

Facteurs affectant l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (L.E), chez les étudiants de dixième semestre du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français (PLLMA-F) de l'Université du Cauca.

Factores que afectan la expresión oral en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (L.E), en estudiantes de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca.

Bellssy Daniela Diaz Velasco, Ximena Guetio Fernández et Shirley Tatiana
Ramírez Valencia

Université de Cauca
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Licence en Langues Modernes Parcours Anglais et Français
2023

Copyright © 2023 por Bellssy Daniela Diaz Velasco, Ximena Guetio Fernández et Shirley
Tatiana Ramírez Valencia.
Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a futuros lectores y a quienes han pasado por situaciones difíciles en el proceso de aprendizaje en la universidad, mientras llevan a cabo el estudio de una carrera que han escogido por gusto o por razones diferentes.

Dedicamos también este trabajo a los docentes en formación y profesionales que están prestos a enseñar de la mano de sus estudiantes y a construir de las aulas de clase un lugar de confianza para los aprendices.

Agradecimientos

En primer lugar, doy gracias a Dios por la vida, la sabiduría, entendimiento y la oportunidad de haber podido cursar una carrera universitaria. Por bendecirme con una familia que me apoya todo el tiempo, y por rodearme de personas cálidas en todo el proceso. Doy las gracias a mi asesora y a mis lectores que me guiaron con sus sugerencias pertinentes para la realización de este proyecto. A mis profesores de carrera por enseñarme todo lo que sé y formarme como profesional.

Le doy las gracias a los estudiantes y participantes de este estudio por su generosa colaboración, sus experiencias en el proceso de aprendizaje fueron aportes muy valiosos que me motivaron a profundizar sobre la problemática y a finalizar este trabajo. Le quiero dar las gracias a mi madre, padre, hermana y hermanos por la confianza en mí, por el amor, el apoyo incondicional durante mi proceso de formación profesional y desarrollo de este trabajo. A mi familia y amigos cercanos por su motivación.

Doy las gracias especialmente, a mis compañeras Ximena Güetio y Shirley Ramírez, investigadoras de este trabajo, con ellas el desarrollo de esta investigación fue más llevadero. Agradezco su apoyo y disposición constante, ayuda intelectual y cariño brindado.

Bellssy Daniela Diaz Velasco

Agradezco a Dios por el milagro que fue iniciar y culminar mis estudios universitarios y por haber puesto en mi camino a personas tan maravillosas. Gratitud infinita a mis amados padres Marlene y Rubén (Q.E.P.D.) pues su amor y apoyo incondicional siempre han sido la fuerza que me impulsa a seguir adelante. A mis hermanos Rodolfo y Germán, a mi abuela Rosario y a mi tío Alfonso les agradezco por estar siempre a mi lado. A las familias Paz y Prado les agradezco por todo su apoyo. A mis increíbles compañeras Shirley Ramírez y Bellssy Díaz quiero expresarles mis más sinceros agradecimientos por su amistad y por su buena energía para trabajar. Fue una bendición y un honor haber compartido esta experiencia con ustedes. A nuestra asesora Lilibian López y a nuestros lectores, les agradezco y valoro mucho su orientación y aportes para la realización de esta investigación. Finalmente, un agradecimiento especial a mis profesores, amigos y a quienes aceptaron ser parte de esta investigación por contribuir en la realización de mi sueño. A todos ustedes, gracias.

Ximena Guetio Fernández

Aún recuerdo con claridad mis primeros días en la Universidad: los sentimientos abrumadores que experimenté y lo desafiante que resultaba comprender lo que los profesores decían en Inglés o Francés.

Llegar hasta aquí no ha sido una tarea fácil, y en ocasiones, parecía ser un sueño inalcanzable. Sin embargo, a lo largo de este camino estuve rodeada de seres maravillosos que me brindaron su ayuda, guía y motivación, y que creyeron en mí aun cuando yo dejé de hacerlo. A ellos, mi agradecimiento. Doy gracias a Dios por todas sus bondades para conmigo, por su constante compañía y por permitirme alcanzar un logro más. Mis más sinceros agradecimientos a mis queridos padres por su esfuerzo y apoyo; son mi inspiración y la fuerza que me impulsa a seguir adelante. Les debo demasiado y espero la vida me dé tiempo para retribuírselo.

Agradezco a mis hermanos por su confianza y ayuda. A la familia Collazos Valencia por sus consejos, por acogerme y ayudarme. Quiero destacar y agradecer especialmente a mis compañeras investigadoras Ximena Guetio y Bellssy Díaz por su perseverancia, arduo trabajo y dedicación incansable. Por no rendirse frente a las dificultades, este triunfo es bien merecido. Agradezco a nuestra asesora Lilibian

López y a nuestros lectores por su guía y orientación para llevar a cabo este proyecto.

A mis profesores por su paciencia y conocimientos impartidos, su enseñanza nos ha hecho no solo mejores profesionales sino mejores seres humanos. Finalmente, un agradecimiento especial a mis amigos y compañeros que han sido parte de este proceso. Gracias por su solidaridad y empatía, por sus consejos y cálidos abrazos, y por sus palabras de ánimo cuando nada parecía tener sentido. Por todos ustedes, ¡a Dios gracias!

Shirley Tatiana Ramírez Valencia

Abstract

El presente estudio intenta identificar los factores que afectan la expresión oral en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca. La recolección y análisis de información se realizó con base en un enfoque cualitativo con un diseño etnográfico como método. Para llevar a cabo esta investigación se aplicó un cuestionario a 25 personas, posteriormente se seleccionó una muestra de 5 estudiantes para realizarles una entrevista semiestructurada grupal y una semiestructurada individual. Los resultados demostraron que los principales factores que afectan la expresión oral son factores intrínsecos como inhibición, toma de riesgos, ansiedad y motivación; factores extrínsecos como rol del profesor y factores lingüísticos relacionados con el vocabulario y estructuras gramaticales.

Cette étude vise à identifier les facteurs qui affectent l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants du dixième semestre du programme de licence en langues modernes anglais-français (PLLMA-F) de l'Université du Cauca. La collecte et l'analyse des données ont été effectuées sur la base d'une approche qualitative avec une méthode ethnographique. Pour mener à bien cette recherche, un questionnaire a été appliqué à 25 personnes, puis un échantillon de 5 étudiants a été sélectionné pour un entretien semi-structuré en groupe et un entretien semi-structuré individuel. Les résultats ont montré que les principaux facteurs affectant l'expression orale sont des facteurs intrinsèques tels que l'inhibition, la prise de risque, l'anxiété et la motivation, des facteurs extrinsèques tels que le rôle de l'enseignant et des facteurs linguistiques liés au vocabulaire et aux structures grammaticales.

Palabra claves: Expresión oral, competencia comunicativa, participación oral, reticencia, ansiedad, motivación, inhibición.

Mots clés : Expression orale, compétence communicative, participation orale, réticence, anxiété, motivation, inhibition.

Factores que afectan la expresión oral en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (L.E), en estudiantes de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca.

Nota de Aceptación

Firma del Presidente

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Popayán, ____ de Septiembre del 2023

Table de matières

1	Introduction	1
2	Justification	4
3	Problématique.....	7
4	Objectifs	11
4.1	Objectif général.....	11
4.2	Objectifs spécifiques :.....	11
5	Cadre de référence.....	12
5.1	Etudes préalables	12
5.1.1	Local.	13
5.1.2	National.	14
5.1.3	International.....	18
5.2	Cadre contextuel	23
5.3	Cadre conceptuel.....	25
5.3.1	Expression orale	25
5.3.2	Réticence	26
5.4	Cadre Théorique	27
5.4.1	Les facteurs intrinsèques ou affectifs	28
5.4.2	Facteurs extrinsèques.....	35
5.4.3	Facteurs linguistiques	38
5.4.4	Compétence Communicative.....	39
6	Cadre Méthodologique.....	40
6.1	Approche.....	41
6.2	Méthode	42
6.3	Instruments.....	45
6.3.1	Questionnaires	45
6.3.2	Entretiens	46
6.4	Participants.....	47
7	Étapes de développement.....	47

7.1	Phase 1 : Sélectionner le terrain dans lequel l'étude ethnographique a été développée. (Huitième semestre 2021.2)	48
7.2	Phase 2 : Faire du travail de terrain (Huitième semestre 2021.2)	48
7.3	Phase 3 : Observation participante.....	49
7.4	Phase 4 : Appliquer des entretiens (Semestres 2022.1 et 2022.2)	51
7.5	Phase 5 : Analyse et interprétation des données ethnographiques.....	52
8	Résultats et analyse des informations.....	53
8.1	Facteurs affectant l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.....	57
8.1.1	Facteurs intrinsèques ou affectifs	58
8.1.2	Facteurs extrinsèques.....	80
8.1.3	Facteurs Linguistiques	84
8.1.4	Facteurs Supplémentaires.....	86
9	Conclusions	92
10	Recommandations	100
11	Portée et limites de la recherche	103
11.1	Portée de la Recherche.....	103
11.2	Limites	103
12	Références	106
13	Annexes	110
13.1	Annexe 1 : Cuestionario a estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la cohorte 2017.2	110
13.2	Annexe 2: Formato de entrevista semiestructurada grupal a estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la cohorte 2017.2	117
13.3	Annexe 3: Formato de entrevista semiestructurada individual a estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la cohorte 2017.2.....	118

1. Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se compone del desarrollo de una serie de competencias y el dominio de las mismas. Dichas competencias pueden ser de tipo gramatical, pragmática y comunicativa. Dentro del ámbito de la enseñanza ha sido recurrente encontrar dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que para su fortalecimiento es necesario no solo la motivación y otros aspectos del aprendiz, sino también un contexto en el cual practicarla.

En un primer capítulo expondremos las políticas instauradas en la República de Colombia como la Ley General de Educación, que busca que los estudiantes alcancen un nivel de lengua que cumpla con estándares internacionales, así como las consideraciones que autores como Douglas Brown aportaron sobre la complejidad de aprender y dominar una lengua diferente a la materna. Adicionalmente, explicamos las razones que nos motivaron a plantear esta investigación, teniendo en cuenta el componente socio-humanístico del Programa de Licenciatura en Lenguas

1 Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère (LÉ) implique le développement et la maîtrise d'une série de compétences. Ces compétences peuvent être grammaticales, pragmatiques et communicatives. Dans le domaine de l'enseignement, on a trouvé des difficultés récurrentes dans le développement de la compétence communicative, car son renforcement nécessite non seulement la motivation et d'autres aspects de l'apprenant, mais aussi un contexte pour la pratiquer.

Dans le premier chapitre nous exposons les politiques instaurées dans la République de Colombie comme la Loi Générale sur l'éducation, qui vise à ce que les étudiants atteignent un niveau de langue conforme aux normes internationales, ainsi que les considérations d'auteurs comme Douglas Brown sur la complexité de l'apprentissage et de la maîtrise d'une langue autre que la langue maternelle. De plus, nous expliquons les raisons qui nous ont motivés à présenter cette investigation en tenant compte de la composante socio-humaniste du Programme de Licence en Langues Modernes Parcours Anglais et

Modernas con Énfasis en Inglés y Francés (PLLMÉIF) de la Universidad del Cauca.

En un segundo capítulo abordamos el planteamiento del problema de investigación que se centra en la expresión oral en Inglés. Aquí presentamos de manera general las metas que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia propone respecto la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, lo que contempla puntualmente el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL) sobre la habilidad oral, lo que se espera de los egresados de las Instituciones de Educación Superior, particularmente desde el PLLMÉIF, las dificultades que los estudiantes presentan al momento de expresarse de manera oral en lengua extranjera y por supuesto, la pregunta de investigación. Finalmente, en un tercer capítulo desarrollamos el marco referencial donde mostramos los estudios previos encontrados a nivel local, nacional e internacional, que nos brindaron valiosos aportes respecto a los fundamentos teóricos y conceptuales. Así pues, presentamos los conceptos relevantes que guardan relación con nuestro trabajo, así como los referentes teóricos, dentro de los que se encuentran la competencia comunicativa y los factores involucrados en la adquisición de una

Français (PLLMPAF) de l'Université du Cauca.

Dans un deuxième chapitre, nous abordons l'approche du problème de la recherche qui se concentre sur l'expression orale en anglais. Nous présentons de manière générale les objectifs proposés par le Ministère colombien de l'éducation nationale en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, ce qui est pris en compte dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sur l'aptitude à l'oral, ce que l'on attend des diplômés des établissements d'enseignement supérieur, en particulier du PLLMPAF, les difficultés rencontrées par les étudiants pour s'exprimer oralement dans une langue étrangère et la question de recherche. Enfin, dans un troisième chapitre, nous développons le cadre de référence où nous présentons les études préalables trouvées au niveau local, national et international, qui nous ont apporté de précieuses contributions à propos des fondements théoriques et conceptuels. Nous introduisons donc les concepts pertinents en rapport avec notre travail, ainsi que les références théoriques, parmi lesquelles figurent la compétence communicative et les facteurs impliqués dans l'acquisition d'une seconde langue (ASL) proposés par

segunda lengua (SLA) propuestos por Brown. También exponemos el marco contextual donde se lleva a cabo la propuesta y la metodología. Esta última abarca el enfoque y método elegido, sus características, así como, los participantes y los instrumentos de recolección de datos con los que se pretende indagar en el tema en cuestión.

Finalmente, en un cuarto capítulo abordamos el análisis de los resultados a partir de la información recolectada de los participantes. Del mismo modo presentamos las conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados inicialmente, a las cuales llegamos después de haber analizado los resultados. Seguido planteamos recomendaciones que consideramos útiles tanto para el programa, estudiantes profesores como para futuros investigadores. A continuación, los alcances y limitaciones mostradas a lo largo del proceso investigativo. En última instancia las referencias bibliográficas que sustentan nuestro trabajo de investigación y los documentos anexos.

Brown. Nous montrons également le cadre contextuel dans lequel la proposition et la méthodologie sont mises en œuvre. Cette dernière contient l'approche et la méthode choisie, leurs caractéristiques, les participants et les outils de collecte de données à utiliser pour enquêter sur le sujet en question.

Pour finir, un quatrième chapitre traite de l'analyse des résultats à partir des informations recueillies auprès des participants. De la même manière, nous présentons les conclusions en fonction des objectifs fixés initialement, que nous arrivons après analyse des résultats. Nous avons formulé ensuite des recommandations qui nous paraissent utiles à la fois pour le programme, pour les étudiants enseignants et pour les futurs chercheurs. On a trouvé ci-après un aperçu de la portée et des limites du processus d'enquête. Dernière instance les références bibliographiques qui soutiennent notre travail de recherche et les documents annexes.

2. Justificación

Hoy en día, el mundo globalizado requiere que se hable Inglés para tener más posibilidades de desenvolverse en distintos ámbitos, ya sea educativos, sociales, políticos y/o económicos. Por esa razón, en los últimos años desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia han sido instauradas políticas que contemplan precisamente la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (LE) entre ellas la Ley General de Educación de Colombia. Dicha ley establece que los estudiantes logren “La adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera” y “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (p. 7).

A propósito de esto, Castrillón (2010) expone que los aprendices de una LE para lograr el dominio de esta, deben desarrollar habilidades lingüísticas como leer, escribir, escuchar y hablar. Sin embargo, añade que hoy en día es necesario ser capaz de interactuar oralmente con otros utilizando eficazmente la lengua meta, dado que un aprendiz exitoso es capaz de leer, entender y también hablar en la lengua extranjera.

2 Justification

Aujourd’hui, le monde globalisé requiert que l’anglais soit parlé afin d’avoir plus de possibilités de se débrouiller dans différents domaines, qu’ils soient éducatifs, sociaux, politiques et/ou économiques. Pour cette raison, ces dernières années, depuis le Ministère de l’Éducation nationale de Colombie ont été mises en place des politiques qui envisagent précisément l’enseignement de l’anglais comme Langue Étrangère (LÉ), y compris la Loi Générale d’éducation de Colombie. Cette loi établit que les étudiants obtiennent « L’acquisition d’éléments de conversation et de lecture, au moins dans une langue étrangère » et « La compréhension et la capacité de s’exprimer dans une langue étrangère » (p. 7).

À ce sujet, Castrillón (2010) indique que les apprenants d’une LÉ pour atteindre la maîtrise de cette langue, doivent développer des compétences linguistiques telles que la lecture, l’écriture, l’écoute et la parole. Cependant, il ajoute, qu’aujourd’hui il est nécessaire d’être capable d’interagir oralement avec les autres en utilisant efficacement la langue cible, étant donné qu’un apprenant qui réussit est capable de lire, comprendre et aussi parler dans la langue étrangère.

Brown (2014) asegura que aprender una segunda lengua es una tarea compleja que implica mucho tiempo, puesto que, la persona debe involucrarse en una nueva lengua y por tanto en una nueva cultura. Más adelante, también agrega que, uno de los aspectos que inciden en el proceso de aprendizaje son los factores de la personalidad. Por un lado, los factores intrínsecos relacionados con aspectos internos de la persona, y, por otro lado, los factores extrínsecos que están relacionados con variables socioculturales que emergen al momento de aprender una segunda lengua (Brown, 2000, p. 144).

En ese sentido, en las instituciones de educación superior es un desafío lograr un dominio efectivo de la Lengua Extranjera (LE) y más en lo que concierne a la expresión oral porque son muchas las variables que influyen en el proceso de adquisición. El último objetivo de la mayoría de los programas de lenguas extranjeras de las instituciones de educación superior ha sido desarrollar la competencia comunicativa (Balcárcel, 2003, p. 10). Además, Brown (2000) sostiene que, la enseñanza implica ocuparse tanto de la comprensión como de la producción. Dicho esto, creemos que los hallazgos de este trabajo se constituirán como elementos

Brown (2014) assure que l'apprentissage d'une seconde langue est une tâche complexe qui prend beaucoup de temps, car la personne doit s'impliquer dans une nouvelle langue et par conséquent dans une nouvelle culture. Plus tard, il ajoute également que l'un des aspects qui influent sur le processus d'apprentissage sont les facteurs de la personnalité. D'une part, les facteurs intrinsèques liés aux aspects internes de la personne et, d'autre part, les facteurs extrinsèques liés aux variables socioculturelles qui émergent au moment de l'apprentissage d'une seconde langue (Brown, 2000, p. 144).

À cet égard, dans les établissements d'enseignement supérieur, est un défi d'atteindre une maîtrise effective de la Langue Étrangère (LÉ) et surtout en ce qui concerne l'expression orale, car de nombreuses variables influencent le processus d'acquisition. Le dernier objectif de la plupart des programmes de langues étrangères des établissements d'enseignement supérieur a été de développer la compétence communicative (Balcárcel, 2003, p. 10). En outre, Brown (2000) soutient que, l'enseignement implique à la fois de s'occuper de la compréhension et de la production. Cela étant dit, nous croyons que les résultats de

facilitadores de información que les permitan a los profesores reflexionar sobre el papel fundamental que ellos desempeñan en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes, considerando los aspectos que abarca.

Creemos valioso el hecho de que esta investigación partió del reconocimiento de las voces y percepciones de los propios estudiantes. Gracias a un cuestionario sobre la expresión oral, aplicada el 30 de noviembre de 2021 a los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés (PLLMI-F) de octavo semestre (2021.2), pudimos constatar que el 76% de los participantes manifestó haber tenido dificultades con la expresión oral en lengua extranjera inglés a lo largo de su proceso formativo. Además, resulta preocupante para nosotros como futuros educadores, ejercer y enseñar algo tan importante como lo es el inglés como LE sin haber desarrollado la expresión oral con los estándares que desde el Ministerio de Educación y desde la misión y visión del Programa se espera.

Respecto al Programa esperamos que este proyecto favorezca la realización de futuros estudios que permitan ampliar la visión sobre los factores que afectan la expresión oral de los estudiantes, no solo en

ce travail serviront d'éléments facilitateurs d'information qui permettent aux enseignants de réfléchir au rôle fondamental qu'ils jouent dans le développement de l'expression orale des étudiants, considérant les aspects qu'elle comprend.

Nous croyons précieux le fait que cette recherche a commencé par la reconnaissance des voix et des perceptions des étudiants eux-mêmes. Grâce à un questionnaire sur l'expression orale, appliqué le 30 novembre 2021 aux participants du programme de Licence en Langues Modernes Anglais - Français (PLLMA-F) du huitième semestre (2021.2) nous avons pu constater que 76% des participants ont déclaré avoir eu des difficultés avec l'expression orale en langue étrangère anglaise tout au long de leur formation. De plus, il est préoccupant pour nous, en tant que futurs éducateurs, d'exercer et d'enseigner quelque chose d'aussi important que l'anglais comme LE sans avoir développé l'expression orale selon les standards que le ministère de l'Éducation et la mission et la vision du programme attendent.

Concernant le programme, nous souhaitons que ce projet favorise la réalisation de futures études qui permettent d'élargir la vision sur les facteurs qui affectent l'expression orale des étudiants,

lo que respecta al inglés sino también al francés. Además, al hacer la revisión de literatura pudimos constatar que, en los últimos años, en el PLLMI-F solo se ha realizado un trabajo de investigación sobre la expresión oral, aun cuando son diversos los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE), justo como Cerón, M. et al. (2014) afirman: “[...] aunque el Programa de Lenguas Modernas tiene un pensum orientado al estudiante, no se ha llevado a cabo investigaciones acerca de la personalidad y/o la producción oral”. (p. 13).

Finalmente, la pertinencia de nuestro estudio también está dada en el sentido de que los hallazgos pueden ser considerados en el nuevo plan de estudios para reflexionar y revisar si en el antiguo plan se propiciaron espacios suficientes para desarrollar la expresión oral en las clases de inglés.

3. Planteamiento del problema

El Programa Nacional de Bilingüismo creado desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, propone metas de desempeño en cuanto al idioma inglés pretendiendo “lograr ciudadanos y

non seulement en ce qui concerne l’anglais mais aussi le français. De même, lors de la revue de la littérature, nous avons pu constater que, ces dernières années, le PLLMA-F n’a réalisé qu’un seul travail de recherche sur l’expression orale, même si divers facteurs influent sur le processus d’apprentissage d’une langue étrangère (LE) tout comme Cerón, M. et al. (2014) affirment : « [...] bien que le Programme des Langues Modernes ait un pensum orienté vers l’étudiant, aucune recherche n’a été menée sur la personnalité et/ou la production orale ». (p. 13).

Enfin, la pertinence de notre étude est également donnée dans le sens que les résultats peuvent être pris en compte dans le nouveau plan d’études du programme pour réfléchir et examiner si l’ancien plan a permis de créer suffisamment d’espaces pour développer l’expression orale dans les classes d’anglais.

3 Problématique

Le Programme National de Bilinguisme créé par le Ministère Colombien de l'Education Nationale propose des objectifs de performance pour la langue anglaise, afin de « former des citoyens capables de

ciudadanas capaces de comunicarse en inglés y cuyo nivel de lengua se ajuste a los estándares internacionalmente definidos” (p. 6). En dicho programa, el cual se acoge a los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL), la meta para los nuevos egresados de las licenciaturas en idiomas es un nivel C1.

Aunque el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) contempla las diferentes habilidades, en el nivel C1 encontramos algunos parámetros puntuales respecto a la habilidad oral que los nuevos egresados deberían cumplir: En primer lugar, expresarse con fluidez y espontaneidad, en segundo lugar, utilizar el lenguaje con eficacia y, por último, formular opiniones e ideas de manera clara cuando esté en contacto con otros hablantes (p. 31).

Siguiendo esta línea de ideas, aun cuando el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca (PLLMÉIF) tiene como objetivo “contribuir al desarrollo educativo y social del Departamento del Cauca y de la Nación en general, formando educadores investigadores, con una formación integral y un nivel de competencia comunicativa en Lenguas Modernas” la encuesta aplicada al grupo de octavo semestre (2021.2), revela que más de

comunicar en anglais et dont le niveau de langue correspond aux normes définies au niveau international » (p. 6). Dans ce programme, qui suit les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'objectif pour les nouveaux diplômés en langues est le niveau C1.

Bien que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) couvre les différentes compétences, au niveau C1, nous trouvons certains paramètres spécifiques concernant les compétences orales que les nouveaux diplômés doivent atteindre : Premièrement, s'exprimer couramment et spontanément, deuxièmement, utiliser efficacement la langue et, enfin, formuler clairement ses opinions et ses idées lors de contacts avec d'autres interlocuteurs (p. 31).

