal of Civil Engineering and Technology
Web of Science				
35	Andrienko, Tetiana; Chumak, Nataliia; Genin, Vlad	EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACQUISITION OF ENGLISH LANGUAGE ORAL COMMUNICATION SKILLS	2020	ADVANCED EDUCATION
36	Alghorbany, Ali; Hamzah, Mohd Hilmi	The Interplay Between Emotional Intelligence, Oral Communication Skills and Second Language Speaking Anxiety: A Structural Equation Modeling Approach	2020	3L-LANGUAGE LINGUISTICS LITERATURE-THE SOUTHEAST ASIAN JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE STUDIES
37	Tipmontree, Suchada; Tasanameelarp, Asama	The Effects of Role-Playing Simulation Activities on the Improvement of EFL Students' Business English Oral Communication	2018	JOURNAL OF ASIA TEFL

No.	Authors	Title	Year	Source title
38	Soomro, Muhammad Arif; Siming, Insaf Ali; Shah, Syed Hyder Raza; Rajper, Mukhtiar Ali; Naz, Sadia; Channa, Mansoor Ahmed	An Investigation of Anxiety Factors During English Oral Presentation Skills of Engineering Undergraduates in Pakistan	2019	INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGLISH LINGUISTICS
39	Taner, Gulden; Balikci, Gozde	Designing an EFL Oral Communication Course for ELT Students	2022	JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING
40	Sihmantepe, Aydin; Solmaz, Murat Selcuk; Asan, Cihat	Improving Maritime English Oral Communication Skills in an Online Environment: Engaging Students as Teams	2021	TRENDS AND DEVELOPMENTS FOR THE FUTURE OF LANGUAGE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION
41	YeonJoo, Jung,	Perceptions of Team-Teaching Between Native and Nonnative English Teachers in Korean Secondary Schools	2020	Modern English Education
42	YoungLim, LEE; jihyo, kim; Man, Park, Seong; Jang, Jong-Hwa; Meeran, Joo, ; Park, EunSeo; tae, park jong	A Study on Relationship between Speaking Learning Strategy and Speaking Anxiety of Korean EFL College Students	2020	Korean Comparative Government Review
43	Fitriati, Sri Wuli; Mujiyanto, Januarius; Susilowati, Endang; Akmilia, Perwari Melati	The use of conversation fillers in English by Indonesian EFL Master's students	2021	LINGUISTIC RESEARCH

No.	Authors	Title	Year	Source title
44	Serrato, Dan Lsai; Padilla Rodriguez, Brenda Cecilia	Academic e-tandems as a strategy for English language-learning in a Mexican university	2020	OPEN PRAXIS
45	Aksoy-Pekacar, Kadriye; Kanat- Mutluoglu, Arzu; Erten, Ismail Hakki	I am just shy and timid: Student teachers' explanations for their performances of their presentations	2020	EURASIAN JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS
46	de Dios Martinez- Agudo, Juan	To what extent can CLIL learners' oral competence outcomes be explained by contextual differences? Updated empirical evidence from Spain	2019	SOUTHERN AFRICAN LINGUISTICS AND APPLIED LANGUAGE STUDIES
47	Palma, Bonna S.; Pido, Rosalie G.; Peralta, Fernand D.; dela Gente, Edgar R.; Baga-an, Anabelle L.	Speaking and listening proficiency of AB English students: basis for instructional material development	2020	PALAWAN SCIENTIST
48	Ivanova, Rimma A.; Ivanov, Andrey, V; Samozhenov, Sergey N.	SECOND LANGUAGE LEARNERS' PROJECT ACTIVITY AS A CORE FACTOR BY DEVELOPING SPEAKING SKILLS	2020	REVISTA INCLUSIONES
49	Gharibeh, Sajjad Gharibeh; Mohammadnia, Zhila; Sarkhosh, Mehdi	Traditional, Multiple-intelligence Based Instruction, and L2 Pragmatics Development	2022	JOURNAL OF ASIA TEFL
50	Salamonson, Yenna; Glew, Paul; Everett, Bronwyn; Woodmass, Joel M.; Lynch, Joan; Ramjan, Lucie M.	Language support improves oral communication skills of undergraduate nursing students: A 6-month follow-up survey	2019	NURSE EDUCATION TODAY