Dans cette perspective, même si le Programme de Licence en Langues Modernes Parcours Anglais et Français de l'Université du Cauca (PLLMPAF) a pour objectif de « contribuer au développement éducatif et social du département de Cauca et de la nation en général, en formant des éducateurs chercheurs, avec une formation complète et un niveau de compétence communicative en langues modernes », l'enquête appliquée au groupe du huitième semestre (2021. 2), révèle que plus de la moitié des étudiants en licence

la mitad de los estudiantes de la licenciatura manifiestan no tener un nivel de lengua que se acerque a los estándares establecidos por el MCERL.

Gracias a esa encuesta inicial, notamos que aun estando en nuestro último año de formación, muchos de nosotros presentamos dificultades con la expresión oral en inglés. Así mismo, pudimos constatar que esta no es una percepción que se limita solo a nosotras, sino que, por el contrario, es algo que experimentaron y experimentan otros de nuestros compañeros, aun cuando en muchas ocasiones la participación de manera oral ha sido requerida para darles una nota, los estudiantes se han abstenido de expresarse oralmente en varias de las clases en inglés a lo largo de la carrera.

Desde el punto de vista de Brown (2000) pocas personas, por no decir ninguna, alcanzan la fluidez en una lengua extranjera únicamente dentro de los límites del salón de clase (p. 1). Sumado a esto, en una investigación llevada a cabo en PLLMI-F de la Universidad del Cauca, los hallazgos muestran que “hay un desarrollo apropiado en la escritura, la lectura y la escucha”, y que, “aunque el estudiante está expuesto a las lenguas extranjeras, éste presenta muchas dificultades en el momento de la producción

déclarent ne pas avoir un niveau de langue proche des standards établis par le CECRL.

Grâce à cette première enquête, nous avons pu noter que même en dernière année de formation, beaucoup d'entre nous ont des difficultés à s'exprimer oralement en anglais. Nous avons également pu constater qu'il ne s'agit pas d'une perception qui se limite à nous, mais qu'au contraire, c'est quelque chose que d'autres de nos camarades de classe ont vécu et vivent, même si à de nombreuses occasions la participation orale a été requise pour leur donner une note, les étudiants se sont abstenus de s'exprimer oralement dans plusieurs cours d'anglais tout au long de la formation.

Selon Brown (2000), peu de personnes, voire aucune, ne réussissent à communiquer avec fluidité dans une langue étrangère uniquement dans les limites de la salle de classe (p. 1). En outre, une enquête menée dans le PLLMA-F à l'Université du Cauca a montré que «le développement de l'écriture, de la lecture et de l'écoute est approprié » et que "bien que l'étudiant soit exposé aux langues étrangères, il présente de nombreuses difficultés en production orale dans la classe" (Cerón, M. et al. 2014, p. 13).

oral dentro del salón de clase” (Cerón, M. et al. 2014, p. 13).

Es decir, en un escenario donde se aprende una Lengua Extranjera (LE), se espera que los estudiantes participen y se expresen de manera oral, puesto que las clases son un espacio propicio para interactuar con la lengua meta (LM) en un contexto real. No obstante, mediante una encuesta aplicada a los estudiantes de octavo semestre del PLLMI-F durante el periodo 2021.2, identificamos que: más de la mitad de los estudiantes encuestados afirmaron tener inconvenientes con la expresión oral en lengua extranjera - inglés durante su proceso formativo (desde primer semestre hasta el semestre en que se aplicó la encuesta).

Además, un 64% de los estudiantes manifestó que no consideraban que su participación en clase de Inglés fuera activa debido a diversos motivos. A raíz de lo anteriormente expuesto surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que afectan la expresión oral en los procesos de aprendizaje de la Lengua Extranjera (LE) en estudiantes de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca?

En d'autres termes, dans un scénario d'apprentissage d'une langue étrangère (LÉ), on attend des étudiants qu'ils participent et s'expriment oralement, puisque les classes sont un espace d'interaction avec la langue cible (LC) dans un contexte réel. Cependant, par le biais d'une enquête menée auprès des étudiants du huitième semestre de la PLLMA-F pendant la période 2021.2, nous avons identifié que : plus de la moitié des étudiants interrogés ont déclaré avoir des problèmes d'expression orale en langue étrangère - anglais pendant leur processus de formation (du premier semestre au semestre au cours duquel l'enquête a été menée).

De plus, 64% des étudiants ont déclaré qu'ils ne considéraient pas leur participation au cours d'anglais comme active à cause de divers motifs. En raison de ce qui précède, la question de recherche suivante s'est posée : quels sont les facteurs qui affectent l'expression orale dans les processus d'apprentissage de la langue étrangère (LÉ) chez les étudiants du dixième semestre du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français (PLLMA-F) de l'Université du Cauca ?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General.

- Identificar cuáles son los factores que afectan la expresión oral en los procesos de aprendizaje de la Lengua Extranjera en estudiantes de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca.

4.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar los factores que afectan la expresión oral en los procesos de aprendizaje de la LE inglés en estudiantes de décimo semestre del PLLMI-F de la Universidad del Cauca.
- Describir cuáles son los factores que afectan la expresión oral en los procesos de aprendizaje de LE en estudiantes de décimo semestre del PLLMI-F de la Universidad del Cauca.
- Analizar los factores que afectan la expresión oral en los procesos de aprendizaje de LE en estudiantes de décimo semestre del PLLMI-F de la Universidad del Cauca.

4 Objectifs

4.1 Objectif général.

- Identifier les facteurs qui affectent l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants du dixième semestre du programme de licence en langues modernes anglais-français (PLLMA-F) de l'Université du Cauca.

4.2 Objectifs spécifiques :

- Caractériser les facteurs affectant l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une LE chez les étudiants de dixième semestre du PLLMA-F de l'Université du Cauca
- Décrire les facteurs affectant l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une LE chez les étudiants de dixième semestre du PLLMA-F de l'Université du Cauca
- Analyser les facteurs affectant l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une LE chez les étudiants de dixième semestre du PLLMA-F de l'Université du Cauca

5 Marco referencial

A continuación, exponemos los referentes a los cuales recurrimos para el desarrollo de nuestra investigación. Para empezar, abordamos los estudios previos que incluyen investigaciones realizadas a nivel local, nacional e internacional y que guardan estrecha relación con la expresión oral. Posteriormente desarrollamos el marco conceptual donde presentamos los conceptos que consideramos relevantes y que incluyen términos como expresión oral y reticencia. Seguidamente en el marco teórico damos cuenta de aportes teóricos de autores como Brown (2014) y sobre la competencia comunicativa. Por último, explicamos de manera detallada el contexto y la metodología que rodea esta investigación.

5.1 Estudios previos

Los estudios previos a los que nos remitimos fueron seleccionados después de realizar una búsqueda que nos arrojó una muestra de más de 30 trabajos investigativos, dentro de los que se incluyen artículos publicados a nivel nacional e internacional. Los criterios de búsqueda fueron principalmente la expresión y producción

5 Cadre de référence

Maintenant, nous exposons les références auxquelles nous avons recours pour développer notre recherche. Dans un premier temps, nous abordons les études préalables qui comprennent des recherches menées aux niveaux local, national et international et qui sont étroitement liées à l'expression orale. Ensuite, nous développons le cadre conceptuel dans lequel nous présentons les concepts que nous considérons pertinents et qui incluent des termes tels qu'expression orale et réticence. Juste après dans le cadre théorique, nous rendrons compte des contributions théoriques d'auteurs tels que Brown (2014) et sur la compétence communicative. Enfin, nous expliquons en détail le contexte et la méthodologie entourant cette recherche.

5.1 Etudes préalables

Les études préalables auxquelles nous avons fait appel ont été sélectionnées après une recherche qui nous a permis d'obtenir un échantillon de plus de 30 documents de recherche, y compris des articles publiés au niveau national et international. Les critères de recherche étaient principalement l'expression et la production orale, la

oral, la competencia comunicativa, problemas para hablar, problemas en la comunicación oral y factores que afectan la expresión oral en una lengua extranjera. Dentro de los estudios consultados encontramos otros términos clave como: reticencia a hablar y participar, aprendizaje de una lengua extranjera y enseñanza del inglés hablado. Al final optamos por reducir nuestra muestra a tres estudios internacionales, tres nacionales y un estudio local, siendo este último el único realizado en la Universidad del Cauca que se relacionaba con los criterios de búsqueda. En ese sentido, los siguientes estudios fueron establecidos como bases guías para el planteamiento de nuestro estudio.

5. 1.1 Local.

A nivel local tomamos como referente el estudio realizado por Cerón, M. et al. (2014), estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, titulado “*The Influence of Personality Factors on English Oral Production in Class in Tenth Semester Modern Languages Students*”, el cual tiene como objetivo “determinar la influencia de los factores de la personalidad en la producción oral en inglés en clase”. Para lograr tal fin, los investigadores optaron por

compétence communicative, les problèmes d'expression orale, les problèmes de communication orale et les facteurs affectant l'expression orale dans une langue étrangère. Dans les études consultées, nous avons trouvé d'autres termes clés comme : réticence à parler et à participer, apprentissage d'une langue étrangère et enseignement de l'anglais parlé. Finalement, nous avons choisi de réduire notre échantillon à quatre études internationales, trois études nationales et une étude locale, cette dernière étant la seule réalisée à l'Université du Cauca qui répondait à nos critères de recherche. En ce sens, les études suivantes ont servi de base de notre étude.

5.1.1 Local.

Au niveau local, nous prenons comme référence l'étude réalisée par Cerón, M. et al. (2014), étudiants du programme de licence en langues modernes anglais - français (PLLMA-F) de l'Université du Cauca, Popayán, Colombie, intitulé « *L'influence des facteurs de personnalité sur la production orale en anglais en classe chez les étudiants en langues Modernes du dixième semestre* », dont l'objectif est de « déterminer l'influence des facteurs de la personnalité sur la production orale en anglais en cours ». Pour y parvenir, les chercheurs ont opté pour une approche

un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y diseño transversal.

En primer lugar, caracterizaron los aspectos de la personalidad mediante la creación del instrumento vocacional VCO, luego, caracterizaron la producción oral en el salón de clase y finalmente analizaron la influencia de los factores de la personalidad en la producción oral en clase de inglés. Los hallazgos evidenciaron que factores de la personalidad como la ansiedad en la lengua, la inhibición, la auto eficiencia, y la toma de riesgo, influyen tanto positiva como negativamente la producción oral en inglés en clase. Gracias a este trabajo tuvimos un primer acercamiento a Brown y sus teorías. De igual manera, ciertos estudios incluidos en la bibliografía nos permitieron empezar a indagar sobre la producción oral en inglés, de ahí que tomáramos algunos de ellos para incluirlos en nuestro proyecto de investigación.

5. 1.2 Nacional.

En lo que al ámbito nacional respecta, encontramos en primer lugar, la investigación realizada por Collante-Caiafa, C. et al. (2020) titulada “*Factores que Generan Reticencia en la Participación Oral en una Clase de Inglés*” llevada a cabo en el 2020 en la Institución Educativa San José de Luruaco en Atlántico, Colombia. Dicha investigación fue efectuada

quantitative à portée descriptive et de conception transversale.

En premier lieu, ils ont caractérisé les aspects de la personnalité à travers la création de l'instrument de vocation VCO, puis ils ont caractérisé la production orale en classe et finalement ils ont analysé l'influence des facteurs de la personnalité sur la production orale en cours d'anglais. Les résultats ont montré que des facteurs de la personnalité tels que l'anxiété langagière, l'inhibition, l'auto-efficacité et la prise de risque, influencent à la fois positivement et négativement la production orale en anglais en cours. Grâce à ce travail nous avons eu une première approche de Brown et de ses théories. De la même manière, certaines études incluses dans la bibliographie nous ont permis de commencer à enquêter sur la production orale en anglais, c'est pourquoi nous avons pris certaines d'entre elles pour les inclure dans notre projet de recherche.

5.1.2 National.

En ce qui concerne l'enceinte nationale, nous trouvons en premier lieu, la recherche menée par Collante-Caiafa, C. et al. (2020) intitulé « *Facteurs qui génèrent réticence dans la participation orale dans une cours d'anglais* » réalisée en 2020 à l'établissement d'enseignement San José de Luruaco à Atlántico, Colombie. Cette

con el objetivo de identificar en un grupo de estudiantes los factores que hacen que no participen en las actividades orales en inglés. Para tal propósito, los investigadores utilizaron herramientas como observación, entrevistas, y cuestionarios tanto para profesores como para estudiantes, con preguntas relacionadas al sentir de los estudiantes y a la motivación que estos tenían en las actividades orales en la clase de Inglés.

Posteriormente seleccionaron un grupo focal con base en las respuestas obtenidas de los estudiantes, dando paso al análisis de este. Los resultados analizados evidenciaron que hay factores afectivos que inciden en la participación oral de los estudiantes como lo son la ansiedad, baja motivación para comunicarse, baja autoestima, miedo a cometer errores, el método del profesor para controlar las actividades orales, y el miedo a ser ridiculizado por los compañeros. Este trabajo se relaciona con nuestro proyecto, ya que aborda factores que intervienen en la producción oral de los estudiantes y su participación en una clase de inglés. De ahí que decidiéramos apoyarnos en algunos de los fundamentos teóricos sobre motivación, ansiedad, inhibición, para ampliar lo expuesto por Brown (2014) en su teoría.

recherche a été menée dans le but d'identifier dans un groupe d'étudiants les facteurs qui les empêchent de participer à des activités orales en anglais. À cette fin, les chercheurs ont utilisé des outils tels que l'observation, des entretiens et des questionnaires pour les enseignants et les étudiants, avec des questions concernant les sentiments des étudiants et à la motivation qu'ils avaient dans les activités orales en cours d'anglais.

Par la suite, ils ont sélectionné un groupe de discussion sur la base des réponses obtenues des étudiants, laissant place à son analyse. Les résultats analysés ont montré qu'il existe des facteurs affectifs qui ont une incidence sur la participation orale des étudiants tels que l'anxiété, la faible motivation à communiquer, le faible niveau d'estime de soi, la peur de faire des erreurs, la méthode de l'enseignant pour contrôler les activités orales et la peur d'être ridiculisé par ses pairs. Ce travail est lié à notre projet puisqu'il aborde les facteurs qui interviennent dans la production orale des étudiants et leur participation dans un cours d'anglais. Par conséquent, nous avons décidé de nous baser sur certains des fondements théoriques sur la motivation, l'anxiété, l'inhibition, pour étendre ce que Brown (2014) a exposé dans sa théorie.

En segundo lugar, consideramos el estudio realizado por Castrillón (2010) *“Students’ Perceptions About The Development Of Their Oral Skills In An English As A Foreign Language Teacher Training Program”* realizado en el Programa de desarrollo profesional para profesores de inglés en la universidad de Otún de Pereira Risaralda, Colombia. Este estudio tiene como objetivo identificar los factores que, de acuerdo con los estudiantes, influyen en su participación oral dentro del salón de clase y las tareas que promueven la participación oral. Así como también obtener las perspectivas de los estudiantes sobre el desarrollo de sus habilidades orales a través del curso denominado *“Oral skills I”*.

Para la recolección y posterior análisis de datos de esta investigación de tipo cualitativa se hizo uso de la observación, diario de campo, encuestas y entrevistas que fueron aplicadas a un grupo de seis estudiantes con diferentes niveles de participación. El estudio arrojó que el miedo a avergonzarse frente al salón de clase y cometer errores, influyen de manera negativa en la participación oral de los estudiantes. Así mismo señala que los estudiantes con un nivel de inglés alto tienden a trabajar siempre los mismos de manera grupal dejando de lado a

En second lieu, nous considérons l'étude réalisée par Castrillón (2010) *« Perceptions des étudiants sur le développement de leurs compétences orales dans un programme de formation des enseignants d'anglais comme langue étrangère »* réalisée dans le cadre du programme de développement professionnel pour les enseignants d'anglais de l'Université d'Otún de Pereira, Risaralda, Colombie. Cette étude vise à identifier les facteurs qui, selon les étudiants, influencent leur participation orale en classe et les tâches qui encouragent la participation orale. Ainsi que d'obtenir le point de vue des étudiants sur le développement de leurs compétences orales dans le cadre du cours *« Oral skills I »* (compétences orales I).

Pour la collecte et l'analyse ultérieure des données de cette recherche qualitative, l'observation, le journal de terrain, les enquêtes et les entretiens ont été appliqués à un groupe de six étudiants avec différents niveaux de participation. L'étude a révélé que la peur d'être gêné devant la classe et de faire des erreurs ont une influence négative sur la participation orale des étudiants. Il souligne également que ceux qui ont un niveau d'anglais élevé ont tendance à toujours travailler avec les mêmes étudiants laissant de côté ceux qui ont un faible niveau

quienes tienen un nivel bajo afectando la participación oral de estos últimos. Por otra parte, el estudio concluye que el rol del profesor es fundamental para propiciar la interacción de los estudiantes en el curso, que las notas son un factor determinante en la participación oral, y que el trabajo en grupos pequeños fomenta la interacción entre los estudiantes, aunque dicha interacción es realizada en español cuando no hay supervisión por parte del profesor. El estudio nos guió en la construcción de las preguntas utilizadas en los instrumentos de recolección de información y también nos dio una visión de la importancia de la interacción en lengua extranjera, que nos ayudó para justificar nuestra investigación. Este estudio particularmente nos permitió expandir nuestra visión para analizar y redactar los resultados de nuestro trabajo.

En tercer lugar, optamos por el estudio *“Developing Oral Interaction Skills in Foreign Language Learners through Media Literacy”* desarrollado por Neiva-Montaña, H. (2021) en el curso nivel intermedio del Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital de Bogotá (ILUD). Teniendo en cuenta que la problemática se centra en la falta de interacción de los estudiantes de Inglés como lengua extranjera y su efecto en las interacciones orales, la investigadora

d'anglais, ce qui affecte la participation orale de ces derniers. D'autre part, l'étude conclut que le rôle de l'enseignant est fondamental pour favoriser l'interaction des étudiants dans le cours, que les notes sont un facteur déterminant de la participation orale et que le travail en petits groupes favorise l'interaction entre eux, bien que cette interaction se fasse en espagnol lorsqu'il n'y a pas de supervision de la part de l'enseignant. L'étude nous a guidé dans la construction des questions utilisées dans les instruments de collecte de données et nous a également donné un aperçu de l'importance de l'interaction en langue étrangère, ce qui nous a aidé à justifier notre recherche. Cette étude nous a surtout permis d'élargir notre vision de l'analyse et de la rédaction des résultats de notre travail.

En Troisième lieu, nous avons opté pour l'étude *“ Développer les compétences d'interaction orale chez les apprenants de langues étrangères grâce à l'éducation aux médias ”* développée par Neiva-Montaña, H. (2021) dans le cours de niveau intermédiaire de l'Institut des langues de l'Université Distrital du Bogotá (ILUD). Compte tenu du fait que le problème se concentre sur le manque d'interaction des étudiants d'anglais langue étrangère et son effet sur les

recurre a un enfoque cualitativo para identificar cuáles estrategias usan los estudiantes para promover la interacción cuando se trabaja con actividades de educación mediática.

En la investigación se encontró que hay una falta de confianza de los estudiantes del ILUD con las habilidades orales y el deseo de mejorarlas debido a las pocas oportunidades que tenían de practicar el inglés dentro y fuera del salón de clase. Dentro de los instrumentos usados se encuentran las entrevistas semiestructuradas, grabaciones de video, grabaciones de talleres de radio, y notas de campo. El estudio también demostró que las habilidades comunicativas de los estudiantes se desarrollaron cuando estos mostraron interés en interactuar en inglés con sus compañeros. Los hallazgos de este estudio nos encaminaron en la creación de otro grupo de preguntas usadas en las entrevistas.

5.1.3 Internacional.

Del ámbito internacional y como primer referente, incluimos el trabajo de Ariyanti, A. (2016) “*Psychological Factors Affecting EFL Students’ Speaking Performance*” realizado en la Universidad Widya Gama Mahakam, Indonesia. El objetivo de este artículo fue

interacciones orales, le chercheur a adopté une approche qualitative pour identifier les stratégies utilisées par les eux pour promouvoir l'interaction lorsqu'ils travaillent avec des activités d'éducation aux médias.

La recherche a révélé que les étudiants de l'ILUD manquent de confiance en leurs compétences orales et ne souhaitent pas les améliorer en raison du peu d'occasions qu'ils ont de pratiquer l'anglais en classe et en dehors de la classe. Les instruments utilisés comprenaient des entretiens semi-structurés, des enregistrements vidéo, des enregistrements d'ateliers radiophoniques et des notes de terrain. L'étude a également montré que les compétences de communication des étudiants se développaient lorsqu'ils montraient de l'intérêt à interagir en anglais avec leurs pairs. Les résultats de cette étude nous ont conduit à créer une autre série de questions utilisées dans les entretiens.

5.1.3 International.

Dans la sphère internationale et comme première source de référence, nous incluons le travail d'Ariyanti, A. (2016) « *Facteurs psychologiques affectant les performances orales des étudiants EFL* » mené à l'Université Widya Gama Mahakam, en

investigar las barreras psicológicas a las que se enfrentan los estudiantes indonesios y que afectan su rendimiento oral en inglés.

Mediante el estudio de tipo cualitativo, la investigadora hizo observación directa durante la clase de conversación en inglés. También realizó una entrevista a los estudiantes con el fin de conocer los aspectos psicológicos que influyen en su desempeño oral. Los hallazgos revelan que durante las intervenciones orales en inglés los estudiantes llegan a sentirse ansiosos por el miedo a cometer errores, presentan falta de autoestima y falta de motivación relacionada con la timidez, por lo que prefieren guardar silencio. Mediante este estudio pudimos obtener un soporte más sólido de un aspecto teórico, en este caso la ansiedad.

Como segundo referente abordamos la investigación de Murad, A. y Jalambo, M. (2019) titulada “*EFL Students’ Reluctance in Participating in English Speaking Activities at University College of Applied Sciences: Challenges and Solutions*” de La Facultad Universitaria de Ciencias Aplicadas, Gaza, (Palestina). Dicho estudio tuvo como objetivo abordar las principales razones que provocan reticencia a participar en actividades de

Indonésie. L'objectif de cet article était d'étudier les barrières psychologiques rencontrées par les étudiants indonésiens qui affectent leur performance à l'oral en anglais.

Dans le cadre d'une étude qualitative, la chercheuse a procédé à une observation directe lors d'un cours de conversation en anglais. Elle a de plus réalisé un entretien avec les étudiants afin de découvrir les aspects psychologiques qui influencent leur performance orale. Les résultats révèlent que lors des interventions orales en anglais, ils se sentent anxieux par peur de faire des erreurs, ils présentent un manque d'estime de soi et un manque de motivation liés à la timidité, ils préfèrent donc rester silencieux. Grâce à cette étude, nous avons pu obtenir un soutien plus solide pour un aspect théorique, en l'occurrence l'anxiété.

Comme deuxième référence, nous abordons la recherche de Murad, A. et Jalambo, M. (2019) intitulée « *La réticence des étudiants EFL à participer à des activités d'expression orale en anglais au Collège Universitaire des Sciences Appliquées : Défis et solutions* » de l'University College of Applied Sciences, Gaza, Palestine. Cette étude a cherché à déterminer les principales raisons de la

expresión oral en las aulas de inglés como lengua extranjera. Al ser un estudio mixto la recolección se llevó a cabo mediante un cuestionario del que extrajeron datos tanto cuantitativos como cualitativos.

El cuestionario recolectó información en tres etapas. La primera consistió en preguntas generales acerca de los estudiantes. La segunda etapa contenía preguntas de tipo cuantitativo donde usaron escalas de Likert. Estas preguntas estuvieron referidas desde la investigación hecha por Dornyei (2010) las cuales comprendieron actitudes, creencias y opiniones referentes a los factores que causan reticencia en clase. En la tercera etapa incluyeron cuatro preguntas abiertas con la intención de encontrar otras causas de reticencia que no fueron incluidas en la sección anterior.

Los resultados mostraron tres principales razones por las que los estudiantes no hablaban en clase: la primera fue la falta de competencia lingüística, representada en vocabularios insuficientes, gramática débil, mala pronunciación de algunas palabras y poca fluidez. La segunda fue el rol del profesor en cuanto a controlar el aula y dividir equitativamente la participación. La tercera fue la baja motivación debido a los temas, por

reticencia des étudiants à participer aux activités d'expression orale dans les salles de classe d'anglais langue étrangère. En tant qu'étude mixte, la collecte des données a été effectuée au moyen d'un questionnaire dont ont été extraites des données quantitatives et qualitatives.

Le questionnaire a permis de recueillir des informations en trois étapes. La première étape consistait en des questions générales. La deuxième étape contenait des questions quantitatives utilisant des échelles de Likert. Ces questions étaient inspirées des recherches menées par Dornyei (2010), qui portaient sur les attitudes, les croyances et les opinions concernant les facteurs à l'origine de la réticence en classe. Au cours de la troisième étape, quatre questions ouvertes ont été posées dans le but de trouver d'autres causes de réticence qui n'ont pas été incluses dans la section précédente.

Les résultats ont mis en évidence trois raisons principales pour lesquelles les étudiants ne parlaient pas en classe : la première était le manque de compétence linguistique, représenté par un vocabulaire insuffisant, une grammaire faible, une mauvaise prononciation de certains mots et pas beaucoup de fluidité. La deuxième était le rôle de l'enseignant en termes de contrôle de la salle de classe et de répartition

la falta de preparación y por las condiciones de vida de los participantes. Este trabajo nos proporcionó aspectos de carácter conceptual y teórico, como los son reticencia, motivación, rol del profesor siendo útil en la sustentación de nuestra investigación.

Como tercer referente tomamos el estudio de Gunawan I. Y., Bunau, E. y Sada, C. (2019) realizado en Tanjungpura University, Pontianak, Indonesia; titulado “*The Reason of students’ Reticence in an EFL Classroom*”. El estudio pretendía indagar en las razones por las que los estudiantes son reticentes en el salón de clase de inglés. Gunawan I. Y. et al optaron por el estudio de caso como método de investigación y para la recolección de datos el investigador recurrió a entrevistas semiestructuradas.

De los hallazgos se concluye que las causas de la reticencia de los estudiantes se le atribuyen a en primer lugar factores lingüísticos que incluyen el bajo dominio del inglés; a factores afectivos como la ansiedad, la timidez y no querer hacer preguntas; a factores individuales como la falta de preparación, la falta de familiaridad con los materiales y el tema; a factores psicológicos dentro de los que se encuentran el miedo a

equitable de la participación. La troisième était le manque de motivation dû aux thèmes abordés, à l’insuffisance de préparation et aux conditions de vie des participants. Ce travail nous a fourni des aspects à caractère conceptuel et théorique, tels que la réticence, la motivation, le rôle d’enseignant étant utile à soutenir notre recherche.

Comme troisième référence, nous prenons l’étude de Gunawan I. Y., Bunau, E. et Sada, C. (2019) réalisée à l’Université Tanjungpura, Pontianak, Indonésie, intitulée « *Les raisons de la réticence des étudiants dans une classe d’anglais langue étrangère* ». L’étude avait pour but d’enquêter sur les raisons pour lesquelles les apprenants sont réticents en cours d’anglais. Gunawan I. Y. et al. ont choisi l’étude de cas comme méthode de recherche et pour la collecte des données, le chercheur a eu recours à des entretiens semi-structurés.

Les résultats ont conclus que les causes de la réticence des étudiants sont attribuées d’abord à des facteurs linguistiques, qui comprend le faible maîtrise de l’anglais ; des facteurs affectifs comme l’anxiété, la timidité et le refus de poser des questions; des facteurs individuels comme le manque de préparation, le manque de connaissance du matériel et du sujet; des facteurs psychologiques comme la peur de faire des erreurs, la carence de

cometer errores, la falta de confianza en uno mismo, por último a factores del entorno que comprende el ambiente y disposición de la clase. La presente investigación nos suministró información para complementar el concepto de reticencia y para ampliar la visión de los factores lingüísticos y extrínsecos incluidos en el marco teórico.

Finalmente, como cuarto referente abordamos el estudio de Hamouda, A. (2013) “*An Exploration of Causes of Saudi Students' Reluctance to Participate in the English Language Classroom*” realizado en la Universidad de Qassim, Saudi Arabia. El estudio pretende mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés hablado en un contexto de lengua extranjera y trata de entender las causas de la reticencia y pasividad al momento de participar en la clase de inglés.

Para la recolección de datos el investigador recurrió a un cuestionario sobre la reticencia de los estudiantes a la no participación en el salón de clase de inglés como lengua extranjera (LE). De los hallazgos se concluye que los estudiantes permanecían en silencio y se mostraban reticentes a hablar en la clase de inglés, debido precisamente al bajo dominio del inglés, al miedo a cometer errores, al miedo a hablar frente a los demás, a la timidez, a la falta de confianza y preparación, y debido a la

confianza en soi; à la fin, des facteurs liés à l'environnement qui incluent l'ambiance et la disposition de la classe. Cette recherche nous a apporté des informations pour compléter le concept de réticence et pour élargir la vision des facteurs linguistiques et extrinsèques inclus dans le cadre théorique.

Pour finir, la quatrième référence est l'étude de Hamouda, A. (2013) intitulée « *Exploration des causes de la réticence des étudiants saoudiens à participer au cours d'anglais* », réalisée à l'Université de Qassim (Arabie saoudite). L'étude vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais parlé dans un contexte de langue étrangère et tente de comprendre les causes de la réticence et de la passivité lors de la participation en cours d'anglais.

Pour recueillir des données, l'enquêteur a utilisé un questionnaire sur la réticence des étudiants à participer oralement en cours d'anglais comme langue étrangère (LÉ). Les résultats ont montré que les étudiants gardaient le silence et étaient réticents à parler anglais en classe, en raison de leur faible maîtrise de l'anglais, de la peur de faire des erreurs, de la peur de parler devant les autres, de leur timidité, de leur manque de confiance et de préparation, et de l'évaluation négative. Cette étude, en

evaluación negativa. Este estudio al haber usado un cuestionario nos ayudó en la construcción de las preguntas que incluimos en nuestro propio cuestionario además de algunas de las incluidas en las entrevistas.

utilisant un questionnaire, nous a aidés à construire les questions que nous avons incluses dans notre propre questionnaire en plus de certaines de celles jointes dans les entretiens.

5. 2 Marco contextual

Está investigación se llevó a cabo en el departamento del Cauca, uno de los treinta y dos departamentos que componen la república de Colombia. El Cauca limita al sur con los departamentos de Nariño y Putumayo, al oriente con el Huila, al norte con Valle del Cauca y Tolima, y al occidente con el Océano Pacífico. El departamento está dividido política y administrativamente en 42 municipios. Se encuentra ubicado al suroeste del territorio colombiano y representa el 2.56% del territorio nacional, puesto que cuenta con una superficie de 29.308 Km².

La capital del Cauca, Popayán, es una ciudad con un centro histórico que conserva la arquitectura de la colonia. Cuenta con una población estimada de 270.000 habitantes aproximadamente en su área urbana y una extensión territorial de 512 km². La ciudad de Popayán limita al oriente con el

5.2 Cadre contextuel

Cette recherche a été menée dans le département du Cauca, l'un des trente-deux départements qui composent la République de Colombie. Le Cauca est bordé au sud par les départements de Nariño et Putumayo, à l'est par Huila, au nord par Valle del Cauca et Tolima, et à l'ouest par l'océan Pacifique. Le département est politiquement et administrativement divisé en 42 municipalités. Il est situé au sud-ouest du territoire colombien et représente 2,56 % du territoire national, avec une superficie de 29 308 km².

Popayán, la capitale du Cauca, est une ville dont le centre historique conserve l'architecture de la colonie. Sa population est estimée à environ 270 000 habitants dans sa zone urbaine et son territoire s'étend sur 512 km². La ville de Popayán est bordée à l'est par le département de Huila et les

Departamento del Huila y los municipios de Totoró, Puracé; al occidente con los municipios de El Tambo y Timbío; al norte con Cajibío y Totoró y al sur con los municipios de Sotaró y Puracé.

Popayán alberga la Universidad del Cauca, uno de los centros de educación superior pública de carácter nacional en el sur occidente colombiano. Fue creada en 1827 mediante decreto del general Francisco de Paula Santander, contando así con 194 años de fundación. La Universidad del Cauca cuenta con nueve facultades, las cuales brindan formación académica en pregrado y posgrado. Estas facultades se encuentran ubicadas en distintos puntos de la ciudad de Popayán.

En el sector histórico de la ciudad, más específicamente en el Claustro El Carmen se encuentra la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Esta Facultad cuenta con ocho (8) Departamentos, entre ellos el departamento de Lenguas extranjeras, del cual hace parte el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, sede Popayán.

La Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés fue creada mediante el Acuerdo 026 del 6 febrero de 1991. Este programa académico busca formar docentes en Lenguas Extranjeras preparados

municipalidades de Totoró et Puracé ; à l'ouest par les municipalités d'El Tambo et Timbío ; au nord par Cajibío et Totoró ; et au sud par les municipalités de Sotaró et Puracé.

Popayán abrite l'Université du Cauca, l'un des centres publics nationaux d'enseignement supérieur du sud-ouest de la Colombie. Elle a été créée en 1827 par un décret du général Francisco de Paula Santander, soit 194 ans d'existence. L'Université du Cauca compte neuf facultés, qui dispensent des formations universitaires de premier et de deuxième cycle. Ces facultés sont situées dans différents quartiers de la ville de Popayán.

La Faculté Des Sciences Humaines et Sociales est située dans le secteur historique de la ville, plus précisément dans le cloître El Carmen. Cette faculté compte huit (8) départements, dont le département des langues étrangères, qui comprend le programme de Licence en Langues Modernes Parcours Anglais et Français, Popayán.

La Licence en Langues Modernes Parcours Anglais et Français a été créée par l'Accord 026 du 6 février 1991. Ce programme académique vise à former des enseignants en langues étrangères préparés

para asumir actividades educativas que comprendan desde la educación preescolar hasta la educación media vocacional. Actualmente, el programa cuenta con ocho cohortes, siendo el grupo de octavo semestre del año 2021 la última cohorte del antiguo plan, con un rango de edades entre 20 y 31 años, que proceden de distintos departamentos, Cauca, Nariño, Valle, Putumayo, Huila, y Caquetá y del cual se elegirá un promedio de 5 estudiantes.

5.3 Marco conceptual

En esta sección, presentamos los conceptos que consideramos relevantes para nuestra investigación. Si bien, los conceptos a continuación listados pueden abarcar diferentes ámbitos y perspectivas que no solo se centran en el campo de la educación, acogimos los términos teniendo en cuenta el grado de relación con la enseñanza de las lenguas, y principalmente con la expresión oral.

5.3.1 Expresión oral

Desde nuestro conocimiento y experiencia la expresión oral, que ha sido tomada como una de las principales habilidades que se desarrollan en el aprendizaje de una lengua extranjera, tiene un

à entreprendre des activités éducatives allant de l'enseignement préscolaire à l'enseignement secondaire professionnel. Actuellement, le programme compte huit cohortes, le huitième groupe semestriel de l'année 2021 étant la dernière cohorte de l'ancien plan. Les étudiants sont âgés de 20 à 31 ans et proviennent de différents départements, Cauca, Nariño, Valle, Putumayo, Huila et Caquetá, parmi lesquels un échantillon de 5 étudiants sera choisie.

5.3 Cadre conceptuel

Dans cette section, nous présentons les concepts que nous avons trouvés pertinents pour notre recherche. Bien que les concepts énumérés ci-dessous puissent englober des différents domaines et perspectives qui ne se limitent pas au domaine de l'éducation, nous avons accueilli les termes en tenant compte du degré de relation avec l'enseignement des langues, et en particulier avec l'expression orale.

5.3.1 Expression orale

D'après nos connaissances et notre expérience, l'expression orale, considérée comme l'une des principales compétences qui se développent dans l'apprentissage d'une langue étrangère, a une grande valeur

gran valor en el contexto social, pues se necesita de ella para establecer relaciones interpersonales e interculturales. La importancia de la expresión oral entendida como una habilidad, no solo se reduce al escenario donde se aprende una segunda lengua, sino que también converge en cualquier campo educativo.

Toro, N. (2017) define la expresión oral como “hablar” y enuncia lo siguiente:

Como una de las destrezas productivas está la expresión oral (hablar) que es un proceso gradual direccionado a los estudiantes para que practiquen el idioma en escenarios reales a través de diálogos, debates y otras estrategias que conlleven al desarrollo de la expresión oral del inglés. La expresión oral es quizás la habilidad más importante desde el enfoque comunicativo, ya que a través de ella permite establecer el nivel de comunicación en esta lengua extranjera que ha conseguido el estudiante. (pp. 13-14).

5.3.2 Reticencia

La reticencia es el segundo concepto que consideramos relevante, dado que se refiere a la abstinencia de los estudiantes al hablar en clase. Teniendo en cuenta que el aula es el único espacio dentro de la universidad donde

dans le contexte social, pare qu'elle est nécessaire à l'établissement de relations interpersonnelles et interculturelles. L'importance de l'expression orale, comprise comme une compétence, ne se réduit pas seulement au stade de l'apprentissage d'une seconde langue, mais aussi converge dans n'importe quel domaine d'éducation.

Toro, N. (2017) définit l'expression orale comme « parler » et énonce ce qui suit :

Comme une des habiletés productives est l'expression orale (parler) est un processus progressif dirigé vers les étudiants pour pratiquer la langue dans des situations réelles à travers des dialogues, des discussions et d'autres stratégies qui conduisent au développement de l'expression orale de l'anglais. L'expression orale est peut-être la compétence la plus importante de l'approche communicative, car elle admet d'établir le niveau de communication dans cette langue étrangère atteint par l'étudiant. (p. 13 à 14).

5.3.2 Réticence

La réticence est le deuxième concept qui nous semble approprié, puis qu'il fait référence à l'abstinence des étudiants lorsqu'ils parlent en classe. Étant donné que la salle de classe est le seul espace au sein de

se ofrece la posibilidad para desarrollar la expresión oral y la competencia comunicativa, la reticencia genera un problema para estudiantes, profesores y el ambiente de la clase.

Acerca de la reticencia Gunawan, I. Y., et al. (2019) la define como un fenómeno en el que los estudiantes tienden a permanecer en silencio en el salón de clase en lugar de participar activamente en la discusión. Del mismo modo agregan que la reticencia se ve reflejada cuando una persona tiene algo importante que decir, pero duda para hacerlo.

Gunawan, I. Y., et al. (2019) finalizan diciendo que, en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la reticencia puede ser vista como una falta de compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje que puede afectar el dominio de la lengua que se aprende. Además, McCroskey (1977) citado por Murad, A. y Jalambo, M. (2019) manifiesta que la reticencia es “un nivel de miedo individual o ansiedad asociado con la comunicación, ya sea real o anticipada con otra persona o personas” (p. 30).

5.4 Marco teórico

Teniendo en cuenta que nuestro principal interés fue caracterizar, describir y analizar

l'université qui offre la possibilité de développer l'expression orale et la compétence communicative, la réticence crée un problème pour les étudiants, enseignants et l'environnement de la classe.

À propos de la réticence Gunawan, I. Y. et al. (2019) la précise comme un phénomène dans lequel les étudiants ont tendance à rester silencieux en classe plutôt que de participer activement à la discussion. De même, ils ajoutent que la réticence se reflète quand une personne a quelque chose d'important à dire, mais hésite à le faire.

Gunawan, I. Y., et al. (2019) concluent en disant que dans l'apprentissage des langues étrangères, la réticence peut être perçue comme un manque d'engagement avec le processus d'enseignement et d'apprentissage qui peut affecter la maîtrise de la langue apprise. D'ailleurs, McCroskey (1977), cité par Murad, A. et Jalambo, M. (2019) déclare que la réticence est « un niveau de peur ou d'anxiété individuelle associé à la communication, réelle ou anticipée, avec une ou plusieurs autres personnes » (p. 30).

5.4 Cadre Théorique

Étant donné que notre principal intérêt était de caractériser, de décrire et d'analyser

los factores que afectaron la expresión oral de los estudiantes en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera en estudiantes de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Lengua Modernas con énfasis en Inglés y francés de la Universidad del Cauca, nos dimos a la tarea de buscar e indagar por teorías que estuvieran encaminadas hacia nuestra línea de investigación y relacionadas con aquellos factores que influyen la expresión oral de los aprendices de una lengua extranjera.

De acuerdo a lo anterior, a lo largo del presente marco presentamos los referentes que sustentan nuestra investigación. En primera instancia, abordamos la teoría propuesta por Brown (2014) en su libro *“Principles of language learning and teaching”* sobre los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua (SLA), específicamente los factores de la personalidad comprendidos dentro del campo afectivo. En segunda instancia abordamos la teoría de competencia comunicativa que nos permite entender la relación entre la expresión oral, y los factores que la afectan en un contexto universitario.

5.4.1 Factores intrínsecos o afectivos

H. Douglas Brown (2014) en su libro *“Principios de Aprendizaje y Enseñanza de Idiomas”* propone una serie de principios y

les facteurs qui ont affecté l'expression orale des étudiants dans les processus d'apprentissage des langues étrangères chez les étudiants du dixième semestre du programme Licence en Langues Modernes Parcours Anglais et Français à l'Université du Cauca, nous avons décidé de rechercher et d'étudier les théories qui étaient orientées vers notre ligne de recherche et liées aux facteurs qui influencent l'expression orale des apprenants de langues étrangères.

Conformément à ce qui précède, nous présentons dans ce cadre les références qui sous-tendent notre recherche. En premier lieu, nous abordons la théorie proposée par Brown (2014) dans son livre *« Principles of language learning and teaching »* sur les facteurs affectifs dans l'acquisition d'une seconde langue (ASL), en particulier les facteurs de personnalité inclus dans le domaine affectif. Dans un deuxième temps, nous abordons la théorie de la compétence communicative, qui nous permet de comprendre la relation entre l'expression orale et les facteurs qui l'affectent dans un contexte universitaire.

5.4.1 Les facteurs intrinsèques ou affectifs

H. Douglas Brown (2014) propose dans son ouvrage *« Principes de l'apprentissage et de l'enseignement des*

directrices para la enseñanza, aprendizaje y adquisición de una lengua. Uno de los aspectos fundamentales abordados por Brown es el dominio afectivo, que abarca distintos factores emocionales y psicológicos que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje de las lenguas. Si bien, Brown incluye diversos aspectos dentro de la dimensión afectiva, para propósitos de esta investigación consideramos pertinente tener en cuenta cuatro de los factores intrínsecos planteados por el autor, puesto que, durante el desarrollo de la investigación, estos fueron los más recurrentes entre las opiniones y experiencias de los estudiantes.

Al aprender a hablar los aprendices se enfrentan a uno de los mayores obstáculos que es la ansiedad que se genera cuando se corre el riesgo de decir cosas incomprensibles, incorrectas o estúpidas. Los alumnos tienden a ser reacios a los juicios hechos por los oyentes ya que el ego lingüístico les dice que ellos son lo que hablan (Brown, 2001, p. 269). Para Brown (2014) lo que determina el éxito del aprendizaje de una lengua son los factores psicológicos o intrínsecos; los aspectos del dominio afectivo incluyen (pero

langues » une série de principes et de lignes directrices pour l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues. L'un des aspects fondamentaux abordés par Brown est le domaine affectif, qui englobe différents facteurs émotionnels et psychologiques susceptibles d'affecter les performances des apprenants dans l'apprentissage des langues. Bien que Brown inclue plusieurs aspects dans la dimension affective, pour les besoins de cette recherche, nous considérons qu'il est pertinent de prendre en compte quatre des facteurs intrinsèques soulevés par l'auteur, étant donné que pendant le développement de la recherche, ces facteurs étaient les plus récurrents parmi les opinions et les expériences des apprenants.

Lorsqu'ils apprennent à parler, les apprenants sont confrontés à l'un des plus grands obstacles, à savoir l'anxiété générée par le risque de dire des choses incompréhensibles, incorrectes ou stupides. Les apprenants ont tendance à être réticents aux jugements des auditeurs, car l'ego linguistique leur dit qu'ils sont ce qu'ils parlent (Brown, 2001, p. 269). Pour Brown (2014), ce sont les facteurs psychologiques ou intrinsèques qui déterminent la réussite de l'apprentissage d'une langue ; les aspects du domaine affectif comprennent (sans s'y

no se limitan a): Inhibición, toma de riesgos, ansiedad y motivación.

Inhibición

La inhibición en un contexto de aprendizaje de las lenguas se refiere a la reticencia que presentan los estudiantes a participar o comunicarse activamente en la lengua meta. Los aprendices de una segunda lengua y/o una lengua extranjera pueden llegar a sentirse inhibidos al hablar debido a otros factores afectivos tales como la falta de confianza en sí mismos, la ansiedad, la falta de autoestima, el miedo a cometer errores y el miedo a ser ridiculizados en público.

Según Brown (2014) las personas desarrollan inhibiciones como una forma de proteger algo que consideren frágil dentro de sí mismos y que actúan como una barrera que se manifiesta verbal o no verbalmente para no exponer sus debilidades. Lai-Mei y Seyedeh (2017) citado por Collante-Caiafa et al. (2020) dicen que el primer obstáculo que se presenta en los estudiantes dentro del salón de clase es la inhibición ya que los estudiantes temen las críticas, se avergüenzan de la atención y les preocupa cometer errores al momento de hablar. Por su parte Humaera (2015) citado por Collante-Caiafa et al. (2020) afirma que en contextos donde se aprende una lengua extranjera es bastante

limiter): l'inhibition, la prise de risque, l'anxiété et la motivation.

L'inhibition

L'inhibition dans un contexte d'apprentissage des langues fait référence à la réticence des apprenants à participer activement ou à communiquer dans la langue cible. Les apprenants d'une deuxième langue et/ou d'une langue étrangère peuvent être inhibés à l'oral en raison d'autres facteurs affectifs tels que le manque de confiance en soi, l'anxiété, le manque d'estime de soi, la peur de faire des erreurs, la peur d'être ridiculisé en public, entre autres.

Selon Brown (2014), les gens développent des inhibitions pour protéger quelque chose qu'ils considèrent comme fragile en eux-mêmes et agissent comme une barrière qui se manifeste verbalement ou non verbalement afin de ne pas exposer leurs faiblesses. Lai-Mei et Seyedeh (2017), cités par Collante-Caiafa et al. (2020), affirment que le premier obstacle auquel les étudiants sont confrontés en classe est l'inhibition, car ils craignent les critiques, fuient l'attention et s'inquiètent de faire des erreurs lorsqu'ils s'expriment. Humaera (2015), cité par Collante-Caiafa et al. (2020), affirme que dans les contextes d'apprentissage des langues étrangères, il est assez courant de

común encontrar inhibición debido a factores cognitivos que incluyen la pronunciación, el vocabulario, y la gramática, y factores afectivos como falta de motivación, miedo de evaluación del lenguaje, la interacción en el habla, la autoconfianza, la timidez, la autoestima y el ego lingüístico.

La toma de riesgos

La toma de riesgos es otro de los factores que menciona Brown. Este aspecto implica que los estudiantes se sientan cómodos expresándose de manera oral en clase, incluso si llegan a cometer errores en su discurso. Arriesgarse a cometer errores puede permitirle al estudiante experimentar nuevas formas de comunicarse en la lengua meta y desarrollar estrategias útiles en la producción oral. Ahora bien, aunque la toma de riesgos es un aspecto clave en el aprendizaje y adquisición de una lengua, puede resultar desafiante para algunos estudiantes, especialmente aquellos que tienen miedo de cometer errores, una personalidad tímida o un nivel de lengua bajo en relación con el grupo. Dado que para algunos expresarse oralmente es más difícil que para otros, indagar en este aspecto nos pareció importante para ampliar nuestra visión sobre el proceso de aprendizaje del inglés.

Al respecto, hallamos que Brown (2014) enfatiza en la necesidad de que

constater une inhibition due à des facteurs cognitifs, notamment la prononciation, le vocabulaire et la grammaire, et à des facteurs affectifs tels que le manque de motivation, la peur de l'évaluation linguistique, l'interaction verbale, la confiance en soi, la timidité, l'estime de soi et l'ego linguistique.