No.	Authors	Title	Year	Source title
51	Cristina Santana-Quintana, M.	Language strategies used by tourism degree students for learning German as a third language	2018	CIRCULO DE LINGUISTICA APLICADA A LA COMUNICACION
Redalyc				
52	I Putu Indra Kusuma	<u>EFL Preservice Teachers' Technology Integration in Managing and Teaching Speaking Skills During Emergency Remote Teaching</u>	2022	<u>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</u>
53	William Gottardi, Janaina Fernanda de Almeida, Celso Henrique Soufen Tumolo	<u>Automatic speech recognition and text-to-speech technologies for L2 pronunciation improvement: reflections on their affordances</u>	2022	<u>Texto Livre: Linguagem e Tecnologia</u>
54	Heydi Karen Neiva Montaña	<u>Developing Oral Interaction Skills in Foreign Language Learners through Media Literacy</u>	2021	<u>Colombian Applied Linguistics Journal</u>
55	Catherine Pardo Soto, Cecilia Cisterna Zenteno	<u>Smartphone Screen Recording Apps: An Effective Tool to Enhance Fluency in the English Language</u>	2019	<u>Colombian Applied Linguistics Journal</u>
56	Carol Anne Ochoa Alpala, William Ricardo Ortíz García	<u>Creating Machinima (3D) and Real Life Videos in an ESP Classroom</u>	2018	<u>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</u>
57	Tammy Mercedes Fajardo Dack, Juanita Argudo, Mónica Abad	<u>Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis</u>	2020	<u>Colombian Applied Linguistics Journal</u>

No.	Authors	Title	Year	Source title
58	Roso Freddy Cadena Aguilar, Javier Hernando Ortega Cuellar, Albedro Cadena Aguilar	<u>Daily 6: An Approach to Foster Oral Fluency of English as a Foreign Language in Adolescents</u>	2019	<u>Profile: Issues in Teachers' Professional Development</u>
59	Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Juana María Anguita Acero, Filomena Fernandes Gonçalves	<u>THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES: PROPOSALS FOR IMPROVEMENT</u>	2019	<u>CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES</u>

Anexo 2. Investigaciones en México.

Source: Google Scholar Chain: "EFL" and "oral communication" "MÉXICO"

AÑO: 2024		
Publicación	Autores	Link acceso / Informacion
A Comparative Study of Discussions, Debates, and Oral Presentations in Enhancing EFL Learners' Oral Proficiency	González, M.	https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0801.03027g Universidad en Mexico Efectos de diferentes sepeaking actividades en el rendimiento oral de 11 EFL estudiantes adultos. Integración de los intereses de los alumnos promueven un entendimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas que mejoran la comunicación oral. Estudio de casos
Percepciones de profesores de inglés y estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre los errores orales y la retroalimentación correctiva en una institución rural.	Morales, A.	https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13450 Hidalgo Percepción que profesores y alumnos de inglés tienen de los errores y la retroalimentación correctiva en la comunicación oral Cualitativo
La comunicación oral en la asignatura de Inglés: narrativas sobre la trayectoria escolar de estudiantes de una escuela normal rural	Arán, A. & Arzola, D.	https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19489 Chihuahua Describir y analizar las narrativas que estudiantes de una Escuela Normal realizan sobre su trayectoria académica en la asignatura de inglés respecto a la competencia de la comunicación oral. Propuesta: transleguaje Cualitativo

Publicación	Autores	link acceso / informacion
Pre-service English teachers' learning traits	Narváes, O., Cruz, C., & Reyes, C.	https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0063-014 Veracruz Identificar rasgos de aprendizaje de un grupo de profesores de inglés en formación. Inclination por el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas Cuanti
English Language Learning at Tertiary Level in a Central Mexican Public University: A Case Study	Mora-Pablo, I. & Garcia-Ponce, E.	https://eric.ed.gov/?id=EJ1434683 Universidad Pública en México Examinar las percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés de los estudiantes de 16 programas de licenciatura. Los estudiantes batallan para combinar experiencias previas con el aprendizaje actual Cualitativo
Desarrollo y desempeño del alumno con síndrome de Asperger en el aprendizaje del inglés dentro del salón de clase promedio En: Processes of Teaching_Learning English as a Foreign Language Trends and challenges in Mexico	Farías, M & Sandoval, A.	p. 167 Book chapter Chihuahua Analizar la competencia del inglés tres estudiantes para determinar sus habilidades y necesidades, y así poder diseñar métodos de enseñanza e inclusión que los ayuden a aprender una LE de manera eficaz. Mixto
Raising Students' Awareness of Linguistic and Cultural Diversity of English Language Through Classroom Exposure En : Processes of Teaching_Learning English as a Foreign Language Trends and challenges in Mexico	Villavicencio, A, & Pimienta, V.	Explorar las actitudes de los estudiantes hacia nueve variedades de inglés después de practicar actividades de sensibilización de Wes. CBTIS Tamaulipas Investigación acción cualitativo y cuantitativo

Publicación	Autores	Link acceso / Informacion
Awareness of Listening Comprehension Importance among Languages Students: A Cross-sectional Study	Gimenez, J.	https://ijesa.vsrp.co.uk/2023/09/11/awareness-of-listening-comprehension-importance-among-languages-students-a-cross-sectional-study/ Universidad en Baja California Averiguar en qué medida los alumnos son conscientes de la importancia de la comprensión oral para aprender inglés. Cuantitativo
Percepción del alumno hacia el aprendizaje del inglés. Un estudio empírico a partir de las variables del Teaching cycle.	Vigueras, A. & Sánchez, M.	https://doi.org/10.29057/est.v10iEspecial.13557 Hidalgo Analizar las variables y herramientas del TC, que tiene como finalidad integrar las 4 habilidades en el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de Universidad Cuantitativo

AÑO 2023		
Publicación	Autores	Link acceso / Información
Systematic Literature Mapping: Studies Related to ESL/EFL Oral Communication Skills (2018-2022)	Portugal,A., & Balderas, L.A.	[PDF] bac-lac.gc.ca Nuevo León Revisión de Literatura
La producción oral: estrategias de aprendizaje utilizadas por profesores en la enseñanza de la lengua inglesa	Álvarez, D., Arias, J., May, J. & Morales, E.	https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5951 Tabasco, Villahermosa Conocer las estrategias de aprendizaje que los docentes utilizan para que sus alumnos mejoren la producción oral Cualitativo
Study for the validation of an instrument for foreign language learning	Vigueras, A. & Sánchez, M.	DOI: 10.35429/EJS.2023.19.10.17.32 Hidalgo Elaborar y validar un cuestionario para evaluar el nivel de habilidades adquiridas como receptivas y comunicativas del idioma inglés de estudiantes de licenciatura
Learning styles regarding gender and self-efficacy in English pre-service teachers	Juárez, C. & Rodríguez, M.	https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20232d12-3A11 Puebla Identificar la relación entre estilos de aprendizaje, género y autoeficacia entre futuros maestros. Cuantitativo

Apéndice A. Formato carta envío de instrumentos de validación a jueces

Respetado juez,

Reciba usted un cordial saludo. Por este conducto me dirijo a usted para solicitar su apoyo de experto para la revisión de dos instrumentos que han sido realizados como parte del trabajo de la investigación doctoral: **Procesos cognitivo-afectivos y el desarrollo de la comunicación oral en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera**. El **objetivo de la investigación** es: Establecer la asociación que existe entre los procesos cognitivo-afectivos de un grupo de estudiantes de licenciatura en educación primaria y el desarrollo de su comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera. La validación de los instrumentos es parte del proceso de elaboración de la tesis de doctorado que actualmente curso en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera como a su enseñanza. Es importante señalar que la cantidad de ítems de cada instrumento se decidió considerando los indicadores para cada una de las variables que se han estipulado para la investigación, pensando además en el tiempo que invertirán los participantes en contestarlos y con la finalidad de que las respuestas sean objetivas.