La prise de risque

La prise de risque est un autre facteur mentionné par Brown. Cela implique que les apprenants se sentent à l'aise pour s'exprimer oralement en classe, même s'ils font des erreurs dans leur discours. Prendre le risque de faire des erreurs peut permettre à l'apprenant d'expérimenter de nouvelles façons de communiquer dans la langue cible et de développer des stratégies utiles dans la production orale. Cependant, bien que la prise de risque soit un aspect clé de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue, elle peut s'avérer difficile pour certains apprenants, en particulier ceux qui ont peur de faire des erreurs, qui sont timides ou dont le niveau de langue est faible par rapport à celui du groupe. Comme certains ont plus de mal à s'exprimer oralement que d'autres, il nous a semblé important d'étudier cet aspect afin d'élargir notre vision du processus d'apprentissage de l'anglais.

À cet égard, nous avons constaté que Brown (2014) souligne la nécessité pour les

quienes estén aprendiendo una lengua desarrollen la habilidad de hacer conjeturas inteligentes, la habilidad de apostar y arriesgarse a cometer errores. Beebe (1983) citado por Brown (2014) identifica algunos aspectos que impiden la toma de riesgo en el salón de clase, entre ellos: el miedo a lucir ridículos, una crítica de un profesor, una sonrisa de superioridad de un compañero de clase, una mala nota, y el fallo en un examen.

Ansiedad

La ansiedad es otro de los factores que afectan el desempeño oral de los estudiantes en un contexto de enseñanza de las lenguas. Algunos estudiantes pueden experimentar un sentimiento de miedo o una profunda preocupación durante y/o antes de una intervención oral en clase de LE. La ansiedad lingüística puede ser causada por varios motivos, entre ellos hemos percibido que los estudiantes se sentían ansiosos al momento de hacer sus exposiciones, al presentar un examen y durante la interacción con el profesor, por nombrar algunos. De ahí que buscáramos indagar sobre las posibles causas por las cuales se generó la ansiedad al momento de expresarse oralmente en inglés.

Según Spielberger (1983) citado por Brown (2014) la ansiedad es la agitación del sistema nervioso autónomo y la asocia con

apprenants en langues de développer la capacité à faire des suppositions intelligentes, la capacité à parier et à risquer de faire des erreurs. De même, Beebe (1983), cité par Brown (2014), identifie certains aspects qui empêchent la prise de risque en cours notamment : la peur d'avoir l'air ridicule, la critique d'un enseignant, le sourire supérieur d'un camarade de classe, une mauvaise note et l'échec à un examen.

L'anxiété

L'anxiété est un autre facteur qui affecte la performance orale des apprenants dans un contexte d'enseignement des langues. Certains apprenants peuvent éprouver un sentiment de peur ou de profonde inquiétude pendant et/ou avant une intervention orale dans un cours de LÉ. L'anxiété langagière peut être causée par un certain nombre de raisons, parmi lesquelles nous avons perçu que les étudiants se sentaient anxieux lors de présentations, d'examens et d'interactions avec l'enseignant, pour n'en citer que quelques-unes. Nous avons donc cherché à étudier les causes possibles de l'anxiété lors de l'expression orale en anglais.

Selon Spielberger (1983) cité par Brown (2014), l'anxiété est l'agitation du système nerveux autonome et s'associe à des

sentimientos subjetivos de tensión, preocupación, nerviosismo y aprensión. Entre otros tipos de ansiedad se encuentra la ansiedad en lengua extranjera que puede tener un efecto negativo en el proceso de aprendizaje de una lengua (MacIntyre y Gardner, 1991, p. 112). Por su parte, Collante-Caiafa et al. (2020) afirman que la ansiedad es un factor psicológico que influye negativamente la comunicación oral. Elaldi (2016) citado por Collante-Caiafa et al. (2020) expresan que la ansiedad en el contexto de lenguas extranjeras puede ocurrir si sus estudiantes son expuestos a experiencias negativas y que pueden ser causadas por el profesor y los estudiantes, de ahí la importancia de que el profesor identifique si esa ansiedad es un rasgo del estudiante o si depende de la exposición a un contexto en particular.

Por otra parte, Collante-Caiafa et al. (2020) añaden que el desarrollo de ciertas actividades orales en clase puede causar ataques de ansiedad. Latha (2012) citado por Ariyanti (2016) precisa que existe gran diferencia entre los niveles de ansiedad que experimentan los adultos y niños ya que los primeros tienden a sentirse más ansiosos a la hora de intervenir frente a un público por el miedo a ser juzgados si cometen errores. Además, en el caso de las personas que hablan

sentiments subjectifs de tension, d'inquiétude, de nervosité et d'appréhension. Parmi les autres types d'anxiété, l'anxiété liée aux langues étrangères peut avoir un effet négatif sur le processus d'apprentissage d'une langue (MacIntyre et Gardner, 1991, p. 112). Pour leur part, Collante-Caiafa et al, Collante-Caiafa et al. (2020) affirment que l'anxiété est un facteur psychologique qui influence négativement la communication orale. Elaldi (2016) cité par Collante-Caiafa et al. (2020) expriment que l'anxiété dans le contexte d'une langue étrangère peut se produire si leurs étudiants sont exposés à des expériences négatives et qu'elle peut être causée par l'enseignant et les étudiants, d'où l'importance pour l'enseignant d'identifier si cette anxiété est un trait de caractère de l'étudiant ou si elle dépend de l'exposition à un contexte particulier.

Par ailleurs, Collante-Caiafa et al. (2020) ajoutent que la réalisation de certaines activités orales en classe peut provoquer des crises d'angoisse. Latha (2012) citée par Ariyanti (2016) précise qu'il existe une grande différence entre les niveaux d'anxiété ressentis par les adultes et les enfants, les premiers ayant tendance à se sentir plus anxieux lorsqu'ils parlent devant un public, de peur d'être jugés s'ils font des erreurs. En outre, dans le cas des locuteurs d'une

una segunda lengua/ lengua extranjera, si su forma de hablar no se entiende o no es aceptable, también existe la posibilidad de que acepten quedar mal y acepten su ignorancia frente a su intervención.

Motivación

La motivación es otro de los aspectos claves en el proceso de aprendizaje de las lenguas, puesto que puede influir en la participación activa de los estudiantes, en la persistencia de estos y en los logros alcanzados en la lengua que se está aprendiendo. El nivel de motivación de los estudiantes puede variar entre alto o bajo dependiendo de distintos factores intrínsecos, que surgen del interés del estudiante por aprender un idioma; o extrínsecos, que puede venir de recompensas externas o la presión social. Diversos autores han dedicado estudios completos a la investigación de este tema, listamos algunos de sus postulados a continuación.

Por una parte, Brown (2014) considera que la motivación da cuenta del éxito o fracaso de cualquier tarea compleja por lo que es considerada una de las variables afectivas más influyentes en la adquisición de una segunda lengua. Por otra parte, Karahan (2007) citado por Collante-Caiafa et al. (2020) define la motivación con relación al aprendizaje de una lengua extranjera como la

deuxième langue ou d'une langue étrangère, si leur discours n'est pas compris ou acceptable, il est également possible qu'ils acceptent d'avoir l'air mauvais et qu'ils acceptent l'ignorance de leur discours.

La motivation

La motivation est un autre aspect clé du processus d'apprentissage des langues, car elle peut influencer la participation active, la persévérance et la réussite des apprenants dans la langue qu'ils apprennent. Le niveau de motivation de l'apprenant peut varier d'élevée à faible en fonction de divers facteurs intrinsèques, qui découlent de l'intérêt de l'apprenant pour l'apprentissage d'une langue, ou extrinsèques, qui peuvent provenir de récompenses externes ou de la pression sociale. Plusieurs auteurs ont consacré des études approfondies à ce sujet, et nous énumérons quelques-uns de leurs postulats ci-dessous.

D'une part, Brown (2014) considère que la motivation est à l'origine de la réussite ou de l'échec de toute tâche complexe et est donc considérée comme l'une des variables affectives les plus influentes dans l'acquisition d'une langue seconde. D'autre part, Karahan (2007), cité par Collante-Caiafa et al. (2020), définit la motivation par rapport à l'apprentissage d'une langue

emoción que un estudiante tiene hacia el aprendizaje de esa lengua y que está determinada por su personalidad y su predisposición. (pp. 5-6)

Oga-Baldwin and Fryer (2018) citado por Collante-Caiafa et al. (2020) aduce que:

La motivación puede influenciar y ser influenciada por la dinámica del aprendizaje de una lengua. Considerando la habilidad del habla en una lengua extranjera, las creencias del profesor pueden influir en la orientación de la motivación de los estudiantes positiva y negativamente. Debido a esto, la baja motivación puede provocar serias dificultades en el habla por parte de los estudiantes independientemente de que tengan habilidades lingüísticas aceptables (p.6).

Factores extrínsecos

Además de los factores de la personalidad que Brown (2000) posiciona en el dominio afectivo, expone que existen factores extrínsecos que afectan directa o indirectamente la parte afectiva del aprendiz, es decir, variables socioculturales que están presentes en el aprendiz de una segunda lengua (ya que este entra a lidiar con dos lenguas y con dos culturas) y afectan en distintas maneras su proceso de aprendizaje.

étrangère comme l'émotion qu'un apprenant éprouve à l'égard de l'apprentissage de cette langue et qui est déterminée par sa personnalité et ses prédispositions (pp. 5-6).

Oga-Baldwin et Fryer (2018) cités par Collante-Caiafa et al. (2020) affirment que :

La motivation peut influencer et être influencée par la dynamique de l'apprentissage des langues. Compte tenu de la capacité à parler dans une langue étrangère, les croyances de l'enseignant peuvent influencer l'orientation de la motivation des apprenants à la fois positivement et négativement. C'est pourquoi une faible motivation peut entraîner de graves difficultés d'expression orale chez les apprenants, qu'ils aient ou non des compétences linguistiques acceptables (p. 6).

5.4.2 Facteurs extrinsèques

Outre les facteurs de personnalité que Brown (2000) place dans le domaine affectif, il affirme qu'il existe des facteurs extrinsèques qui affectent directement ou indirectement la partie affective de l'apprenant, c'est-à-dire des variables socioculturelles qui sont présentes chez l'apprenant d'une deuxième langue (puisque'il est confronté à deux langues et deux cultures) et qui affectent de différentes manières son processus d'apprentissage.

MacIntyre, Dörnyeu, Clément y Noels (1998) citados por Brown (2000) encontraron que factores no solo afectivos sino también cognitivos contribuyen a la predisposición del estudiante a evitar la comunicación en una lengua distinta a la materna. A parte de la motivación y la personalidad, el clima intergrupar también incide en la habilidad comunicativa y determina la disposición para comunicarse de la persona. Estos autores, de igual manera coinciden en que, quién enseña es fundamental en el aprendizaje y adquisición de una lengua y por ende, en el desarrollo de la habilidad oral, de forma que, en este punto decidimos concentrarnos en indagar específicamente en el rol del profesor.

Rol del profesor

En cuanto al rol del profesor, Gunawan, I. Y., et al. (2019), afirman que además de los factores psicológicos, los factores del ambiente también afectan la participación oral en el contexto del salón de clase de lengua extranjera siendo la organización de la clase y la atmósfera los dos principales factores dentro de ese campo. De acuerdo con los investigadores, el profesor

MacIntyre, Dörnyeu, Clément et Noels (1998), cités par Brown (2000), ont constaté que des facteurs non seulement affectifs mais aussi cognitifs contribuent à la prédisposition de l'apprenant à éviter de communiquer dans une langue autre que sa langue maternelle. En dehors de la motivation et de la personnalité, le climat intergroupe influence également les compétences de communication, le climat intergroupe influence également la capacité de communication et détermine la volonté d'une personne de communiquer. Ces auteurs s'accordent également à dire que la personne qui enseigne est fondamentale pour l'apprentissage et l'acquisition des langues et donc pour le développement des compétences orales, c'est pourquoi nous avons décidé de nous concentrer ici sur le rôle de l'enseignant.

Rôle de l'enseignant

Quant au rôle de l'enseignant, Gunawan, I. Y. et al. (2019) affirment qu'en plus des facteurs psychologiques, les facteurs liés à l'environnement influencent de même la participation orale dans le contexte d'un cours de langue étrangère, l'organisation de la classe et l'atmosphère étant les deux principaux facteurs dans ce domaine. Conformément aux chercheurs, l'enseignant

también desempeña un papel central ya que el comportamiento negativo de algunos de ellos afecta negativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Gunawan, I. Y., et al. (2019) expresan que los gestos negativos de los profesores y el rigor causan que los estudiantes permanezcan en silencio.

Como expresan Zhang y Head (2010) citando a Tsui (1996) uno de los mayores problemas en los salones de clase de lengua extranjera es la reticencia que causa que los estudiantes se muestren tímidos y sin deseos de hablar en Inglés por lo que no son capaces de participar de manera activa en la discusión oral. Littlewood (2000) por otra parte manifiesta que la pasividad de los estudiantes no refleja que ellos realmente quieran aprender. Sin embargo, aclara que la pasividad no es un comportamiento innato en los estudiantes, ya que esta depende del entorno educativo y cultural que considera al maestro como una figura de autoridad (Zhang y Head, 2010, pp. 2-3).

Williams y Andrade (2008) citados por Murad, A. y Jalambo, M. (2019) encontraron que una causa de la reticencia en clase es la evaluación negativa a los estudiantes a través de los gestos por parte del profesor, como, por ejemplo, una mirada de desaprobación. Cutrone (2009), citado por Murad, A. y Jalambo, M. (2019) señala que

joue également un rôle central dans la mesure où le comportement négatif de certains d'entre eux affecte négativement le processus d'apprentissage des étudiants. Gunawan, I. Y., et al. (2019) affirment que les gestes négatifs des enseignants et la rigueur font que les étudiants restent silencieux.

Comme l'expliquent Zhang et Head (2010) citant Tsui (1996), l'un des plus grands problèmes dans les cours de langue étrangère est la réticence qui provoque les étudiants à se montrer timides et sans désir de parler en anglais, ce qui les empêche de participer activement à la discussion orale. Littlewood (2000) assure d'autre part que la passivité des étudiants ne reflète pas leur volonté réelle d'apprendre. Toutefois, il précise que la passivité n'est pas un comportement inné chez les étudiants, puisqu'elle dépend du milieu éducatif et culturel qui considère l'enseignant comme une figure d'autorité (Zhang et Head, 2010, pp. 2-3).

Williams et Andrade (2008), cités par Murad, A. et Jalambo, M. (2019), ont trouvé que l'une des causes de la réticence en classe est l'évaluation négative aux étudiants par les gestes de l'enseignant, comme un regard désapprobateur Cutrone (2009), cité par Murad, A. et Jalambo, M. (2019), note qu'une autre cause de réticence est que les

otra de las causas de la reticencia es que los estudiantes anticipan que la reacción del profesor será negativa frente a su respuesta. Finalmente, Zhang y Zhong, (2012) citados por Murad, A. y Jalambo, M. (2019) sugieren que una de las causas de desmotivación que impiden la participación de los estudiantes es la forma de corregir errores por parte del profesor.

5. 4. 3 Factores Lingüísticos

Además de los factores intrínsecos y extrínsecos anteriormente mencionados, existen factores lingüísticos que guardan estrecha relación con esos factores y que inciden en la expresión oral de los estudiantes. Del mismo

En lo que a lo lingüístico respecta, Murad, A. y Jalambo, M. (2019) encontraron que la falta de vocabulario, la pronunciación, la falta de fluidez al hablar y la gramática débil se destacan como factores de reticencia en los estudiantes. Gunawan, I. Y., et al. (2019) identificó que además del vocabulario, la fluidez y la pronunciación, el bajo dominio del inglés y la agilidad en las respuestas, también son otros de los factores involucrados en la reticencia. A propósito de los estudiantes con bajo dominio del Inglés, los investigadores encontraron que debido al poco conocimiento de la gramática solían mostrarse tensos y ansiosos. Y que, además,

étudiants anticipent une réaction négative de l'enseignant face à leur réponse. Enfin, Zhang et Zhong (2012) cités par Murad, A. et Jalambo, M. (2019) suggèrent que l'une des causes de la démotivation qui empêche les étudiants de participer est la façon dont l'enseignant corrige les erreurs.

5.4.3 Facteurs linguistiques

Outre les facteurs intrinsèques et extrinsèques mentionnés ci-dessus, il existe des facteurs linguistiques qui sont étroitement liés à ces facteurs et qui ont un impact sur l'expression orale des apprenants.

Sur le plan linguistique, Murad, A. et Jalambo, M. (2019) ont constaté que le manque de vocabulaire, la prononciation, le manque de maîtrise de la parole et la mauvaise grammaire sont des facteurs de réticence chez les étudiants. Gunawan, I. Y., et al. (2019) a identifié que, en plus du vocabulaire, la fluidité et la prononciation, la faible maîtrise de l'anglais et l'agilité des réponses, sont d'autres facteurs impliqués dans la réticence. En ce qui concerne les étudiants ayant une faible maîtrise de l'anglais, les chercheurs ont constaté qu'en raison de leur faible connaissance de la grammaire, ils étaient souvent tendus et

por la falta de vocabulario, los estudiantes solían tener dificultades para encontrar las palabras adecuadas para expresarse en las clases de Inglés y por ello, optaban por permanecer en silencio (pp. 5-6).

Aunque estos autores consideran los factores lingüísticos como limitantes en la expresión oral, encontramos que son pocos los estudios que han ahondado en estos temas, sino que, por el contrario, existen estudios que se relacionan con aspectos emocionales como la autoestima y la confianza en sí mismos.

5.4.4. Competencia Comunicativa

En palabras de Canale, M. and Swain, M. (1996), la competencia comunicativa se puede entender como un intercambio de información que se ha adquirido de manera consciente o inconsciente para posteriormente ponerlo en práctica en un escenario real; por lo que requiere tanto de conocimientos como de habilidades al momento de interactuar. Johnson (1995) citado por Erazo, M. y Rivera, X. (2004) afirma que dentro de un salón de clase la competencia comunicativa es imprescindible para que los estudiantes aprendan, ya que permite que el conocimiento se adquiera, se asimile y se ponga en práctica a través de la participación en las actividades que se llevan a cabo dentro la clase. Incluso afirma que en la comunicación se debe tener en cuenta las estructuras gramaticales, la apropiación de lo

anxieux. En outre, à cause du manque de vocabulaire, les étudiants avaient souvent du mal à trouver les mots appropriés pour s'exprimer en cours d'anglais et choisissaient donc de garder le silence (p. 5 à 6).

Bien que ces auteurs considèrent les facteurs linguistiques comme limitant l'expression orale, nous avons remarqué que peu d'études ont approfondi ces sujets, mais qu'il existe au contraire des études portant sur des aspects émotionnels tels que l'estime de soi et la confiance en soi.

5.4.4 Compétence Communicative

Selon Canale, M. et Swain, M. (1996), la compétence communicative peut être comprise comme un échange d'informations qui a été acquis, consciemment ou inconsciemment, pour être ensuite mis en pratique dans une situation réelle ; requérant à la fois des connaissances et des compétences lors de l'interaction. Johnson (1995) cité par Erazo, M. et Rivera, X. (2004) soutient qu'en classe, la compétence communicative est indispensable à l'apprentissage des étudiants, car elle permet d'acquérir, d'assimiler et de mettre en pratique les connaissances en participant aux activités de la classe. Il affirme même que la communication doit tenir compte des structures grammaticales, l'appropriation de

que se va a hablar siendo capaz de producirlo en un contexto determinado (p. 30).

Por otro lado, para Romeú (2005), citado por Gonzáles, L. y Bermudez, L., la competencia comunicativa está integrada por un componente cognitivo y uno sociocultural, lo que permiten al individuo interactuar en contextos socioculturales diversos, teniendo en cuenta los conocimientos que este tiene de la propia cultura y con la que se encuentra en interacción; de esta manera, puede identificar valores, necesidades, emociones y motivaciones para lograr una comunicación eficaz.

Nosotras como investigadoras creemos que, en un contexto educativo de la enseñanza de las lenguas, la competencia comunicativa va más allá de utilizar la lengua o expresarse oralmente en inglés. En este sentido, la competencia comunicativa daría razón de un aprendizaje real y significativo que se vería reflejado en el correcto uso de la lengua meta, donde se tiene en cuenta el uso de los aspectos gramaticales, teóricos, sociales, lingüísticos y culturales en los que se mueve dicha lengua.

6 Metodología.

En esta sección definimos y detallamos el tipo de metodología empleada con el fin de

ce qui va être dit étant capable de le produire dans un contexte donné (p. 30).

D'autre part, pour Romeú (2005), cité par Gonzáles, L. et Bermudez, L., la compétence communicative comprend une composante cognitive et une composante socioculturelle, ce qui permet à l'individu d'interagir dans des contextes socioculturels différents, en tenant compte de la connaissance qu'il a de sa propre culture et de celle avec laquelle il est confronté ; de cette façon, on peut identifier les valeurs, les besoins, les émotions et les motivations pour une communication efficace.

En tant que chercheuses, nous pensons que dans le contexte éducatif de l'enseignement des langues, la compétence communicative va au-delà de l'utilisation de la langue ou de l'expression orale en anglais. En ce sens, la compétence communicative donnerait lieu à un apprentissage réel et significatif qui se traduirait par une utilisation correcte de la langue cible, en prenant en considération des aspects grammaticaux, théoriques, sociaux, linguistiques et culturels dans lesquels la langue cible se déplace.

6 Cadre Méthodologique

Dans cette section, nous définissons et détaillons le type de méthodologie utilisé

dar cumplimiento al objetivo central del presente estudio, por lo que presentamos una breve explicación del diseño elegido para el propósito de esta investigación y su justificación. Así mismo, incluimos una descripción de las etapas desarrolladas y de los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

6.1 Enfoque

De acuerdo con Hernández, R., et al. (2014) la investigación cualitativa se estudia partiendo desde una perspectiva interpretativa que tiene como objetivo comprender el significado del actuar de los humanos. En ese sentido, el investigador se involucra en las experiencias de los participantes para construir el conocimiento ya que la investigación cualitativa se centra en la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. Este tipo de investigación explora y describe las perspectivas y puntos de vista de los participantes, así como sus experiencias, emociones, prioridades, significados y otros factores subjetivos, mediante la recolección y análisis de datos.

Hernández, R., et al. (2014) citando a Sherman y Webb (1988), sostienen que en la investigación cualitativa se exploran las vivencias de los participantes teniendo en cuenta la manera en que fueron o son experimentadas y sentidas, usando técnicas

pour atteindre l'objectif principal de la présente étude, c'est pourquoi nous présentons une brève explication du design choisi pour le but de cette recherche et sa justification. Nous décrivons également les étapes mises au point et les outils utilisés pour la collecte des données.

6.1 Approche

Selon Hernández, R., et al. (2014), la recherche qualitative est étudiée à partir d'une perspective interprétative qui prétend à comprendre la signification de l'action humaine. En ce sens, le chercheur s'implique dans les expériences des participants pour construire le savoir, car la recherche qualitative se concentre sur la diversité des idéologies et des qualités uniques des individus. Ce type de recherche explore et décrit les perspectives et les points de vue des participants, ainsi que leurs expériences, leurs émotions, leurs priorités, leurs significations et d'autres facteurs subjectifs, en recueillant et en analysant des données.

Hernández, R., et al. (2014), citant Sherman et Webb (1988), soutiennent que la recherche qualitative explore les expériences des participants en tenant compte de la façon dont elles ont été ou sont vécues et ressenties, en utilisant des techniques comme les

como entrevistas abiertas, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, para recolectar datos verbales o no verbales y expresados a través del lenguaje escrito.

Hernández, R., et al. (2014) añade que una de las características del investigador cualitativo es examinar los procesos desde el punto de vista de los actores extrayendo significado de los datos recolectados.

En este punto es preciso mencionar que el enfoque cualitativo es el que mejor se adaptó al trabajo, ya que nos permitió realizar un acercamiento a la problemática, a conocer las sus percepciones respecto a la expresión oral en inglés, de la misma forma a saber lo que piensan y sienten. En la misma medida al estar inscritos a un programa de Ciencias Humanas este enfoque nos permitió dar un valor más significativo y humano a las palabras ya que al recoger las perspectivas y sentimientos de los participantes pudimos reflexionar y comprender mejor los procesos educativos desde las vivencias reales.

6.2 Método

Dentro de los métodos de investigación cualitativa encontramos el método etnográfico, que fue el que guio nuestro trabajo de investigación. “La etnografía es adecuada para evaluar, juzgar,

entretiens ouverts, l'évaluation des expériences personnelles, l'enregistrement des histoires de vie, pour recueillir des données verbales ou non verbales et exprimées à travers le langage écrit.

Hernández, R., et al. (2014) ajoute que l'une des caractéristiques du chercheur qualitatif est d'examiner les processus du point de vue des acteurs en extrayant la signification des données collectés.

A ce stade, il faut mentionner que l'approche qualitative est la meilleure adaptée au travail, étant donné qu'elle nous a permis d'approcher la problématique, de connaître leurs perceptions à l'égard de l'expression orale en anglais, de la même manière de savoir ce qu'ils pensent et ressentent. Dans la même mesure, étant inscrits à un programme de Sciences Humaines, cette approche nous a permis de donner une valeur plus significative et plus humaine aux mots, car en recueillant les points de vue et les sentiments des participants, nous avons pu réfléchir et mieux comprendre les processus éducatifs à partir d'expériences réelles.

6.2 Méthode

Parmi les méthodes de recherche qualitative, nous trouvons la méthode ethnographique, qui a guidé notre travail de recherche. « L'ethnographie est adéquate pour évaluer, juger, diagnostiquer, prévoir,

diagnosticar, pronosticar, proponer y mejorar los procesos educativos” (Ramos, C., 2005, p. 133). Van Lier (1990) citado por Ramos, C. (2005) destaca que una de las razones para recurrir a la etnografía es que en el contexto educativo el conocimiento de lo que pasa dentro de las aulas es limitado y es necesario incrementarlo. Para lograr incrementar ese conocimiento, desde la etnografía se propone precisamente entrar al contexto que se quiere estudiar para recolectar información, que posteriormente ha de ser analizada en relación con el contexto educativo, que no solo es lingüístico sino también social. A propósito, Taft (1999) citado por Ramos, C. (2005) plantea que:

"La investigación etnográfica puede considerarse una descripción de sucesos que ocurren dentro de un grupo y se ocupa principalmente del comportamiento de los individuos dentro de ese grupo y de las estructuras sociales que existen. También puede considerarse como la interpretación del significado de los eventos que ocurren y lo que representan para la cultura del grupo " (p. 135).

De acuerdo con Martínez, M. (2005) “el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel

proposer et améliorer les processus éducatifs » (Ramos, C., 2005, p. 133). Van Lier (1990), cité par Ramos, C. (2005), souligne que l'une des raisons de faire appel à l'ethnographie est que dans le contexte éducatif, la connaissance de ce qui se passe à l'intérieur des salles de classe est limitée et doit être augmentée. Afin d'accroître cette connaissance, l'ethnographie propose précisément d'entrer dans le contexte à étudier pour collecter des informations, qui doivent ensuite être analysées par rapport au contexte éducatif, qui n'est pas seulement linguistique mais aussi social. Taft (1999) cité par Ramos, C. (2005) déclare que :

"La recherche ethnographique peut être considérée comme une description des événements qui se produisent au sein d'un groupe et s'intéresse principalement au comportement des individus à l'intérieur de ce groupe et aux structures sociales qui existent. Elle peut également être considérée comme l'interprétation de la signification des événements qui se produisent et de ce qu'ils représentent pour la culture du groupe " (p. 135).

Selon Martínez, M. (2005) « l'objectif immédiat d'une étude ethnographique est de créer une image réaliste et fidèle du groupe

del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares”. (p. 2). En ese sentido, Martínez, M. (2005) citando a Guba (1978) también expone que “la intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas”, y añade que la etnografía “es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos distintivos de un individuo o comunidad, contados por personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural. Este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce” (p. 2). Si bien la observación ha sido la primera fase para entrar a conocer el contexto en el que se va a desarrollar un estudio etnográfico, Restrepo, E. (2018) argumenta que no en todos estos estudios es necesario el uso de la observación, sino que también es posible recurrir a la denominada “técnica del informante” que se basa en entrevistas aplicadas al sujeto de investigación.

étudié, mais son intention et son objective ultérieur est de contribuer à la compréhension des secteurs ou des groupes de population plus larges qui ont caractéristiques similaires ». (p. 2). En ce sens, Martínez, M. (2005) citant Guba (1978) déclare également que « l'intention fondamentale de toute recherche ethnographique est naturaliste, c'est-à-dire qu'elle essaie de comprendre les réalités actuelles, les entités sociales et les perceptions humaines, ainsi que la façon dont ils existent et se présentent », et ajoute que l'ethnographie « est un processus orienté vers la découverte de nombreuses histoires et récits distinctifs d'un individu ou d'une communauté, racontés par de personnes réelles, sur des événements réels, d'une manière réelle et naturelle. Cette approche tente de présenter des épisodes qui sont des tranches de vie documentées dans un langage naturel et qui représentent le plus fidèlement possible ce que les gens ressentent, ce qu'ils savent, comment ils le savent » (p. 2). Bien que l'observation ait été la première phase pour connaître le contexte dans lequel une étude ethnographique va être développée, Restrepo, E. (2018) soutient que l'utilisation de l'observation n'est pas nécessaire dans toutes ces études, mais que c'est aussi possible de recourir à la

6.3 Instrumentos

El enfoque cualitativo sugiere una serie de instrumentos para recopilar los datos. De ellos decidimos apoyarnos en dos de ellos que fueron: cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, los cuales serán descritos de forma más detallada en la fase dos “Hacer trabajo de campo (Octavo semestre 2021.1)” y fase cuatro “Aplicar entrevistas (Semestres 2022.1 y 2022.2)” respectivamente.

6.3.1 Cuestionarios

Hernández, R., et al. (2014) define los cuestionarios como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir”. Así mismo, afirman que es el instrumento de recolección de datos más utilizado en investigaciones relacionadas con fenómenos sociales (p. 217). De acuerdo con Ramos, C. (2005), una de las características de los cuestionarios es que permiten al investigador identificar las creencias de una persona respecto a un tema determinado. De ahí que decidiéramos utilizar este instrumento para la recolección de datos. Sin embargo, dado que la

« technique de l'informateur » qui est basée sur des entretiens appliqués au sujet de la recherche.

6.3 Instruments

L'approche qualitative suggère une série d'instruments pour collecter les données. Nous avons décidé de nous appuyer sur deux d'entre eux, qui étaient : des questionnaires et des entretiens semi-structurés, qui seront décrits plus en détail dans la phase deux « Faire du travail de terrain (Huitième semestre 2021.1) » et phase quatre « Appliquer des entretiens (Semestres 2022.1 et 2022.2) » respectivement.

6.3.1 Questionnaires

Hernandez, R., et al. (2014) définissent les questionnaires comme « un ensemble de questions concernant une ou plusieurs variables à mesurer ». De même, ils affirment qu'il s'agit de l'instrument de collecte de données le plus utilisé dans les recherches liées aux phénomènes sociaux (p. 217). D'après Ramos, C. (2005), l'une des caractéristiques des questionnaires est qu'ils permettent au chercheur d'identifier les croyances d'une personne sur un sujet spécifique. Par conséquent, nous avons décidé d'utiliser cet instrument pour la collecte de données. Nous avons donc décidé

información resultante de los cuestionarios es a veces limitada, adicionalmente recurrimos a otro instrumento: las entrevistas.

La descripción de la aplicación de este cuestionario se encuentra en fase dos: Hacer trabajo de campo (2021. 2).

6.3.2 Entrevistas

Como expresan Díaz-Bravo, L. et al. (2013) “la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles.” (p. 163)

Canales, M. (2006) citado por Díaz-Bravo, L. et al. (2013) afirma que la entrevista es un medio para recopilar respuestas verbales a las preguntas formuladas de la problemática, donde tiene lugar una comunicación interpersonal entre el investigador y el entrevistado.

Dependiendo de su planeación, existen tres tipos de entrevistas que son: la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada, y la no estructurada o entrevista en profundidad. Sin embargo, para propósitos de este trabajo empleamos las dos

d'utiliser cet instrument pour la collecte des données. Cependant, comme les informations issues des questionnaires sont parfois limitées, nous avons également eu recours à un autre instrument : les entretiens.

La description de l'application de ce questionnaire se trouve dans la phase 2 : Travail sur le terrain (2021. 2).

6.3.2 Entretiens

Comme l'indiquent Díaz-Bravo, L. et al. (2013) « l'entretien est plus efficace que le questionnaire car il permet d'obtenir des informations plus complètes et approfondies, il présente également la possibilité de clarifier des doutes au cours du processus, assurant des réponses plus utiles. » (p.163)

Canales, M. (2006) cité par Díaz-Bravo, L. et al. (2013) affirme que l'entretien est un moyen de collecter des réponses verbales aux questions posées sur la problématique, où une communication interpersonnelle entre le chercheur et la personne interrogée a lieu.

En fonction de la manière dont ils sont planifiés, il existe trois types d'entretiens qui sont : l'entretien structuré, l'entretien semi-structuré et l'entretien non structuré ou approfondi. Cependant, pour les objectifs de ce travail, nous avons utilisé les deux

últimas puesto que nos permitieron recopilar información de manera más precisa, brindando cierto grado de flexibilidad.

6. 4 Participantes

En lo que a los participantes respecta, consideramos trabajar con los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de décimo semestre de la última cohorte del antiguo plan (2017-2), comprendidos en un rango de edades entre 20 y 32 años, que proceden de distintos departamentos, Cauca, Nariño, Valle, Putumayo, Huila y Caquetá, y de los cuáles elegimos una muestra de 5 estudiantes.

7 Fases de desarrollo.

Sandín, M. (2003) en su libro “Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones”, señala que las fases del método etnográfico no están claramente determinadas puesto que, en este tipo de investigación al ser de carácter circular el investigador debe interactuar constantemente con la información recogida y el análisis de esta. No obstante, desarrollamos nuestras fases basándonos en las proposiciones hechas por Arnout B. et al., (2020).

derniers, car ils nous ont permis de collecter des informations de manière plus précise tout en offrant un certain degré de flexibilité.

6.4 Participants

En ce qui concerne les participants, nous avons travaillé avec les étudiants de la Licence en Langues Modernes Anglais-Français du dixième semestre de la dernière cohorte de l'ancien plan (2017-2), compris dans un rang d'âge entre 20 et 32 ans, originaires de différents départements comme Cauca, Nariño, Valle, Putumayo, Huila et Caquetá, et parmi lesquels nous avons choisi un échantillon de 5 étudiants.

7 Étapes de développement.

Sandín, M. (2003) dans son livre « Recherche qualitative en éducation. Fondamentaux et Traditions », souligne que les phases de la méthode ethnographique ne sont pas clairement déterminées puisque, dans ce type de recherche, étant de nature circulaire, le chercheur doit constamment interagir avec les informations recueillies et leur analyse. Néanmoins, nous avons développé nos phases en nous basant sur les propositions faites par Arnout B. et al., (2020).

7.1 Fase 1: Seleccionar el campo en que se desarrolló el estudio etnográfico. (Octavo semestre 2021.2)

Arnout B. et al., (2020) indican que el primer paso es escoger la población y empezar a formular preguntas apropiadas para dirigir el estudio. Dicho esto, primero hicimos una reflexión sobre los problemas que percibimos en nuestro proceso como estudiantes del PLLMI-F. Durante ese ejercicio identificamos un factor común que nos involucraba a varios estudiantes y que fue percibido como un patrón recurrente a lo largo de la carrera. Muchos de nosotros notamos que nuestra expresión oral no se acercaba al nivel de lengua en Inglés que como estudiantes de octavo semestre debíamos tener. Lo anterior se veía reflejado en las clases, ya que en ocasiones evitábamos participar de manera oral en clase de inglés.

7.2 Fase 2: Hacer trabajo de campo (Octavo semestre 2021.2)

Arnout B. et al., (2020) mencionan que en esta fase se plantean todas las actividades necesarias para la recolección de datos como: entrevistas o notas. Arnout (2020) y Wolcott (1995) citados por Arnout B. et al., (2020)

7.1 Phase 1 : Sélectionner le terrain dans lequel l'étude ethnographique a été développée. (Huitième semestre 2021.2)

Arnout B. et al., (2020) indiquent que la première étape consiste à choisir la population et à commencer à formuler des questions appropriées pour orienter l'étude. Cela dit, nous avons d'abord réfléchi aux problèmes que nous percevions dans notre processus en tant qu'étudiants du PLLMA-F. Au cours de cet exercice, nous avons identifié un facteur commun impliquant plusieurs d'entre nous et qui a été perçu comme un schéma récurrent tout au long de la carrière. Beaucoup d'entre nous ont remarqué que notre expression orale n'était pas proche du niveau d'anglais que nous devrions avoir en tant qu'étudiants du huitième semestre. Cela se reflétait dans les cours, puisque parfois nous évitions de participer oralement au cours d'anglais.

7.2 Phase 2 : Faire du travail de terrain (Huitième semestre 2021.2)

Arnout B. et al., (2020) mentionnent que dans cette phase toutes les activités nécessaires à la collecte de données sont proposées, telles que : entretiens ou notes. Arnout (2020) et Wolcott (1995) cités par Arnout B. et al.,

proponen una guía para realizar el trabajo de campo que incluye: recoger opiniones de las experiencias de los participantes desde sus propias palabras, y usar notas, entrevistas abiertas, formularios en línea, grabaciones y fotos.

Una vez nuestro tema de investigación, diseñamos y aplicamos un cuestionario en el grupo de octavo semestre (2021.2) del PLLMI-F para identificar sus percepciones respecto a la problemática para evitar los juicios de valor. El cuestionario fue aplicado el día 30 noviembre de 2021 a los estudiantes que iniciaron su proceso de formación en PLLMI-F en el periodo 2017-2 e incluyó preguntas abiertas referentes al tema de participación entendida como expresión oral en Inglés. Analizando los resultados corroboramos que la mayoría de los estudiantes experimentaron problemas con la participación. Con base en las respuestas dadas, seleccionamos los sujetos de investigación y aplicamos entrevistas para ampliar y comprender mejor la información. Las preguntas se encuentran en el anexo 1.

7.3 Fase 3: Observación participante

(2020) proposent un guide pour mener à bien un travail de terrain qui comprend : recueillir des avis sur les expériences des participants à partir de leurs propres mots, et à l'aide de notes, entretiens, formulaires en ligne, enregistrements et photos.

Après avoir identifié notre sujet de recherche, nous avons conçu et appliqué un questionnaire au groupe du huitième semestre (2021.2) du PLLMA-F pour identifier leurs perceptions par rapport à la problématique afin d'éviter les jugements de valeur. Le questionnaire a été appliqué le 30 novembre 2021 aux étudiants qui ont commencé leur processus de formation en PLLMA-F au cours de la période 2017-2 et comprenait des questions ouvertes concernant le thème de la participation entendue comme expression orale en anglais. En analysant les résultats, nous avons confirmé que la plupart des étudiants ont eu des problèmes de participation. En fonction des réponses données, nous avons sélectionné les sujets de recherche et mené des entretiens afin d'approfondir et de mieux comprendre l'information. Les questions se trouvent dans l'annexe 1.

7.3 Phase 3 : Observation participante

La observación participante hace parte de la recogida de datos en la investigación etnográfica. Así como lo mencionan DeWalt y DeWalt (2002) y Wolcott (1999) citados por Arnout B. et al., (2020) “El investigador etnográfico participa en la vida cotidiana y las actividades de las personas en el entorno elegido -para estudiar el fenómeno central- y esto le ayudará a desarrollar una ‘mirada desde dentro’ sobre el fenómeno central, lo que significa que el investigador sentirá que forma parte de este grupo de individuos que participan en su observación y estudio” (p.4). En otras palabras, la observación participante le permite al investigador no solo observar al grupo estudiado, sino también adentrarse al grupo para convivir y de esta manera lograr sentir por sí mismo la problemática que está investigando.

El proceso de observación participante en el entorno de la pandemia COVID-19 resultó ser un limitante para nosotras debido al distanciamiento social y a otras medidas de salud pública. En el contexto educativo, las clases pasaron a ser a distancia lo que a su vez dificultó el hacer una observación participante. A pesar de que la observación es una etapa de la investigación etnográfica, bajo circunstancias como las anteriormente descritas, nos llevaron a recurrir a otro instrumento de recolección de

L'observation participante fait partie de la collecte de données dans la recherche ethnographique. Comme mentionnent par DeWalt et DeWalt (2002) et Wolcott (1999) cités par Arnout B. et al., (2020) « Le chercheur ethnographique participe à la vie quotidienne et aux activités des personnes dans l'environnement choisi -pour étudier le phénomène central- et cela aidera à développer un « regard de l'intérieur » sur le phénomène central, ce qui signifie que le chercheur aura le sentiment de faire partie de ce groupe d'individus qui participent à son observation et à son étude » (p.4). En d'autres termes, l'observation participante permet au chercheur non seulement d'observer le groupe étudié, mais aussi d'entrer dans le groupe pour cohabiter et ainsi pouvoir ressentir par lui-même la problématique qu'il étudie.

Le processus d'observation des participants dans le contexte de la pandémie de COVID-19 s'est avéré être une limitation pour nous en raison de la distanciation sociale et d'autres mesures de santé publique. Dans le contexte éducatif, les cours sont devenues à distance, ce qui a rendu difficile l'observation participante. Bien que l'observation soit une étape de la recherche ethnographique, dans des circonstances telles que celles décrites ci-dessus, elles nous ont conduits à recourir à un autre instrument de collecte d'informations tel

información como lo fue el cuestionario para comprobar la existencia de la problemática. Gracias a las respuestas abiertas, pudimos hacer un primer análisis para diseñar las preguntas del segundo instrumento.

Es preciso mencionar que al mejorar las condiciones de la pandemia y retornar a las de clase ya no teníamos un grupo de inglés con el cual hacer observación. Aunque Arnout B. et al., (2020) expresan que lo ideal es que el investigador participe y se sienta parte del grupo consideramos que al haber iniciado y formado parte de la cohorte a la que pertenecen los participantes de cierta manera cumplimos con el requerimiento de sentirnos parte del grupo ya que observamos y vivimos la problemática de esta investigación. Nuestro propio proceso con nuestros compañeros y con el inglés fue lo que nos animó a indagar seriamente desde un enfoque investigativo sobre los factores que han afectado la expresión oral de los estudiantes.

7. 4 Fase 4: Aplicar entrevistas (Semestres 2022.1 y 2022.2)

La siguiente fase en el proceso etnográfico es la que Arnout B. et al., (2020) denominan “entrevista a los participantes de la

que le questionnaire pour vérifier l'existence de la problématique. Grâce aux réponses ouvertes, nous avons pu faire une première analyse pour concevoir les questions du second instrument.

Il convient de mentionner que lorsque les conditions de la pandémie se sont améliorées et que nous sommes retournés en cours, nous n'avions plus de groupe d'anglais avec lequel faire des observations. Même si Arnout B. et al., (2020) expriment que l'idéal est que le chercheur participe et ait le sentiment de faire partie du groupe étudié, nous considérons qu'ayant fait partie de la cohorte à laquelle appartiennent les participants, nous avons d'une certaine manière rempli la nécessité de nous sentir partie du groupe, puisque nous avons observé et expérimenté la problématique de cette recherche. Notre propre processus avec nos pairs et avec l'anglais a été ce qui nous a encouragés à nous enquêter sérieusement à travers une approche de recherche sur les facteurs qui ont affecté l'expression orale des étudiants.

7.4 Phase 4 : Appliquer des entretiens (Semestres 2022.1 et 2022.2)

La phase suivante du processus ethnographique est ce qu'Arnout B. et al., (2020) appellent « entretien aux participants de

etnografía”, donde se llevan a cabo entrevistas con el objetivo de empezar a entender a los participantes, su realidad y su contexto, por esa razón aplicamos dos tipos de entrevistas: entrevista semiestructurada grupal y semiestructurada individual.

La primera fue una entrevista grupal semiestructurada realizada a una muestra de 5 personas, 3 mujeres y 2 hombres. Adicionalmente, con base en las respuestas obtenidas, consideramos aplicar una segunda entrevista semiestructurada individual. En esa entrevista, hicimos preguntas de su propio proceso de aprendizaje en el PLLMI-F, de sus experiencias y miedos respecto a la expresión oral, de su sentir en clase de inglés, de la relación con profesores y compañeros, del ambiente de la clase, de obstáculos, de mecanismos de los profesores para incentivar la participación y estrategias de evasión al momento de participar oralmente por parte de los estudiantes. Las preguntas realizadas se encuentran en el anexo 2.

7.5 Fase 5: Análisis e interpretación de datos etnográficos

Según Arnout (2020), Creswell (2003), Van Maanen (1988) y Wolcott (1999) la forma de manejar los datos etnográficos es variada. Creswell, 2003; Van Maanen, 1988; Wolcott,

l'ethnographie », où des entretiens sont menés dans le but de commencer à comprendre et aux participants, leur réalité et leur contexte, pour cette raison nous avons appliqué deux types d'entretiens : entretien semi-structuré collectif et entretien semi-structuré individuel.

Le premier a été un entretien de groupe semi-structuré réalisé auprès d'un échantillon de 5 personnes, 3 femmes et 2 hommes. De plus, sur la base des réponses obtenues, nous avons envisagé d'appliquer un second entretien individuel semi-structuré. Dans cet entretien, nous avons posé des questions sur leur propre processus d'apprentissage dans le PLLMA-F, leurs expériences et leurs peurs concernant l'expression orale, leurs sentiments dans le cours d'anglais, leur relation avec les enseignants et les camarades de classe, l'environnement de la classe, les obstacles, les mécanismes des enseignants pour encourager la participation et les stratégies d'évitement au moment de la participation orale de la part des étudiants. Les questions posées se trouvent à l'annexe 2.

7.5 Phase 5 : Analyse et interprétation des données ethnographiques

Selon Arnout (2020), Creswell (2003), Van Maanen (1988) et Wolcott (1999) la manière de traiter les données ethnographiques est variée. Creswell, 2003; Van Maanen, 1988;

1999, añaden que “En el estudio etnográfico, el análisis se lleva a cabo a lo largo del proyecto de investigación y está íntimamente relacionado con la interpretación” (p. 5). Para el análisis de la información, seleccionamos palabras clave de las respuestas de los estudiantes para posteriormente caracterizarlas apoyándonos en la teoría. De esa manera logramos identificar y describir los factores que afectan la expresión oral de los estudiantes.

8. Resultados y análisis de la información

En este apartado, damos paso al análisis del cuestionario y las entrevistas realizadas en las fases dos y cuatro respectivamente.

Como mencionamos anteriormente, la segunda fase consistió en aplicar un cuestionario a los estudiantes del PLLMI-F de la cohorte 2017.2 que cursaban octavo semestre en el momento de la aplicación, y de los cuales el 75% respondió dicho cuestionario. Los resultados mostraron que el 76% de los participantes manifestó haber tenido dificultades con la expresión oral en lengua extranjera inglés a lo largo de su proceso formativo.

A partir del análisis de la información recopilada con este primer instrumento,

Wolcott, 1999, ajoutent que « Dans l'étude ethnographique, l'analyse est menée tout au long du projet de recherche et est étroitement liée à l'interprétation » (p. 5). Pour l'analyse des données, nous avons sélectionné des mots clés dans les réponses des étudiants, puis nous les avons caractérisés sur la base de la théorie. Nous avons ainsi pu identifier et décrire les facteurs influençant l'expression orale des étudiants.

8 Résultats et analyse des informations

Dans cette section, nous laissons place à l'analyse du questionnaire et des entretiens réalisés respectivement dans les phases deux et quatre.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la deuxième phase a consisté à appliquer un questionnaire aux étudiants PLLMA-F de la cohorte 2017.2 qui étaient dans leur huitième semestre au moment de l'application, parmi lesquels 75 % ont répondu au questionnaire. Les résultats ont montré que 76% des participants ont déclaré avoir des difficultés à parler l'anglais comme langue étrangère tout au long de leur formation.

L'analyse des informations recueillies à l'aide de ce premier instrument nous a permis

pudimos constatar que, en efecto, los participantes experimentaron dificultades con la expresión oral en lengua extranjera. Al mismo tiempo, gracias a los porcentajes y respuestas abiertas recopiladas, logramos hacer una aproximación a los posibles factores que, de acuerdo a los estudiantes, estaban relacionados con su expresión oral.

Otro de los aspectos que nos reveló el cuestionario es que el 36% de los participantes consideró que su participación no era activa en la clase de inglés debido a diversos aspectos. En primera instancia, el 93.8% debido a factores emocionales que incluían nervios, inseguridad y miedo a cometer errores. En segunda instancia, el 62.5% por falta de vocabulario. En tercera instancia, el 37.5% por desconocimiento del tema. Por último y aunque en menor proporción, con un 6.3%, los participantes consideraron que se debía a la actitud de los compañeros, la intervención exclusivamente en inglés, a la falta de interés en el tema y a factores físicos.