Adjunto encontrará la rúbrica para la validación del instrumento seguida de los dos instrumentos creados para esta investigación.

Agradezco su valiosa colaboración.

Arlene G. Portugal Toro
UANL

Apéndice B. Instrucciones para validación

I. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según considere.

Categoría	Calificación	Indicador
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. El ítem no es claro. 2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas. 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. 4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. 4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. 3. El ítem es relativamente importante. 4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.	1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión. 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total. 3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. Los ítems son suficientes.

Fuente: Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Apéndice C. Ejemplo Certificado de validez de contenido escala PALM

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Escala PALM (~~perception, attention, learning, memory~~)

Nombre(s) y apellidos del juez evaluador: _____

Formación académica: _____

Área(s) de experiencia profesional: _____ Tiempo: _____

Cargo actual: _____

Institución: _____

Objetivo del instrumento: Describir la percepción de los estudiantes con respecto a sus procesos cognitivos que se asocian con su habilidad para comunicarse oralmente de manera eficaz en el idioma inglés.

Instrucciones: Escriba el número correspondiente de acuerdo con su valoración. 1. No cumple con el criterio. 2. Bajo nivel. 3. Moderado nivel. 4. Alto nivel.

N.º	DIMENSIONES / ÍTEMS	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia por dimensión	Sugerencias
	PERCEPCIÓN					
1	Creo que no soy muy bueno para el inglés, no es para mí.					
2	Por más clases que tome, me sigue pareciendo difícil el idioma inglés.					
3	Creo que la gente que habla inglés se cree más importante que los demás.					
4	Estudio inglés por obligación más que por gusto.					
5	Pienso que es muy difícil aprender inglés por la pronunciación, las reglas gramaticales, y el vocabulario tan diferentes a mi idioma.					
6	He tenido experiencias negativas con el aprendizaje del idioma inglés.					
7	Pienso que las evaluaciones orales del nivel básico de inglés son fáciles.					
	ATENCIÓN					
8	Entiendo cuando se me dan indicaciones en inglés.					
9	Estoy al pendiente de lo que sucede en clase de inglés para tratar de participar cuando sea posible.					
10	Hago preguntas cuando no me quedan claras las instrucciones.					
11	Trato de mantener contacto visual con la persona que estoy conversando en inglés.					
12	Trato de tomar notas de lo que se ve o explica en clase.					
13	Escucho atentamente cuando tengo una conversación en inglés con otra persona.					
	APRENDIZAJE					
14	Me resulta fácil realizar ciertas actividades porque recuerdo ciertos temas que ya he visto.					
15	Practico inglés fuera de clase por medio de sitios web, apps, videos, música, juegos, lecturas, etc.					
16	Me gusta practicar el inglés que voy aprendiendo con compañeros de clase, mi maestro u otras personas que me puedan ayudar a practicar.					
17	Sé en qué áreas necesito más práctica para mejorar mi inglés.					
18	Autoevalúo mi proceso de aprendizaje para encontrar soluciones en lo que se me dificulta.					
19	Trato de practicar lo que aprendo en clase de inglés.					
	MEMORIA					
20	Me resulta fácil recordar lo que se ha visto en clase de inglés.					
21	Cuando tengo que expresarme de manera oral lo hago de manera espontánea.					
22	Recuerdo con facilidad las frases que he aprendido.					
23	Es sencillo para mí elaborar frases sencillas correctas sin cometer tantos errores.					
24	Cuando me hacen una pregunta en inglés, utilizo la información que tengo en mi mente para tratar de responder correctamente.					

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apéndice D. Ejemplo Certificado de validez de contenido escala WARM

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Escala WARM (~~Willingness to communicate, Anxiety, Risk-taking, Motivation~~).

Objetivo del instrumento: Describir la percepción de los estudiantes en relación con los procesos afectivos que se asocian con su habilidad para comunicarse oralmente de manera eficaz en el idioma inglés.

N.º	DIMENSIONES / ÍTEMS	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia por dimensión	Sugerencias
	VOLUNTAD PARA COMUNICARSE					
1	Me da pena o vergüenza participar en clase delante de todos.					
2	Prefiero que los otros participen en clase.					
3	Tengo temor de que se burlen de mí si me expreso incorrectamente.					
4	Considero que cuento con los conocimientos necesarios para participar o contestar una pregunta.					
5	Me animo a participar aun cuando no estoy seguro de la respuesta.					
6	En un examen oral contesto, aunque no me sienta seguro de lo que se preguntó.					
7	Siento temor cuando alguien me pregunta algo en inglés.					
	ANSIEDAD					
8	Me siento tranquilo al responder una pregunta en inglés.					
9	Siento pánico de que me pregunten algo en inglés.					
10	Siento algún malestar físico al momento de tener que comunicar algo en inglés.					
11	Me siento nervioso al momento de tener que hablar en inglés.					
12	Cuando tengo que hablar o participar en inglés me pongo nervioso al punto de olvidar cosas que ya sabía.					
13	Me preocupa no ir al ritmo de mis demás compañeros.					
	TOMA DE RIESGOS					
14	Trato de participar en clase de inglés.					
15	No me da miedo participar y hablar en inglés.					
16	No me preocupa cometer errores y aprender de ellos.					
17	Me gusta tomar la iniciativa en actividades donde puedo practicar el idioma.					
18	Me animaría a contestar preguntas en inglés de alguien desconocido o que no conozco muy bien.					
	MOTIVACIÓN					
19	Me causa alegría entender cuando se me pregunta algo en inglés.					
20	Me gusta aprender nuevas palabras y frases en inglés.					
21	Participo y trato de hacer todo en clase de inglés porque quiero obtener una buena calificación.					
22	Quiero aprender inglés para poder entender series, películas, canciones o videojuegos en este idioma.					
23	Quiero aprender inglés por el gusto de saber otro idioma.					
24	Me gusta la clase de inglés por la manera en que se enseña, la manera en que se lleva a cabo la clase, las actividades y/o el ambiente en clase.					
25	Quiero aprender inglés porque me interesa obtener otros beneficios como certificaciones, becas, viajes, etc.					

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apéndice E. Ejemplo Certificado de validez de contenido Guía de entrevista semiestructurada

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Guía de entrevista semiestructurada correspondiente a los procesos cognitivo-afectivos y su relación con el desarrollo de la comunicación oral en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Nombre(s) y apellidos del juez evaluador: _____

Formación académica: _____

Área(s) de experiencia profesional: _____ Tiempo: _____

Cargo actual: _____

Institución: _____

Objetivo del instrumento: Describir la percepción de los estudiantes con respecto a sus procesos cognitivos que se asocian con su habilidad para comunicarse oralmente de manera eficaz en el idioma inglés.

Instrucciones: Escriba el número correspondiente de acuerdo con su valoración. **1.** No cumple con el criterio. **2.** Bajo nivel. **3.** Moderado nivel. **4.** Alto nivel.

N.º	CATEGORÍAS / ÍTEMS	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia por dimensión	Sugerencias
PERCEPCIÓN						
1	¿Qué tan fácil se te hace hablar en inglés?					
2	¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre aprendizaje del idioma inglés?					
ATENCIÓN						
3	¿Cómo consideras que es tu capacidad de mantener la atención mientras hablas en inglés?					
APRENDIZAJE						
4	¿Cómo consideras que aprendes mejor a hablar en inglés?					
5	¿Qué estrategias utilizas para mejorar tu habilidad de hablar en inglés?					
MEMORIA						
6	¿Cómo recuerdas cosas que te sirven para comunicarte en inglés?					
VOLUNTAD PARA COMUNICARSE						
7	¿Qué tan dispuesto/a estás a participar/interactuar en conversaciones en inglés?					
8	¿Qué factores impiden que te animes a hablar en inglés?					
ANSIEDAD						
9	¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés?					
10	¿Cómo se manifiestan tus emociones al tener que hablar en inglés?					
TOMA DE RIESGOS						
11	¿Qué riesgos tomas para lograr comunicarte en el idioma inglés?					
12	¿Qué factores consideras antes de animarte a hablar en inglés?					
MOTIVACIÓN						
13	¿Cuál es tu principal motivación para aprender inglés?					