Por otra parte, cuando le preguntamos a los estudiantes si los profesores influían en su expresión oral, el 72% respondió afirmativamente. En la pregunta les pedimos explicar las razones de su elección, por lo que encontramos respuestas variadas como las siguientes:

de constatar que los participantes ont effectivement éprouvé des difficultés à s'exprimer en langue étrangère. En même temps, grâce aux pourcentages et aux réponses ouvertes collectées, nous avons été capables de faire une approximation des facteurs possibles qui, selon les étudiants, étaient liés à leur expression orale.

Le questionnaire nous a également révélé que 36% des participants ont estimé qu'ils ne participaient pas activement au cours d'anglais pour diverses raisons. Tout d'abord, 93.8% à cause de facteurs émotionnels comme la nervosité, l'insécurité et la peur de faire des erreurs. En second lieu, 62,5% en raison d'un manque de vocabulaire. En troisième instance, 37,5% sont dus à un manque de connaissance du sujet. Enfin, mais dans une proportion moindre, avec 6,3%, les participants ont estimé que cela était dû à l'attitude des camarades, à l'intervention exclusivement en anglais, au manque d'intérêt pour le sujet et à des facteurs physiques.

En revanche, lorsque nous avons demandé aux étudiants si les enseignants influençaient leur expression orale, 72 % ont répondu par l'affirmative. Dans cette question, nous leur avons demandé d'expliquer les raisons de leur choix, de sorte

- “Cuando el profesor/a es dinámico, eso hace que mi interés para participar crezca, así mismo si se muestran los temas de manera interesante”.
- “Acorde a la dinámica y ambiente que genere el profesor puede hacerse más fácil la expresión oral”.
- “Hay profesores (as) que generan ambientes de confianza donde es más fácil participar”.
- “Los profesores han demostrado tener una actitud demasiado gratificante; por lo tanto, considero que no sería un factor que influya negativamente en mi participación”.
- “En primer semestre tuve un profesor que siempre me corregía TODO lo que decía y no me dejaba terminar las ideas. Por ese motivo ya no participaba en clase y casi no me gustaba asistir”.
- “Cuando el profesor hace dinámicas con participación obligatoria influye de mala manera en mis ganas de querer participar con gusto”.

que nous avons trouvé des réponses variées comme les suivantes :

- « Lorsque l’enseignant est dynamique, mon intérêt pour la participation augmente, et aussi si les sujets sont présentés de manière intéressante ».
- « En fonction de la dynamique et de l’environnement générés par l’enseignant, l’expression orale peut être facilitée ».
- « Il y a des enseignants qui créent des environnements de confiance où il est plus facile de participer ».
- « Les professeurs ont démontré qu'ils avaient une attitude très gratifiante ; par conséquent, je considère que ce ne serait pas un facteur qui influencerait négativement ma participation ».
- « Au premier semestre, j’ai eu un professeur qui me corrigeait toujours TOUT ce que je disais et ne me laissait pas finir mes idées. C’est pour cette raison que je ne participais pas aux cours et que je n'aimais presque pas y assister ».
- « Quand l’enseignant fait des dynamiques avec participation obligatoire, cela influence négativement mon envie de vouloir participer avec plaisir ».

- “Porque si el docente motiva a la participación, pues uno hace el intento de hablar”.
- “Participo por mi cuenta, pero tuve ocasiones en las que según el profesor no me daban ganas de participar”.
- “Hay profesores que no dan espacios o desmotivan la participación”.
- “La actitud con la que el profesor acepte una respuesta es bastante relevante”.

El análisis también nos dejó ver que para el 28% de los estudiantes el profesor no influye en su expresión oral, y en cambio, le atribuyeron esa influencia a “los aspectos de personalidad”, “factores emocionales” y a la “forma de ser”.

Como señalamos anteriormente, el cuestionario se aplicó de manera virtual debido a la pandemia, por lo que también incorporamos una pregunta relacionada con la expresión oral en la virtualidad, donde un 52% de los estudiantes encuestados expresó que su participación era mayor en virtualidad que en presencialidad.

Finalizada la revisión de la información de la fase 2, pasamos a la fase 4 de esta investigación que consistió en aplicar entrevistas. La primera, fue una entrevista grupal semiestructurada efectuada a una

- « Parce que si l’enseignant motive la participation, alors on essaie de parler ».
- « Je participe de mon côté mais j’ai eu des occasions où, selon l’enseignant, je n’avais pas envie de participer ».
- « Il y a des enseignants qui ne donnent pas d’espace ou qui découragent la participation ».
- « L’attitude avec laquelle l’enseignant accepte une réponse est tout à fait importante ».

L’analyse a également montré que pour 28% des étudiants, l’enseignant n’a pas d’influence sur leur expression orale, et qu’au contraire, ils attribuent cette influence aux « aspects de la personnalité », aux « facteurs émotionnels » et à la « forme d’être ».

Comme nous l’avons indiqué ci-dessus, le questionnaire a été appliqué virtuellement à cause de la pandémie, nous avons donc ajouté une question concernant l’expression orale dans la virtualité, où 52% des étudiants interrogés ont déclaré qu’ils participaient davantage en ligne qu’en personne.

Après avoir examiné les informations de la phase 2, nous sommes passés à la phase 4 de cette recherche, qui consistait à mener des entretiens. La première a été un entretien de groupe semi-structuré effectué à un

muestra de 5 personas, 3 mujeres y 2 hombres, que para propósitos de este trabajo denominamos participante 1 (P1), participante 2 (P2), participante 3 (P3), participante 4 (P4) y participante 5 (P5). Posteriormente, con base en las respuestas obtenidas, decidimos aplicar una segunda entrevista semiestructurada individual.

En esta fase, transcribimos las respuestas de las entrevistas y las clasificamos de acuerdo con tres categorías: 1) factores lingüísticos, 2) factores extrínsecos, que incluye el rol del profesor, y 3) factores intrínsecos o afectivos, que incluye inhibición, toma de riesgos, motivación y ansiedad. Uno de los criterios para hacer la clasificación de las respuestas para llevar a cabo el análisis, fue tener en cuenta palabras claves que tenían relación o que se mencionaron directamente en el marco teórico de cada una de las categorías previamente mencionadas.

8. 1 Factores que afectan la expresión oral en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera

A continuación, describimos cada uno de los factores que de acuerdo a los participantes de la investigación afectaron su expresión oral en Inglés, en otras palabras, su competencia

échantillon de 5 personnes, 3 femmes et 2 hommes, que nous appelons pour les finalités de ce document participant 1 (P1), participant 2 (P2), participant 3 (P3), participant 4 (P4) et participant 5 (P5). Par la suite, sur la base des réponses obtenues, nous avons décidé d'appliquer un deuxième entretien semi-structuré individuel.

Dans cette phase, nous avons transcrit les réponses des entretiens et les avons classées selon trois catégories : 1) les facteurs linguistiques, 2) les facteurs extrinsèques, qui incluent le rôle de l'enseignant, et 3) les facteurs intrinsèques ou affectifs, qui incluent l'inhibition, la prise de risque, la motivation et l'anxiété. L'un des critères utilisés pour classer les réponses aux fins de l'analyse a consisté à prendre en compte les mots-clés liés ou directement mentionnés dans le cadre théorique de chacune des catégories susmentionnées.

8.1 Facteurs affectant l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère

Dans ce qui suit, nous décrivons chacun des facteurs qui, selon les participants à l'étude, ont affecté leur expression orale en anglais, en d'autres termes, leur compétence

comunicativa. Para cumplir con este objetivo traemos algunos extractos de las respuestas dadas por los participantes, relacionándolas con nuestros referentes teóricos.

8. 1. 1 Factores intrínsecos o afectivos

Los factores intrínsecos o afectivos son diversos y afectan al aprendiz en distintas maneras. Hemos encontrado que los principales factores que afectan a los estudiantes son cuatro: Toma de riesgos. Inhibición, ansiedad y motivación. A continuación, expondremos cada uno de ellos.

Inhibición

Según la información obtenida de los alumnos, una de las principales causas de la reticencia a participar en las discusiones orales en clase de inglés es la inhibición. En palabras de Brown (2014) las personas desarrollamos inhibiciones como una manera de proteger algo que consideramos frágil dentro de nosotros mismos, es decir, una especie de barrera para evitar exponer nuestras debilidades ante los demás. Durante el análisis de la información, evidenciamos que, como lo menciona Humaera, 2015 citado por Collante-Caiafa et al. (2020) los principales elementos causantes de inhibición en los estudiantes son de carácter afectivo

communicative. Pour atteindre cet objectif, nous apportons quelques extraits des réponses données par les participants, en les mettant en relation avec nos références théoriques

8.1.1 Facteurs intrinsèques ou affectifs

Les facteurs intrinsèques ou affectifs sont divers et affectent l'apprenant de différentes manières. Nous avons constaté que les principaux facteurs affectant les apprenants sont au nombre de quatre : la prise de risque. L'inhibition, l'anxiété et la motivation. Nous aborderons chacun de ces facteurs ci-dessous.

Inhibition

Selon les informations recueillies des étudiants, l'une des principales causes de la réticence à participer aux discussions orales en cours d'anglais est l'inhibition. Conformément à Brown (2014), les gens développent des inhibitions comme un moyen de protéger quelque chose que nous considérons comme fragile en nous-mêmes, c'est-à-dire une sorte de barrière pour éviter d'exposer nos faiblesses aux autres. Lors de l'analyse des informations, nous avons mis en évidence que, comme le mentionne Humaera, 2015 cités par Collante-Caiafa et al. (2020) les principaux facteurs causant l'inhibition chez les étudiants sont de nature

(baja motivación, autoestima, confianza en sí mismos, timidez, miedo a cometer errores, interacción en el salón de clase, etc.) y de carácter cognitivo (pronunciación, vocabulario, gramática). En esta línea de ideas, el estudiante puede fácilmente desarrollar inhibiciones al interactuar en LE, puesto que, los factores que propician las mismas son variados y en ocasiones conciernen no solo al aprendiz, sino también a aspectos externos.

En primera instancia, una de las razones por las cuales los estudiantes se sienten inhibidos a hablar en LE, es en relación al ambiente de la clase. El nivel de confianza que exista con el maestro o los compañeros de clase determina el nivel de inhibición que presente el aprendiz. Ahora bien, el ambiente de la clase no es el único aspecto que lleva a los estudiantes a inhibirse. Los estudiantes entrevistados aseguraron que se sienten menos cómodos al hablar cuando tienen que hacerlo ante toda la clase, ante el profesor y/o aquellos estudiantes que son más competentes en el idioma. Lo anterior se debe principalmente al miedo a equivocarse, a la diferencia de nivel de lengua que perciben entre ellos y sus compañeros, al miedo a quedar en ridículo frente a la clase, a un débil manejo de la gramática y a dudas en cuanto a la pronunciación.

affective (faible motivation, estime de soi, confiance en soi, timidité, peur de faire des erreurs, interaction en classe, etc.) et cognitive (prononciation, vocabulaire, grammaire). Dans cette ligne d'idées, l'étudiant peut facilement développer des inhibitions en interagissant avec la LÉ, car les facteurs qui favorisent ces inhibitions sont variés et concernent parfois non seulement l'apprenant, mais aussi des aspects externes.

Tout d'abord, l'une des raisons pour lesquelles les étudiants se sentent empêchés de parler en LÉ, est liée à l'environnement de la classe. Le niveau de confiance avec l'enseignant ou ses camarades de classe détermine le niveau d'inhibition de l'apprenant. Mais l'ambiance de la classe n'est pas le seul facteur qui incite les étudiants à s'inhiber. Les étudiants interrogés ont déclaré qu'ils se sentaient moins à l'aise de parler devant toute la classe, devant l'enseignant et/ou les étudiants les plus compétents dans la langue. Cela est dû principalement à la peur de se tromper, à la différence de niveau de langue qu'ils perçoivent entre eux et leurs camarades, à la peur d'être ridiculisés devant la classe, à une mauvaise maîtrise de la grammaire et à des doutes quant à la prononciation.

Aquellos estudiantes que desarrollan inhibiciones suelen presentar una preocupación excesiva antes, durante y después de hacer una intervención oral. En otras palabras, suelen estar preocupados en cómo evadir situaciones en la que tengan que hacer uso de la LE frente a la clase (antes), estar nerviosos sobre el vocabulario a emplear y el correcto uso de estructuras gramaticales (durante), así como también sentirse frustrados debido a un pequeño error cometido, algún gesto del profesor, las risas de sus compañeros o incluso sentir que hicieron una intervención muy corta (después).

En una de las respuestas, una estudiante comentó que al participar oralmente en clase se sentía presionada a que su intervención fuera *perfecta*, sin una sola equivocación, puesto que no creía tener el nivel que se espera de alguien que se encuentra en los últimos semestres de la carrera y le preocupaba no cumplir con esas expectativas. Algo que resulta intrigante es ver al punto al que se puede llegar con tal de no hacer evidente la deficiente competencia comunicativa que puede tener un aprendiz. En aras de evitar una situación donde se vieran obligados a hablar en la LM, ideaban “estrategias” que iban desde no sobresalir en clase (para que el docente no note su

Les étudiants qui développent des inhibitions présentent souvent une inquiétude excessive avant, pendant et après une intervention orale. En d'autres termes, ils sont souvent préoccupés par la façon d'éviter les situations où ils doivent utiliser la langue devant de la classe (avant), d'être nerveux au sujet du vocabulaire à utiliser et de l'utilisation correcte des structures grammaticales (pendant), et aussi frustrés par une petite erreur commise, un geste de l'enseignant, les rires de leurs camarades ou même le sentiment d'avoir fait une intervention très courte (après).

Dans l'une des réponses, une étudiante a déclaré qu'en participant oralement en classe, elle se sentait obligée d'être *parfaite*, sans une seule erreur, car elle ne croyait pas avoir le niveau attendu d'une personne en fin de carrière et craignait de ne pas répondre à ces attentes. Ce qui est intrigant, c'est de voir jusqu'où l'on peut aller si l'on ne met pas en évidence le manque de compétences communicatives d'un apprenti. Afin d'éviter une situation où ils seraient obligés de parler à la LM, ils ont mis au point des « stratégies » allant de ne pas exceller en classe (pour que l'enseignant ne remarque pas sa présence), de rester très immobile lorsque l'enseignant posait des questions et de ne

presencia), estarse muy quieto cuando el profesor estaba preguntando y no hacer contacto visual, hasta salir deliberadamente del salón de clase o faltar a la misma, dependiendo del tema a tratar o el profesor que dictaba la clase. Lo anteriormente mencionado se puede ver evidenciado en el siguiente fragmento:

P2: “Pues como que para que no te pregunten hazte quietecito, no [...] o sea trato como que de no mirar, como no mirar a la profesora, como no mirar mucho, así como, como, hacer como que estoy haciendo otra cosa, como, copiando o alguna cosa así. Para que el profesor no me pregunte, porque si se te ve muy interesado, entonces...”

Cabe resaltar que los aprendices no siempre recurren a lo anteriormente descrito. Estas actitudes eran mayoritariamente vistas cuando sentían que podrían ser juzgados al equivocarse, algo que a diferencia de su experiencia en las clases de francés, sucedía continuamente en las clases de inglés. Al respecto, una de las participantes aseguró que ella se sentía inhibida a improvisar pues “le había cogido miedo al idioma (inglés)”. Como resultado de esa inhibición, no solamente evitaba participar en clase sino que además evitaba ir a la clase de aquellos

pas regarder dans les yeux, jusqu’à quitter délibérément la salle de classe ou de ne pas y aller, en fonction du sujet traité ou de l’enseignant qui dirigeait la classe. Ce qui précède est mis en évidence dans le passage suivant :

P2: « Eh bien, comme si pour ne pas demander, fais-toi tranquille, pas [. . .] ou je fais comme si je ne regardais pas, comme si je ne regardais pas le professeur, comme si je ne regardais pas beaucoup, comme, comme, faire comme si je faisais autre chose, comme, copier ou quelque chose comme ça. Pour que le professeur ne me demande pas, parce que s’il remarque votre intérêt, alors... »

Il convient de noter que les apprentis ne recourent pas toujours à ce qui précède. Ces attitudes se manifestaient le plus souvent lorsqu’ils sentaient qu’ils pouvaient être jugés pour avoir tort, ce qui, contrairement à leur expérience en cours de français, se produisait continuellement en cours d’anglais. À cet égard, l’une des participantes a déclaré qu’elle se sentait empêchée d’improviser parce qu’elle avait « peur de la langue (anglais) ». En raison de cette inhibition, elle évitait non seulement d’assister à la classe, mais aussi d’assister à la classe des enseignants avec lesquels il

profesores con los cuales era altamente probable tener que participar oralmente.

P3: “Yo casi no vengo a clase, pero no vengo, no porque no quiera, pero, sino que es porque es más por el miedo que le he cogido al idioma, me da miedo improvisar [...] Lo que les digo, me daban ganas de llorar como que siento que me voy a equivocar, entonces de por sí me pongo ya una barrera apenas dicen eso”.

El anterior testimonio refleja que las inhibiciones desarrolladas por los estudiantes afectan no sólo su expresión oral y su competencia comunicativa, sino que además pueden llegar a afectar seriamente otros aspectos en su proceso de aprendizaje, ya que el faltar a clase podría significar un retroceso en su expresión oral, como también en las demás habilidades a desarrollar en el idioma. Por consiguiente, podemos afirmar que la inhibición es el primer obstáculo al que se enfrentan los estudiantes en el salón de clase (Collante-Caiafa et al., 2020. citando a Lai-Mei and Seyedeh, 2017) y el más recurrente en un contexto de aprendizaje de idiomas. Igualmente, puede ser causa y consecuencia de otros factores que afectan la expresión oral en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y que se pueden encontrar con más detalle en otros apartados de este documento.

était très probable qu'elle doive participer oralement.

P3 : « Je ne viens presque pas en classe, mais je ne viens pas, non pas parce que je ne veux pas, mais parce que c'est plus parce que j'ai peur de la langue, j'ai peur d'improviser [. . .] Ce que je leur dis, j'ai envie de pleurer comme si j'avais l'impression de me tromper, alors je me mets déjà une barrière dès qu'ils disent cela. »

Le témoignage ci-dessus montre que les inhibitions développées par les étudiants non seulement affectent leur capacité d'expression orale et de communication, mais peuvent également affecter sérieusement d'autres aspects de leur processus d'apprentissage, puisque l'absence d'un cours peut entraîner un recul de leur expression orale et des autres compétences à développer dans la langue. On peut donc affirmer que l'inhibition est le premier obstacle auquel sont confrontés les étudiants en classe (Collante-Caiafa et al., 2020, citant Lai-Mei et Seyedeh, 2017) et le plus récurrent dans un contexte d'apprentissage des langues. Elle peut également être la cause et la conséquence d'autres facteurs qui influent sur l'expression orale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et qui sont décrits plus en détail dans d'autres sections du présent document.

A la luz de las respuestas, logramos asimismo descubrir que hay situaciones en las que los estudiantes llegan a desinhibirse y logran participar de las discusiones orales en la clase. El 84% de los estudiantes encuestados, afirmó que al hacer discusiones orales preferían hacerlo divididos en subgrupos y no frente a toda la clase. Dividir la clase en pequeños grupos permite que los estudiantes no se sientan presionados a hacer una intervención perfecta, puesto que, en la mayoría de los casos, cuando se les permite elegir con quien realizar la actividad tienden a hacerlo con personas con quienes tienen confianza; un círculo de amigos donde no se van a sentir juzgados si se equivocan y que en caso de tener problemas de pronunciación o gramática, puedan resolverlos juntos. Está claro que no es posible que la totalidad de las actividades que involucren la parte oral se hagan en subgrupos, sin embargo, implementarlo seguido permitirá a aquellos aprendices con inhibiciones a lentamente dejarlas de lado.

Por otra parte, es importante tomar en consideración los temas a tratar durante el curso. Volviendo al cuestionario, el 78% de los estudiantes aseguró que estaban dispuestos a hablar cómodamente en la Lengua Meta (LM) en el salón de clase si el

À la lumière des réponses, nous avons également découvert qu'il existe des situations où les étudiants parviennent à se désinhiber et à participer aux discussions orales dans le cours. 84% des participants interrogés ont déclaré qu'ils préféraient organiser des discussions orales en sous-groupes plutôt qu'en présence de toute la classe. Le fait de diviser la classe en petits groupes permet aux étudiants de ne pas se sentir obligés de faire une intervention parfaite, car, dans la plupart des cas, lorsqu'ils sont autorisés à choisir avec qui faire l'activité, ils ont tendance à le faire avec des personnes avec qu'ils ont confiance ; un cercle d'amis où ils ne se sentiront pas jugés s'ils se trompent et qui, s'ils ont des problèmes de prononciation ou de grammaire, peuvent les résoudre ensemble. Il est clair qu'il n'est pas possible de faire toutes les activités impliquant la partie orale en sous-groupes, mais l'implémenter progressivement permettra aux apprentis ayant des inhibitions de les abandonner lentement.

D'autre part, il est important de prendre en considération les thèmes à aborder pendant le cours. Pour en revenir au questionnaire, 78% des étudiants ont déclaré qu'ils étaient prêts à parler confortablement en la Langue Cible (LC) dans la salle de classe si le sujet les

tema era de su interés. Durante las entrevistas fue evidente además que ciertos estudiantes se inhiben a hablar debido a que el tema no es interesante, es desconocido o difícil de entender. Cuando el tema propuesto para la clase es desconocido, difícilmente hablarían de este en su lengua materna, ahora hacerlo en LE hace que el ejercicio oral se vea aún más tortuoso dado el desconocimiento del tema y vocabulario, así como de la pronunciación de ciertas palabras.

Ansiedad

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la ansiedad es un factor significativo que afecta el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a los “Principles of language learning and teaching” de Brown (2014) esta se refiere a la agitación del sistema nervioso y se puede hacer manifiesto en un sentimiento de temor, nerviosismo o aprensión que los individuos llegan a experimentar al momento de interactuar oralmente en LE. En este sentido, la ansiedad puede afectar negativamente la expresión oral del aprendiz (Collante-Caiafa et al. 2020), ya que los altos niveles de ansiedad pueden llegar a interferir con la adquisición de las habilidades necesarias para comunicar en la LM.

intéressait. Au cours des entretiens, il est également apparu que certains étudiants hésitaient à parler parce que le sujet n'était pas intéressant, inconnu ou difficile à comprendre. Quand le sujet proposé pour la classe est inconnu, ils ont du mal à en parler dans leur langue maternelle, maintenant le faire en LÉ rend l'exercice oral encore plus tortueux en raison de la méconnaissance du sujet et du vocabulaire, ainsi que de la prononciation de certains mots.

L'anxiété

Dans l'apprentissage des langues étrangères, l'anxiété est un facteur important qui affecte l'apprentissage des étudiants. Selon les « *Principles of language learning and teaching* » de Brown (2014), celle-ci fait référence à l'agitation du système nerveux et peut se manifester par un sentiment de peur, de nervosité ou d'appréhension que les individus peuvent éprouver lorsqu'ils interagissent oralement en LÉ. En ce sens, l'anxiété peut avoir un impact négatif sur l'expression orale de l'apprenant (Collante-Caiafa et al. 2020), car des niveaux élevés d'anxiété peuvent même interférer avec l'acquisition des compétences nécessaires à la communication en LC.

Este fenómeno es común en los aprendices de idiomas afectando a un gran número de estudiantes en cualquier punto de su proceso de aprendizaje. Nuestra población de estudio no fue la excepción. Analizando la información recabada, encontramos que los estudiantes presentaban ansiedad en distintas escalas al interactuar en la LM, en este caso inglés. Identificamos además que son diversas las maneras como se pronuncia la ansiedad en el salón de clase y que existen una variedad de aspectos y situaciones que propician la ansiedad. En primer lugar, hablaremos de las principales causas de ansiedad lingüística.

El miedo a cometer errores, la falta de confianza en sí mismos, el entorno de aprendizaje, las experiencias personales traumáticas, la metodología utilizada por el educador y las diferencias culturales se encuentran entre los principales elementos que suscitan la ansiedad dentro del salón de clase. Cuando la participación oral es requerida en la clase y se trata de improvisar, aquellos estudiantes que tienen falta de confianza en sí mismos o en su competencia comunicativa (habilidades para comunicar y entender la LM) tienden a sentirse ansiosos.

Ce phénomène est courant chez les apprenants en langues et touche un grand nombre d'étudiants à n'importe quel stade de leur apprentissage. Notre population étudiée n'a pas fait exception. En analysant les informations recueillies, nous avons constaté que les étudiants présentaient de l'anxiété à différents niveaux lorsqu'ils interagissaient dans la LC, en l'occurrence l'anglais. Nous avons également identifié les différentes façons dont l'anxiété se manifeste en classe et l'existence d'une variété d'aspects et de situations qui favorisent l'anxiété. Tout d'abord, nous parlerons des principales causes de l'anxiété linguistique.

La peur de commettre des erreurs, le manque de confiance en soi, l'environnement d'apprentissage, les expériences personnelles traumatisantes, la méthodologie utilisée par l'éducateur et les différences culturelles figurent parmi les principaux facteurs d'anxiété en classe. Lorsque la participation orale est requise en classe et qu'il s'agit d'improviser, les étudiants qui manquent de confiance en eux-mêmes ou en leurs compétences communicatives (compétences pour communiquer et comprendre la LC) ont tendance à se sentir anxieux. Leur niveau

Sus niveles de ansiedad pueden ir incrementando debido al miedo a equivocarse en su discurso, a ser ridiculizados ante los demás, así como también al temor a ser juzgados y que quede en evidencia su “poco conocimiento” y diferencia de nivel de lengua en relación a sus compañeros. Lo anterior se puede ver reflejado en el siguiente fragmento:

P4: “Yo siento que cuando voy a hablar así de esa manera (improvisando), siento que me voy a equivocar y yo misma me doy presión como si lo tuviera que hacer perfecto [...] Me frustra, es eso como de no poderlo hacer, digamos... como los demás compañeros tal vez lo hacen. Y entonces me asusto, entonces cuando estoy hablando o sea eso sí se me olvida todo”

Del mismo modo, el ambiente de aprendizaje, las experiencias personales y ciertas actividades utilizadas por el educador pueden ser factores causantes de ansiedad lingüística. Los estudiantes que se perciben a sí mismos como menos competentes en el idioma suelen estar más ansiosos al encontrarse en un ambiente de aprendizaje competitivo. Además, cuando han tenido experiencias traumáticas hablando en público, no pueden evitar sentir ansiedad al participar en actividades donde tienen que hablar frente a toda la clase y hacerlo en LE. Dichas actividades podrían ir desde actividades

d'anxiété peut augmenter en raison de la peur de se tromper dans leur discours, d'être ridiculisé devant les autres, mais aussi de la peur d'être jugé et de voir apparaître leur « faible connaissance » et leur niveau de langue différent par rapport à leurs camarades. Ce qui précède est reflété dans le passage suivant :

P4 : « J'ai l'impression que quand je parle comme ça (en improvisant), j'ai l'impression que je vais me tromper et je me mets la pression comme si je devais le faire parfaitement [...] Je suis frustré, c'est comme si je ne pouvais pas le faire, disons... comme les autres camarades le font peut-être. Et puis j'ai peur, alors quand je parle, j'oublie tout. »

De même, l'environnement d'apprentissage, les expériences personnelles et certaines activités utilisées par l'éducateur peuvent être des facteurs d'anxiété linguistique. Les étudiants qui se considèrent comme moins compétents dans la langue ont tendance à être plus impatients de se retrouver dans un environnement d'apprentissage compétitif. En outre, lorsqu'ils ont eu des expériences traumatisantes en parlant en public, ils ne peuvent s'empêcher de ressentir de l'anxiété en participant à des activités où ils doivent parler devant toute la classe et le faire en LE. Ces activités pouvaient aller d'activités où

donde eran elegidos al azar como el tingo-tango hasta aquellas que implicaban hacer una presentación de un tema en específico ante la clase.

Existen casos particulares en los cuales, aunque el estudiante no tiene problema para comunicarse en LE y posee un muy buen nivel en cuanto a manejo de vocabulario, pronunciación y gramática, presenta ansiedad al hacer su intervención oral. Esto sucede principalmente cuando intentan comunicar algo a un hablante nativo o tienen que hacerlo ante toda la clase. En el primer caso, el aprendiz puede sentirse abrumado por los aspectos de la Lengua Meta que aún desconoce, cómo entonación, costumbres culturales y comunicación no verbal propia de la lengua lo que lo lleva a sentirse ansioso al hablar con un nativo. En el segundo caso, al ser percibido competente en el idioma, puede llegar a estar ansioso al hacer su intervención, ya que percibe que los demás esperan ver el buen desempeño que siempre ha demostrado.

Ahora bien, hasta el momento hemos hablado únicamente de las causas de la ansiedad en los estudiantes. Es preciso mencionar, cómo afecta este factor a los alumnos y las consecuencias que tiene este aspecto en ellos y en su discurso. En las entrevistas, los participantes mencionaron que al hacer una participación oral, llegaban a sentirse en

ils étaient choisis par hasard comme la patate chaude à celles qui impliquaient une présentation d'un thème spécifique en classe.

Il existe des cas particuliers où, bien que l'étudiant n'ait aucun problème à communiquer en LÉ et possède un très bon niveau de maîtrise du vocabulaire, de la prononciation et de la grammaire, il éprouve de l'anxiété lors de son intervention orale. Cela se produit principalement lorsqu'ils essaient de communiquer quelque chose à un locuteur natif ou doivent le faire devant toute la classe. Dans le premier cas, l'apprenant peut se sentir submergé par des aspects de la Langue Cible qu'il ne connaît pas encore, comme l'intonation, les coutumes culturelles et la communication non verbale propre à la langue, ce qui le rend anxieux lorsqu'il parle avec un natif. Dans le second cas, s'il est perçu comme maîtrisant de la langue, il peut être anxieux de parler, car il sent que les autres s'attendent à voir le bon travail qu'il a toujours fait.

Toutefois, jusqu'à présent, nous n'avons parlé que des causes de l'anxiété chez les étudiants. Il convient de mentionner l'impact de ce facteur sur les étudiants et les conséquences qu'il a sur eux et sur leur discours. Au cours des entretiens, les participants ont indiqué qu'ils se sentaient

extremo nerviosos, agitados o tensos; les sudaban las manos, tenían un aumento en el ritmo cardiaco, se les aceleraba la respiración, sufren temblores y tenían problemas para concentrarse o pensar adecuadamente. Lo anteriormente mencionado puede afectar directamente el desempeño oral de los estudiantes al momento de hacer su participación. En un estado de ansiedad, la habilidad para procesar y retener información se ve afectada por lo que enfocarse en lo que se quiere decir y recordar lo que se ha aprendido se torna en una tarea bastante difícil. En este sentido, es común que los estudiantes presenten bloqueos mentales, olviden lo que han preparado para decir o se frustren al hacer su intervención. Al respecto, un participante comentó:

P4: “Entonces como que es la presión que hago, que hace como que mi cerebro se bloquee y peor siento que me da porque no me fluyen las palabras, no encuentro el vocabulario, a veces sé que las sé, pero como por la presión o esos nervios que me dan en el momento me bloqueo”.

P3: “Sí, me da ansiedad, porque lo hago muy nerviosa, me dan ganas de llorar y esas ideas de ansiedad me bloquean. O sea, peor todavía, yo construyo una frase en mi cabeza, pero al

extrêmement nerveux, agités ou tendus, qu'ils avaient les mains moites, que leur rythme cardiaque et leur respiration s'accéléraient, qu'ils avaient des tremblements et qu'ils avaient des difficultés à se concentrer ou à penser correctement. Ce qui précède peut avoir une incidence directe sur les performances orales des étudiants au moment de leur participation. Dans un état d'anxiété, la capacité à traiter et à retenir l'information est affectée, de sorte que se concentrer sur ce que l'on veut dire et se souvenir de ce qu'on a appris devient une tâche assez difficile. En ce sens, il est fréquent que les étudiants aient des blocages mentaux, oublient ce qu'ils ont préparé à dire ou se sentent frustrés lors de leur intervention. À cet égard, un participant a fait le commentaire suivant :

P4 : « Alors, comme c'est la pression que je fais, qui fait comme si mon cerveau se bloquait et que je me sentais pire parce que je n'ai pas les mots qui coulent, je ne trouve pas le vocabulaire, parfois je sais que je les connais, mais comme à cause de la pression ou de ces nerfs qui me donnent sur le moment, je me bloque. »

P3 : « Oui, je suis anxieuse, parce que je suis très nerveuse, j'ai envie de pleurer et ces idées d'anxiété me bloquent. Je veux dire, pire encore, je construis une phrase dans ma tête, mais au moment de la dire, je

momento de decirla pues yo no soy capaz de soltarla. Se me queda atorada.”

Otra manera en la que la ansiedad puede afectar el aprendizaje es en la motivación del estudiante. Conocimos el testimonio de una de las participantes quien menciona tenerle miedo al idioma (inglés), lo que la llevó a desarrollar ansiedad no solo dentro del salón de clase, sino también fuera de este. En sus palabras, siempre que iba a clase la docente le “obligaba” a hablar, aun sabiendo lo mucho que se le dificulta hacerlo: “No sé, ella, yo siento realmente que ella me obligaba a hablar. [...] veíamos los jueves con ella, entonces segurito la maldita clase que yo entraba con ella, ella me preguntaba; o sea, había 30 estudiantes y a la primera que le preguntaba era a mí”. De esta manera, con cada clase, la ansiedad en ella fue incrementando y ya no se veía motivada a ir. Por el contrario, llegó a tal punto que se empezaba a sentir ansiosa desde el día anterior a la clase:

P3: “Entonces yo me acuerdo [...] yo tenía clase con ella los lunes y los jueves y yo los domingos desde la tarde me ponía a llorar horrible... así me acuerdo, y me da mucha rabia y me dan ganas de llorar. Entonces los domingos, en la tarde y en las noches, era peor porque yo empezaba a temblar

ne suis pas capable de la lâcher. Je suis coincée. »

Une autre façon dont l'anxiété peut affecter l'apprentissage est sur la motivation de l'étudiant. Nous avons entendu le témoignage d'une des participantes qui mentionne avoir peur de la langue (anglais), ce qui l'a amenée à développer de l'anxiété non seulement à l'intérieur de la classe, mais aussi à l'extérieur de celle-ci. Selon elle, chaque fois qu'elle allait en classe, la professeure « l'obligeait » à parler, même si elle savait combien c'était difficile pour elle de le faire : « Je ne sais pas, elle, j'ai vraiment l'impression qu'elle me forçait à parler [. . .] Nous nous voyions les jeudis avec elle, et dès que j'allais en classe avec elle, elle me demandait ; je veux dire, il y avait 30 étudiants et le premier à qui elle demandait, c'était moi ». De cette façon, avec chaque classe, l'anxiété en elle augmentait et elle n'était plus motivée à y aller. Au contraire, elle a atteint un tel point qu'elle a commencé à se sentir anxieuse dès la veille du cours :

P3 : « Alors je me souviens [. . .] j'avais cours avec elle les lundis et jeudis et je me mettais à pleurer horriblement le dimanche après-midi. . . je me souviens, et ça me donne beaucoup de rage et d'envie de pleurer. Puis le dimanche, l'après-midi et le soir, c'était pire parce que je

horrible así, solo por como por estar ahí en esa clase...”

Debido a la situación que experimentó la estudiante del relato anterior pensó en abandonar la carrera, sin embargo, con ayuda psicológica y la intención de terminar lo que había empezado logró continuar sus estudios. El relato previamente expuesto es un claro ejemplo de la magnitud que puede alcanzar la ansiedad presente en los aprendices de lenguas extranjeras y el importante rol que desempeña el educador en estos contextos. Puesto que al tratar de evitar tareas o situaciones desafiantes pueden llegar a limitarse a sí mismos oportunidades de aprendizaje en el idioma.

Motivación

Oga-Baldwin y Fryer (2018) citado por Collante-Caiafa et al. (2020) aducen que las dinámicas del aprendizaje pueden estar condicionadas por la motivación y que esa misma motivación deriva de las creencias del profesor, sean negativas o positivas. De igual modo, Karahan (2007) citado por Collante-Caiafa et al. (2020) coinciden en que la motivación es una emoción que depende de la predisposición hacia el aprendizaje, así como de su personalidad.

commençais à trembler horriblement comme ça, juste parce que j'étais là à ce cours. . . »

En raison de la situation vécue par l'étudiant de l'histoire précédente, elle a pensé à abandonner la carrière, mais avec un soutien psychologique et l'intention de terminer ce qu'elle avait commencé, elle a réussi à poursuivre ses études. Le récit ci-dessus illustre clairement l'ampleur de l'anxiété chez les apprenants de langues étrangères et le rôle important que joue l'éducateur dans ces contextes. Parce qu'en essayant d'éviter des tâches ou des situations difficiles, ils peuvent finir par se limiter eux-mêmes les possibilités d'apprentissage de la langue.

Motivation

Oga-Baldwin and Fryer (2018) cité par Collante-Caiafa et al. (2020) qui affirment que les dynamiques d'apprentissage peuvent être conditionnées par la motivation et que cette motivation découle des croyances de l'enseignant, qu'elles soient négatives ou positives. De même, Karahan (2007) cité par Collante-Caiafa et al. (2020) s'accordent à dire que la motivation est une émotion qui dépend de la prédisposition à l'apprentissage et de la personnalité.

Como estudiantes e investigadoras afirmamos que la motivación es uno de los factores que más influye en el aprendizaje de un idioma extranjero y es determinante para el estudiante al momento de participar en clase de inglés, ya que su efecto puede ser positivo o negativo. La motivación puede depender tanto de la personalidad del estudiante como de agentes externos. Llama la atención que uno de los mecanismos para incentivar la participación en clase era premiarla dando una nota, no obstante, esto no pareció tener un efecto en los estudiantes.

Con base en la información recolectada con los instrumentos, comprendimos que para los participantes el inglés que se aprende en la clase le resta importancia al inglés coloquial, ya que fueron pocas veces las que el profesor incluyó temas, metodologías interesantes y material dinámico, que los participantes sintieran que fueran acorde a su nivel y que los motivara a discutirlo en clase debido a que el profesor asumió que por el nivel en el que se encontraban ya debían haber visto determinados temas.

Del mismo modo nos dimos cuenta que para los participantes el material dinámico, didáctico los anima o los desanima

En tant qu'étudiantes et chercheuses, nous affirmons que la motivation est l'un des facteurs qui influencent le plus l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elle est déterminante pour l'étudiant au moment de suivre un cours d'anglais, car elle peut avoir des effets positifs ou négatifs. La motivation peut dépendre à la fois de la personnalité de l'étudiant et d'agents extérieurs. Il est intéressant de noter que l'un des mécanismes d'incitation à la fréquentation scolaire était la récompenser en lui attribuant une note, mais cela n'a pas semblé avoir d'effet sur les étudiants.

En nous basant sur les informations recueillies à l'aide des outils, nous avons compris que l'anglais appris en cours était moins important que l'anglais familier pour les participants, car l'enseignant a rarement inclus des thèmes, des méthodologies intéressantes et du matériel dynamique, les participants ont senti qu'ils correspondaient à leur niveau et les ont incités à en discuter en classe parce que l'enseignant pensait qu'à leur niveau, ils avaient déjà vu certains sujets.

De même, nous avons remarqué que pour les participants, le matériel didactique, dynamique les encourage ou les décourage d'apprendre et de pratiquer leur expression

a aprender y practicar su expresión oral, resaltando las copias utilizadas en clase de inglés las cuales contenían solo texto, estructuras gramaticales y conceptos para memorizar lo que les parecía abrumador y poco atrayente para desarrollar una actividad de la clase. Mientras que en francés si bien contenían estructuras gramaticales, estas también estaban ilustradas con ejemplos, imágenes y ejercicios para desarrollar. Las cuales no generaban predisposición y por el contrario los incentivaba a trabajarlas.

Agregando a lo anterior, algunos estudiantes manifestaron baja motivación cuando las clases de inglés fueron impartidas en el semestre por un solo profesor, puesto que no había cambio significativo en la interacción con un mismo profesor todas las clases y durante todo un semestre, se conservaba la misma práctica de actividades, diseño de material e igual metodología.

A partir de las respuestas de los participantes, notamos la importancia de la retroalimentación para los estudiantes por parte del profesor después de haberse expuesto a hablar frente a un público, cuando los comentarios fueron positivos, y se demostró interés en la intervención, la estimulación y ganas de volver a participar

orale, en mettant en évidence les copies utilisées en cours d'anglais qui ne contenaient que du texte, des structures grammaticales et des concepts pour mémoriser ce qu'ils trouvaient accablant et peu attrayant pour développer une activité de classe. Alors qu'en français ils contenaient des structures grammaticales, celles-ci étaient également illustrées avec des exemples, des images et des exercices à développer. Celles-ci n'engendraient pas de prédisposition et, au contraire, les incitaient à y travailler.

Ajoutons à cela que certains étudiants se sont montrés peu motivés lorsque les cours d'anglais étaient donnés par un seul enseignant au cours du semestre, car il n'y avait pas de changement significatif dans l'interaction avec le même enseignant dans toutes les cours et pendant tout le semestre, la même pratique d'activités, la même conception de matériel et la même méthodologie étaient maintenus.

À partir des réponses des participants, nous avons noté l'importance du retour d'information pour les étudiants de la part de l'enseignant après s'être exposé à un auditoire, lorsque les commentaires ont été positifs et que l'intérêt pour l'intervention a été manifesté, au contraire, lorsqu'il s'agissait de commentaires négatifs, ils se

fue mayor, y al contrario cuando fueron comentarios negativos, les hizo sentir insuficientes, generándoles dudas al punto de llegar a cuestionarse si realmente van a poder desempeñarse en la enseñanza. Nos percatamos que a los participantes los motiva mucho recibir comentarios aprobatorios de sus profesores, que constaten que lo que ellos hicieron estuvo bien, que les agrado o que si presentan errores les sugieran correcciones de buena manera para mejorar. Si al contrario los comentarios no los sentían sinceros o no se sentía el interés adecuado su motivación voluntaria por aprender, practicar y desarrollar una actividad se limitaba al simple hecho de hacer por cumplir.

Como mencionamos anteriormente la nota por participación no fue un estimulante para los participantes pues a ellos no les resultaba interesante una nota por expresarse dando razones de que el inglés fue muy académico, de temas muy formales resultándoles extenuantes, reduciendo las ganas de hablar prevaleciendo de esta manera el silencio en clase.

Otra cosa que percibimos fue que una estudiante llegó a un punto en que no se sintió motivada por ir a clase de inglés, al hacerse evidente la diferencia con los profesores de francés y su modo de sobrellevar el proceso

sentamientos insuficientes, suscitando dudas al punto de preguntarse si realmente serían capaces de jugar un papel en la enseñanza. Nos dimos cuenta que los participantes son muy motivados a recibir comentarios favorables de sus profesores, que constaten que lo que ellos hicieron estuvo bien, que les agrado o que si presentan errores les sugieran correcciones de buena manera para mejorar. Si, al contrario, los comentarios no eran sinceros o no despertaban el interés que ellos merecían, su motivación voluntaria para aprender, practicar y desarrollar una actividad se limitaba al simple hecho de cumplir con sus obligaciones.

Como ya hemos mencionado más arriba, la nota de participación no fue un estímulo para los participantes porque ellos no encontraron interesante una nota de expresión porque el inglés era muy académico, los temas muy formales resultándoles agotadores, reduciendo el deseo de hablar y prevaleciendo el silencio en clase.

Nos hemos dado cuenta también que una estudiante llegó a un punto en que no se sentía motivada para ir a clase de inglés, al hacerse evidente la diferencia con los profesores de francés y su modo de sobrellevar el proceso

de enseñanza del idioma, pues se sintieron más en confianza con estos últimos. En el siguiente fragmento se hace evidente la diferencia percibida por la estudiante.

P3: “[...] Yo creo que los profesores como que me hacían sentir como gusto por la materia, la diferencia en los profes es la comodidad que sentía entre estar con un profe de francés, o estar con algún otro profe de inglés, con estos yo sí sentía una presión, o sea sí me sentía como presionada a saber el idioma, a no equivocarme. Mientras que en francés los profes nunca me hicieron sentir de esa manera”.

Aludido previamente, hubo una tendencia a resaltar las experiencias en francés, aun cuando se les preguntaba de su proceso en inglés, sentían emoción al poder entender y comunicarse en francés, mientras que en inglés se sentían un poco más confundidos, por tanto, evitaban incluso estar en clase, como lo podemos ver a continuación:

P4: “[...] Con el profesor de inglés 2 (PI2) él te enseña de una manera formal, pues ya coloquialmente allá como comúnmente podrías hablar, pues no va a ser tan así. Entonces a veces es chévere, pues como mantener el contacto con eso, y con ese tipo

gérer le processus d'apprentissage de la langue est apparue, car elle se sentait plus en confiance avec ces derniers. Le passage suivant montre clairement la différence perçue par l'étudiante.

P3 : « [...] Je pense que les professeurs me faisaient sentir comme un goût pour la matière, la différence entre les professeurs est le confort que je ressentais entre être avec un professeur de français, ou avec un autre professeur d'anglais, avec eux je ressentais une pression, c'est-à-dire que je me sentais comme une pression pour connaître la langue, pour ne pas me tromper. Alors qu'en français, les profs ne m'ont jamais fait ressentir cela ».

Comme mentionné précédemment, il y avait une tendance à souligner les expériences en français, même lorsqu'on les interrogeait sur leur processus en anglais, ils ressentaient de l'émotion à comprendre et à communiquer en français, alors qu'en anglais ils se sentaient un peu plus confus, donc ils évitaient même d'être en classe, comme nous pouvons le voir ci-dessous :

P4: [...] Avec le professeur d'anglais 2 (PA2), il vous enseigne d'une manière formelle, car déjà familièrement là-bas, comme d'habitude, vous pourriez parler, car ce ne sera pas le cas. Alors parfois, c'est cool, comme rester en contact avec ça, et

de personas que buscan enseñar cosas que siento que de verdad te van a servir. [...] Y... sí, y pues con el profesor de francés 1 (PF1) yo siento que es una persona que te motiva, entonces no creo que sea algo en específico. Yo siento que viene con su personalidad, porque, pues, en las entrevistas, en los orales todo eran cosas que, a veces eran de uno mismo, hablar de ti, de tus gustos. Entonces yo sentía que de verdad se interesaba por lo que yo estaba hablando. Entonces como a mí me encanta hablar de mis cosas, cuando yo veo que alguien de verdad le importa, y a mí me encanta, ¿entiendes? También sentía que eso hacía que yo fluyera más, porque yo quería seguirle contando mi vida”.

Otro de los aspectos que provocaron falta de motivación en un estudiante, fue una situación en la clase de inglés donde el no entendimiento preciso del idioma lo hizo quedar “como si estuviera en un salón de alemán” y al mismo tiempo lo hizo dudar de la permanencia y futura asistencia a clase debido a que no entendía nada.

Toma de Riesgos

Concerniente a la toma de riesgos, Beebe (1983) citado por Brown (2014) determina que la crítica o los gestos de un profesor o

avec le genre de personnes qui cherchent à enseigner des choses qui, je pense, vont vraiment t'aider. [. . .] Et. . . oui, et donc avec le professeur de français 1 (PF1) je sens qu'il est une personne qui vous motive, alors je ne pense pas que ce soit quelque chose de spécifique. J'ai l'impression que ça vient avec sa personnalité, parce que dans les interviews, dans les orales, tout était des choses qui, parfois, étaient de soi, de parler de toi, de tes goûts. Alors j'ai senti qu'il s'intéressait vraiment à ce dont je parlais. Comme j'aime parler de mes affaires, quand je vois que quelqu'un tient vraiment à moi, et j'aime ça, tu vois ? Je sentais aussi que cela me rendait plus fluide, car je voulais continuer à lui raconter ma vie ».

Un autre aspect qui a provoqué un manque de motivation chez un étudiant est une situation en cours d'anglais où le fait de ne pas comprendre la langue avec précision lui a donné l'impression « d'être dans un cours d'allemande » et l'a fait douter de rester et d'assister aux cours à l'avenir parce qu'il ne comprenait rien.

Prise de Risque

Concernant la prise de risque, Beebe (1983) cité par Brown (2014) détermine que les critiques ou les gestes d'un enseignant ou de camarades de classe, une mauvaise

compañeros de clase, mala experiencia con un examen y con las notas, así como el miedo a lucir ridículos, reduce las posibilidades de que un estudiante se atreva a hablar.