Apéndice F. Escala PALM (versión final)

Escala PALM (Perception, Attention, Learning, Memory) VF

Estimado alumno: Este instrumento tiene como propósito conocer tu percepción sobre los procesos cognitivos y la habilidad de comunicarse en el idioma inglés. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, contesta con sinceridad cada uno de los ítems según consideres. Los datos proporcionados serán anónimos y confidenciales, se utilizarán únicamente con fines de investigación. La aceptación para participar en la investigación está implícita en el hecho de contestar el instrumento.

Datos sociodemográficos:

Edad: _____ Sexo: Hombre: _____ Mujer: _____

Instrucciones: Lea detenidamente cada uno de los reactivos que se presentan y seleccione la opción de respuesta según el grado de acuerdo o desacuerdo.

No.	ÍTEM	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
		1	2	3	4	5
1	Considero que soy hábil para aprender inglés.					
2	A medida que tomo más clases, me parece más accesible el aprender inglés					
3	Creo que la gente que habla inglés se cree más importante que los demás.					
4	Estudio inglés por gusto más que por obligación.					
5	Pienso que aprender inglés es un desafío estimulante.					
6	Mis experiencias con el aprendizaje del idioma inglés han sido positivas.					
7	Pienso que las evaluaciones orales del nivel básico de inglés son fáciles.					
8	Entiendo cuando se me dan indicaciones en inglés.					
9	Estoy al pendiente de lo que sucede en la clase de inglés para tratar de participar cuando sea posible.					
10	Hago preguntas cuando no me quedan claras las instrucciones.					
11	Tomo notas de lo que se ve o explica en clase.					
12	Mantengo contacto visual con la persona que estoy conversando en inglés.					
13	Escucho atentamente cuando tengo una conversación en inglés con otra persona.					
14	Me resulta fácil realizar algunas actividades en clase de inglés porque recuerdo ciertos temas que ya he visto.					
15	Practico inglés fuera de clase por medio de sitios web, apps, videos, música, juegos, lecturas, etc.					
16	Me gusta practicar el inglés que voy aprendiendo con compañeros de clase, mi maestro u otras personas que me puedan ayudar a practicar.					
17	Sé en qué áreas necesito más práctica para mejorar mi inglés.					
18	Autoevalúo mi proceso de aprendizaje para encontrar soluciones en lo que se me dificulta.					
19	Tengo facilidad para aplicar lo que he aprendido en clase en proyectos, trabajos, tareas, actividades, etc..					
20	Me resulta fácil recordar lo que se ha visto en clase de inglés.					
21	Cuando tengo que expresarme de manera oral lo hago de forma espontánea.					
22	Recuerdo con facilidad las frases que he aprendido.					
23	Es sencillo para mí elaborar frases sencillas correctas sin cometer tantos errores.					
24	Cuando me hacen una pregunta en inglés, utilizo la información que tengo en mi mente para tratar de responder correctamente.					

Apéndice G. Escala WARM (versión final)

Escala WARM (Willingness to communicate, Anxiety, Risk-taking, Motivation) VF

Estimado alumno: Este instrumento tiene como propósito conocer tu percepción sobre los procesos afectivos y la habilidad de comunicarse en el idioma inglés. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, contesta con sinceridad cada uno de los ítems según consideres. Los datos proporcionados serán anónimos y confidenciales, se utilizarán únicamente con fines de investigación. La aceptación para participar en la investigación está implícita en el hecho de contestar el instrumento.

Datos sociodemográficos:

Edad: _____ Sexo: Hombre: _____ Mujer: _____

Instrucciones: Lea detenidamente cada uno de los reactivos que se presentan y seleccione la opción de respuesta según el grado de acuerdo o desacuerdo.

No.	ÍTEM	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
		1	2	3	4	5
1	Me siento cómodo de participar en clase de inglés delante de todos.					
2	Participo sin temor a que se burlen de mí si me expreso incorrectamente.					
3	Considero que cuento con las habilidades necesarias para participar o contestar una pregunta en inglés.					
4	Me animo a participar aun cuando no estoy seguro de la respuesta.					
5	En un examen oral contesto, aunque no me sienta seguro de lo que se preguntó.					
6	Siento confianza de responder cuando alguien me pregunta algo en inglés.					
7	Me siento tranquilo al responder una pregunta en inglés.					
8	Siento algún malestar físico al momento de tener que comunicar algo en inglés.					
9	Cuando tengo que hablar o participar en inglés me pongo nervioso al punto de olvidar cosas que ya sabía.					
10	Me preocupa no ir al ritmo de mis demás compañeros.					
11	Participo regularmente en clase de inglés.					
12	Participo y hablo en inglés sin miedo.					
13	Veo los errores como oportunidades de aprendizaje, en lugar de como un fracaso.					
14	Me gusta tomar la iniciativa en actividades donde puedo practicar el idioma.					
15	Me animaría a contestar preguntas en inglés de alguien desconocido o que no conozco muy bien.					
16	Me entusiasma entender cuando se me pregunta algo en inglés.					
17	Me motiva aprender nuevas palabras y frases en inglés.					
18	Participo y trato de hacer todo en clase de inglés porque quiero obtener una buena calificación.					
19	Quiero aprender inglés para poder entender series, películas, canciones o videojuegos en este idioma.					
20	Quiero aprender inglés por el gusto de saber otro idioma.					
21	Me gusta la clase de inglés por la manera en que se enseña, la manera en que se lleva a cabo la clase, las actividades y/o el ambiente en clase.					
22	Quiero aprender inglés porque me interesa obtener otros beneficios como certificaciones, becas, viajes, etc.					

Apéndice H. Guía de entrevista semiestructurada (versión final)

Guía de entrevista semiestructurada: Procesos cognitivo-afectivos y comunicación oral del idioma inglés

Población: Adultos

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes sobre los factores cognitivo-afectivos relacionados con su habilidad para comunicarse en inglés.

Aplicación: Individual

Instrucciones: Por favor contesta abiertamente las siguientes preguntas:

N. o	PREGUNTAS / DIMENSIONES
	PERCEPCIÓN
1	¿Qué tan fácil es para ti hablar en inglés?
2	¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre aprendizaje del idioma inglés desde que llevaste tu primer curso aquí en esta institución?
	ATENCIÓN
3	¿Cómo evaluarías tu capacidad de atención mientras hablas en inglés?
4	¿Cómo evaluarías tu capacidad de atención mientras escuchas el inglés?
	APRENDIZAJE
5	¿Cómo consideras que aprendes mejor a hablar en inglés?
6	¿Cómo practicas/desarrollas tu habilidad de hablar inglés?
	MEMORIA
7	¿Qué estrategias utilizas para recordar palabras, frases o estructuras que te ayuden a comunicarte en inglés?
	VOLUNTAD PARA COMUNICARSE
8	¿Qué tan dispuesto/a estás a interactuar en conversaciones en inglés?
9	¿Qué factores impiden que te animes a hablar en inglés?
	ANSIEDAD
10	¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés?
11	¿Cómo se manifiestan tus emociones al tener que hablar en inglés?
	TOMA DE RIESGOS
12	¿Qué riesgos tomas para lograr comunicarte en el idioma inglés?
13	¿Qué factores consideras antes de animarte a hablar en inglés?
	MOTIVACIÓN
14	¿Cuál es tu principal motivación para aprender inglés?