Con respecto a la toma de riesgos nos percatamos de que, aunque hay varios aspectos que pueden influir en la toma de riesgos por parte de los participantes, la mayoría de sus respuestas estuvieron relacionadas con el rol del profesor como lo ilustra el siguiente ejemplo:

P3: “[...] Pues por lo menos una vez, en el anterior semestre, yo estaba intentando decir algo y el profesor de inglés 3 (PI3) dijo como: ‘no te entiendo’... y yo, maldito, pues entiéndeme, pues, intenta entenderme. Y eso me hizo sentir muy triste, yo quería llorar en la clase porque me dijo que no me entendía, entonces alguien más tuvo que hablar para que me entendiera”.

Si bien Brown apunta que una crítica de un profesor puede ser un limitante para los estudiantes al momento de intentar participar, por medio de este ejemplo se muestra que, en ocasiones no solamente un juicio sino ciertos comentarios, la forma en la que son formulados y el ambiente de clase en la que son hechos, pueden hacerlos sentir ridículos. En este caso particular, cuando la estudiante no logró hacerse entender se vio afectada

expérience avec un examen et des notes, ainsi que la peur d'avoir l'air ridicule, réduisent les chances d'un étudiant d'oser s'exprimer.

Quant à la prise de risque, nous avons remarqué que, bien que plusieurs aspects puissent influencer la prise de risque des participants, la plupart de leurs réponses sont liées au rôle de l'enseignant, comme l'illustre l'exemple suivant :

P3 : « [...] Eh bien, au moins une fois, au cours du semestre précédent, j'essayais de dire quelque chose et le professeur d'anglais (PA3) m'a dit : ‘Je ne vous comprends pas’... et moi, bon sang, comprenez-moi, eh bien, essayez de me comprendre. Et ça m'a rendu très triste, j'avais envie de pleurer dans la classe parce qu'il m'a dit qu'il ne me comprenait pas, alors quelqu'un d'autre a dû parler pour qu'il me comprenne ».

Bien que Brown indique que la critique d'un enseignant peut être limitante pour les étudiants lorsqu'ils essaient de participer, à travers cet exemple il est montré que parfois, non seulement un jugement mais aussi certains commentaires, la manière dont ils sont formulés et l'environnement de classe dans lequel ils sont faits, peuvent les faire sentir ridicules. Dans ce cas, lorsque l'étudiant n'a pas été capable de se faire comprendre, elle

emocionalmente, la confianza en sí misma y en sus capacidades en inglés disminuyeron, lo que la condujo a participar y a preguntar menos en clase, desistiendo de este modo, de su intento por comunicarse con el profesor.

Así mismo, en algunas ocasiones a los participantes les preocupaba, por una parte, que el profesor no les entendiera y por otra, temían no entenderle al profesor al momento de comunicarse. Sin embargo, descubrimos que los participantes, dependiendo de la confianza que existiera tanto con el profesor como con sus compañeros, se atrevían a hablar incluso cometiendo errores, debido a que se sentían menos presionados de hacer una intervención perfecta, o a que se sentirían menos juzgados en caso de llegar a equivocarse.

Ahora bien, a lo anterior podemos agregar que investigadores como Brown (2014) mencionaron el temor a una mala nota como el causante de la reticencia a participar en clase. Por el contrario, notamos que no siempre existe ese temor, como se muestra en el siguiente fragmento:

P3: “[...] sí, más que la nota no, porque a mí no me importa [...] sino, más bien, lo que les menciono, como sentirme juzgada o sea más,

a été affectée émotionnellement, sa confiance en elle-même et en ses capacités en anglais ont diminué, ce qui l'a conduite à participer moins et à poser moins des questions, abandonnant ainsi sa tentative de communiquer avec l'enseignant.

Par ailleurs, à certaines occasions les participants craignaient, d'une part, que l'enseignant ne les comprenne pas, et d'autre part, ils craignaient de ne pas comprendre l'enseignant lors de la communication. Cependant, nous avons constaté que les participants, en fonction de la confiance qui existait à la fois avec l'enseignant et avec leurs camarades de classe, osaient parler même en faisant des erreurs, du fait qu'ils ressentaient moins de pression pour faire une intervention parfaite, ou bien parce qu'ils se sentiraient moins jugés s'ils commettaient une erreur.

Il faut ajouter à ce qui précède que des chercheurs comme Brown (2014) ont mentionné la peur d'une mauvaise note comme cause de la réticence à participer en classe. Au contraire, nous constatons que cette peur n'existe pas toujours, comme le montre l'extrait suivant :

P3 : « [...] oui, plus que la note non, parce que ça n'a pas d'importance pour moi [...] mais, plutôt, ce que je vous mentionne, comme se sentir jugé ou plutôt, comme ce

como lo que el profe podía pensar más allá de la nota que uno podría sacar”.

El ejemplo previo muestra como el temor a ser juzgados a veces supera el temor a la nota. Los estudiantes sienten más temor e incertidumbre por lo que el profesor pueda decir acerca de su intervención, por las preguntas que surgirían y por el hecho de que escuche su discurso y juzgue su nivel de lengua, vocabulario y pronunciación. Adicionalmente, evidenciamos que, en ciertas ocasiones aun cuando la participación fue requerida para obtener una nota, los participantes no se arriesgaron a hablar.

Aunque Brown (2014) menciona que otro de los aspectos que impiden la toma de riesgos son las críticas de un profesor, encontramos que más allá de esas críticas, los gestos también inciden en la toma de riesgos. De acuerdo a los participantes, los gestos y las miradas de desaprobación por parte de los profesores afectaron su discurso y ocasionaron que su confianza se redujera.

Igualmente, los participantes admitieron haberse sentido inseguros acerca de sus comentarios o respuestas cuando los gestos o miradas desaprobatorias provenían también de sus compañeros, principalmente porque

que l'enseignant pourrait penser au-delà de la note que l'on pourrait avoir ».

L'exemple précédent montre comment la peur d'être jugé dépasse parfois la peur de la note. Les étudiants ressentent plus de peur et d'incertitude face à ce que l'enseignant pourrait dire sur leur discours, face aux questions qui se poseraient et face au fait qu'il/elle écouterait leur discours et jugerait leur niveau de langue, leur vocabulaire et leur prononciation. De plus, nous avons constaté qu'à certaines occasions, même lorsque la participation a été exigée pour l'obtention d'une note, les participants n'ont pas pris le risque de s'exprimer.

Même si Brown (2014) mentionne qu'un autre aspect qui empêche la prise de risque est la critique d'un enseignant, nous avons constaté qu'au-delà de cette critique, les gestes affectent également la prise de risque. Selon les participants, les gestes et regards désapprobateurs des enseignants ont affecté leur discours et fait diminuer leur confiance.

De la même façon, les participants ont admis ne pas être sûrs de leurs commentaires ou de leurs réponses lorsque des gestes ou des regards désapprobateurs provenaient également de leurs pairs, principalement

empezaron a sentirse más conscientes de sí mismos. Contrario a esto, los gestos y miradas por parte de los profesores que fueron percibidos como de aprobación, alentaron a los participantes a arriesgarse y a tomar parte en las discusiones de la clase de inglés.

Otro importante hallazgo surgió de una respuesta que da cuenta de una experiencia con una profesora, quien al momento de escuchar las intervenciones orales no hacía evidente que hubiera respuestas malas.

P5: “[...] Porque yo recuerdo una vez una profesora de francés... Y ella me dijo: ‘no, no importa, habla, o sea, no importa, ella dijo sal, no importa, pero habla’. Y entonces desde ese momento lo tomé también para el inglés y ya en ese momento sí, sí, sí, sí me sirvió mucho porque, ella misma dijo: ‘no importa si uno comete errores, yo también los cometí’, y eso me ha servido mucho, la verdad”.

Si bien, el extracto destaca el papel que tuvo un determinado profesor en la toma de riesgos respecto al francés, la experiencia compartida resultó alentando al estudiante a aventurarse a dar alguna respuesta no solo en francés sino también en inglés.

Los hallazgos que acabamos de exponer concordaron con lo planteado por Brown (2014) quien recalca la necesidad de

parce qu'ils commençaient à se sentir plus conscients d'eux-mêmes. En revanche, les gestes et les regards des enseignants perçus comme approbateurs ont encouragé les participants à prendre des risques et à participer aux discussions en cours d'anglais.

Une autre découverte importante est apparue d'une réponse qui rapporte une expérience avec un enseignant qui ne faisait pas évident le fait qu'il y avait de mauvaises réponses lors d'interventions orales.

P5 : « [...] Parce que je me souviens d'une fois, un professeur de français... Et elle m'a dit : 'non, ce n'est pas grave, parlez, je veux dire, ce n'est pas grave, elle a dit allez devant, ce n'est pas grave, mais parlez'. Et à partir de ce moment-là, je l'ai aussi pris pour l'anglais et à ce moment-là, oui, oui, oui, oui, cela m'a été très utile parce qu'elle m'a dit : 'ce n'est pas grave si tu fais des erreurs, j'en ai fait aussi', et cela m'a beaucoup aidé, vraiment ».

Bien que l'extrait souligne le rôle qu'a joué un certain enseignant dans la prise de risques par rapport au français, l'expérience partagée a eu pour effet d'inciter l'élève à se risquer à donner une réponse non seulement en français mais aussi en anglais.

Les résultats que nous venons de présenter vont dans le sens de Brown (2014) qui insiste sur la nécessité pour les étudiants

que los estudiantes se aventuren a hacer conjeturas y se arriesguen a cometer errores. De la misma manera concuerdan con lo expuesto por Beebe (1983) citado por Brown (2014), quien enfatizó en que las acciones por parte de un profesor o un compañero pueden ser un impedimento a la hora de tomar riesgos en el salón de clase.

8. 1. 2 Factores extrínsecos

A propósito de los factores extrínsecos Gunawan, I. Y., et al. (2019) resaltan la influencia de los gestos como causa del silencio, así como a lo expuesto por Murad, A. y Jalambo, M. (2019) quienes atribuyen la reserva de los estudiantes al momento de hablar en inglés a las miradas desaprobatorias, a la anticipación de la reacción del profesor y a la forma de corregir los errores.

Uno de los factores extrínsecos de gran relevancia en el proceso de aprendizaje es el rol del profesor. Durante las entrevistas pudimos observar que aunque las preguntas estuvieron enfocadas hacia su experiencia con el inglés, hubo una tendencia a hacer contraste con el francés. Cabe mencionar que este fue un comportamiento que se repitió a lo largo de las entrevistas. Los participantes evitaron responder directamente las preguntas

de s'aventurer dans des conjectures et de prendre le risque de faire des erreurs. De la même manière, ils rejoignent ce qu'affirme Beebe (1983) cité par Brown (2014), qui a souligné que les actions d'un enseignant ou d'un camarade de classe peuvent être un frein lorsqu'il s'agit de prendre des risques en classe.

8.1.2 Facteurs extrinsèques

En ce qui concerne les facteurs extrinsèques, Gunawan, I. Y. et al. (2019) soulignent l'influence des gestes comme cause du silence, ainsi que l'exposé de Murad, A. et Jalambo, M. (2019) qui attribuent la réticence des étudiants à parler anglais aux regards désapprobateurs, à l'anticipation de la réaction de l'enseignant et à la manière de corriger les erreurs.

Le rôle de l'enseignant est l'un des facteurs extrinsèques d'une grande importance dans le processus d'apprentissage. Au cours des entretiens, nous avons pu constater que même si les questions portaient sur votre expérience de l'anglais, il y avait une tendance à contraster avec le français. Il convient de mentionner que ce comportement s'est répété tout au long des entretiens. Les participants ont évité de répondre directement aux questions

relacionadas con el profesor de inglés y, por el contrario, mencionaron sus experiencias en la clase y con el profesor de francés.

Las respuestas nos permitieron identificar que los participantes perciben una diferencia respecto a los errores ya que para ellos los profes de inglés no están tan prestos a entender y aceptar los errores como lo hacen los profesores de francés, como se evidencia en el siguiente extracto:

P3: “Y yo siento también que otras cosas que sí me influyó mucho en el inglés sí fueron los profesores, porque yo sí le cogí el miedo al inglés, pero por una profesora. [...] Entonces si yo siento que eso sííí, mientras que los profes de francés, yo siento que todos los profes de francés fueron profes que estaban muy prestos al error, ¿no? O como al no obligarte a hablar, o como a esperar que tuvieras tu tiempo, como para pensar, como para intentarlo. Mientras que siento yo, o al menos todos los profes con los que yo vi inglés, pues fueron profes que no, pues que no fueron así... que uno se da cuenta de que en realidad esas metodologías influyen un montón al momento de que el estudiante se suelte, que el estudiante le coja confianza”.

De igual manera también identificamos que los gestos del profesor al momento de desarrollar una intervención oral

concernant le professeur d'anglais et, au contraire, ont mentionné leurs expériences en classe et avec le professeur de français.

Les réponses nous ont permis d'identifier que les participants perçoivent une différence par rapport aux erreurs, car pour eux, les professeurs d'anglais ne sont pas aussi enclins à comprendre et à accepter les erreurs que les professeurs de français, comme le montre l'extrait suivant :

P3 : « Et je pense aussi que d'autres choses qui m'ont beaucoup influencé en anglais, ont été les professeurs, parce que j'ai eu peur de l'anglais, mais à cause d'un professeur. [...] J'ai donc l'impression que c'est vrai, alors que les professeurs français, j'ai l'impression que tous les professeurs français étaient des professeurs qui étaient très prêts à accepter des erreurs, n'est-ce pas ? Ils ne vous forcent pas à parler, ils attendent que vous preniez votre temps, que vous réfléchissiez, que vous essayiez. Alors qu'il me semble que moi, ou du moins tous les professeurs avec lesquels j'ai vu l'anglais, étaient des professeurs qui n'étaient pas, qui n'étaient pas comme ça... que vous vous rendez compte qu'en réalité ces méthodologies ont beaucoup d'influence lorsqu'il s'agit pour l'étudiant de se libérer, pour l'étudiant de gagner en confiance ».

De même, nous avons identifié que les gestes de l'enseignant au moment d'une intervention

como el simple hecho de levantar una ceja provocaron un bloqueo mental que hizo que los estudiantes desistieran de continuar con la participación.

Otro de los factores extrínsecos que emergió tiene que ver tanto con la influencia del nivel de lengua con el que los participantes ingresaron a la carrera, como con el nivel que tenían los estudiantes en relación al del grupo en general, como se observa a continuación:

P3: “Sí [...] como que no es lo mismo que inglés [...] en francés todo el mundo está como a un nivel, pues... o no es un nivel como si fuera alto y lo otro re bajito, sino que es un nivel que al menos, pues se equilibra ¿no? entonces como que no da tanta pena [...] el profe o la profe de inglés espera que uno ya esté a un muy buen nivel, mientras que el profe de francés no, no espera nada. Pero si esa es la diferencia, siento yo. Que el profe espera que vos ya sepas. Entonces hacen que uno no esté presto o que se niegue a hacer algo dentro de su clase”.

De lo anteriormente mencionado podemos deducir que los gestos del profesor, como la mirada aprobatoria y desaprobatoria, la actitud frente al error, las expectativas frente al nivel, son factores que han

orale, comme le simple fait de lever un sourcil, provoquaient un blocage mental qui a dissuadé les étudiants de continuer à participer.

Un autre facteur extrinsèque qui est apparu a trait à l'influence du niveau de langue avec lequel les participants sont entrés dans le cours et au niveau des étudiants par rapport à celui du groupe en général, comme on peut le voir ci-dessous :

P3 : « Oui [...] ce n'est pas la même chose qu'en anglais [...] en français, tout le monde est à un niveau, alors...ou ce n'est pas un niveau comme s'il était élevé et l'autre vraiment bas, mais c'est un niveau qui au moins, bon, ça s'équilibre, d'accord ? donc ce n'est pas si embarrassant [...] le professeur d'anglais s'attend à ce que vous ayez déjà un très bon niveau, alors que le professeur de français ne s'attend pas, il ou elle ne s'attend à rien. Mais c'est la différence, j'ai l'impression. Le professeur s'attend à ce que vous sachiez déjà. Alors il fait en sorte que tu ne sois pas prêt ou que tu refuses de faire quoi que ce soit en classe ».

Nous pouvons déduire de ce qui précède que les gestes de l'enseignant, tels que le regard approbateur et désapprobateur, l'attitude à l'égard des erreurs, les attentes concernant le niveau, sont des facteurs qui ont conditionné

condicionado la participación, limitando el desarrollo de la habilidad oral, afectando la confianza del estudiante, pues el profesor no estaría proporcionando un ambiente cómodo para expresarse y poner en práctica la lengua extranjera.

Las respuestas también revelaron que la participación oral obligatoria y los métodos utilizados para requerirla, hacen que los estudiantes sientan miedo y consideren abandonar la clase para evitar hablar. Si bien algunos estudiantes mencionaron aspectos negativos del rol del profesor, otros tienen una visión más positiva al respecto. Algunos estudiantes admiten que la corrección inmediata de los errores les ayuda a darse cuenta de sus falencias y a mejorar aspectos en su aprendizaje, siempre y cuando esas correcciones sean justificadas con ejemplos. Igualmente, afirmaron que los materiales utilizados por algunos profesores reflejan su interés para que los estudiantes aprendan, aumentan la motivación en los estudiantes no solo en el aprendizaje del inglés, sino en el desarrollo de su formación como docentes.

En última instancia, la intervención mediada por el profesor, es decir, donde este entra a apoyar al estudiante con vocabulario, expresiones, estructuras gramaticales y lo anima a continuar con su discurso, hace que

la participación, limitant le développement des compétences orales, affectant la confiance de l'étudiant, car l'enseignant ne fournit pas un environnement confortable pour s'exprimer et mettre en pratique la langue étrangère.

Les réponses ont également révélé que la participation orale obligatoire et les méthodes utilisées pour l'exiger incitent les étudiants à se sentir effrayés et envisager de quitter la classe pour éviter de parler. Si bien certains étudiants ont mentionné des aspects négatifs du rôle de l'enseignant, d'autres en ont une vision plus positive. Quelques étudiants (à l'université) admettent que la correction immédiate des erreurs les aide à prendre conscience de leurs faibles et à améliorer des aspects de leur apprentissage, pour autant que ces corrections soient justifiées par des exemples. Ils déclarent également que les supports utilisés par quelques enseignants reflètent leur intérêt pour l'apprentissage des étudiants, ce qui accroît la motivation des étudiants non seulement pour l'apprentissage de l'anglais, mais aussi pour le développement de leur formation d'enseignant.

En fin de compte, l'intervention médiatisée de l'enseignant, c'est-à-dire lorsque l'enseignant intervient pour aider l'étudiant avec du vocabulaire, des expressions, des structures grammaticales et l'encourage à

se cree un ambiente cómodo y seguro que permite que los demás estudiantes se sientan prestos a participar.

8. 1.3 Factores Lingüísticos

Desde el punto de vista de Murad, A. y Jalambo, M. (2019) el poco manejo de la gramática, la falta de vocabulario y de fluidez al hablar y la pronunciación, son factores que representan inconvenientes y que generan reticencia al momento de hablar.

Revisando las respuestas de los participantes descubrimos que entrar a un programa de estudios de lenguas modernas con poco vocabulario de inglés, parece ser una de las principales razones que limitó la expresión oral. Una de las respuestas dejó en evidencia que el hecho de que en clase de inglés no se haga énfasis en profundizar en la utilización de otros verbos además verbo "to be", es decir del verbo "ser/estar", en algunos casos supone una barrera para la estudiante. Así mismo, encontramos que, a veces los participantes temen más a la interacción con el profesor que a la propia intervención debido precisamente al vocabulario, tal como lo ilustra el siguiente fragmento:

poursuivre son discours, crée un environnement confortable et sûr qui permet aux autres étudiants de se sentir prêts à participer.

8.1.3 Facteurs Linguistiques

Du point de vue de Murad, A. et Jalambo, M. (2019), la faible maîtrise de la grammaire, le manque de vocabulaire et de fluidité dans l'expression orale et la prononciation sont des facteurs qui représentent des inconvénients et qui génèrent une réticence à l'expression orale.

En examinant les réponses des participants nous avons découvert que l'entrée dans un programme d'études comme langues modernes avec un vocabulaire d'anglais insuffisant, semble être l'une des principales raisons qui a limité l'expression orale. L'une des réponses a clairement révélé que le fait que dans les cours d'anglais, ne mettent pas l'accent sur l'approfondissement de l'utilisation d'autres verbes que le verbe « *to be* », c'est-à-dire le verbe « *ser/estar* », dans certains cas, il représente une barrière pour l'élève. De même, nous avons trouvé que les participants ont parfois plus peur de l'interaction avec l'enseignant que de l'intervention elle-même, précisément à cause du vocabulaire, comme l'illustre l'extrait suivant :

P1: “[...] más que todo por la interacción de que el profesor me podría volver a preguntar algo y que yo no supiera responder por vocabulario. [...] por no tener vocabulario de cómo formular una pregunta”.

Del mismo modo, las actividades de comprensión oral son una preocupación para los participantes, ya que, al no entender la totalidad de la información, los participantes intervienen menos en una discusión. Cuando quisimos profundizar más en este aspecto, no encontramos indicios sobre la fluidez o la pronunciación que mencionan Murad, A. y Jalambo, M como los principales. (2019) como causantes de ese malestar, y en cambio, encontramos que lo que mayormente desencadena esa preocupación es el hecho de que la interacción entre profesor y estudiante sea exclusivamente en inglés. Finalmente, las respuestas de los participantes también nos dejaron ver que su tendencia a no participar oralmente en inglés, se debe a la confusión que representa el uso de ciertas estructuras gramaticales.

Estos aspectos que acabamos de mencionar se asemejan a lo expresado por los autores citados al principio, quienes destacan

P1 : « [...] plus que tout autre chose à cause de l'interaction que le professeur pourrait me demander quelque chose de nouveau et que je ne saurais pas comment répondre à cause du vocabulaire. [...] pour ne pas avoir de vocabulaire sur la façon de formuler une question ».

De même, les activités de compréhension orale préoccupent les participants, car le fait de ne pas comprendre l'ensemble des informations signifie que les participants sont moins impliqués dans une discussion. Lorsque nous avons voulu approfondir cet aspect, nous n'avons trouvé aucune preuve de la fluidité ou de la prononciation mentionnées par Murad, A. et Jalambo, M. comme étant les principales causes (2019) de cette gêne, et nous avons plutôt constaté que ce qui déclenche principalement cette préoccupation est le fait que l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant se fait exclusivement en anglais. Enfin, les réponses des participants nous ont également montré que leur tendance à ne pas participer oralement en anglais est due à la confusion causée par l'utilisation de certaines structures grammaticales.

Ces aspects mentionnés ci-dessus sont similaires à ceux exprimés par les auteurs cités au début, qui soulignent l'influence de la

la influencia de la gramática y la falta de vocabulario en la expresión oral.

8. 1. 4 Extras

Aunado a los factores anteriormente descritos, surgieron factores adicionales que posiblemente están afectando el desarrollo de la expresión oral en Inglés. Aunque al principio no estaban planteados en la teoría, de acuerdo a los participantes, han tenido una repercusión a lo largo de su aprendizaje de una lengua extranjera. En esta investigación los consideramos factores extras.

Sentimiento de no ser suficiente

Otro de los factores que identificamos está relacionado con la autoestima. Una de las participantes mencionó que el desarrollo de su expresión oral y su desempeño académico se vieron afectados a raíz de la poca valoración que sintió por parte de sus profesoras al momento de evaluar uno de sus trabajos. Para ilustrar tal consideración presentamos el siguiente extracto:

P4: “[...] para un trabajo me grabé y entonces traté de hacerlo súper bonito. Y pues no fue una nota mala, pero yo

grammaire et du manque de vocabulaire sur l'expression orale.

8.1.4 Facteurs Supplémentaires.

En plus des facteurs décrits ci-dessus, d'autres facteurs susceptibles d'affecter le développement de l'expression orale en anglais sont apparus. Bien qu'ils n'aient pas été théoriquement envisagés au début, d'après les participants, ils ont eu un impact au cours de leur apprentissage d'une Langue Étrangère. Dans cette recherche, nous les avons considérés comme des facteurs supplémentaires.

Sentiment de ne pas être assez

Un autre facteur que nous avons identifié est lié à l'estime de soi. L'une des participantes a mentionné que le développement de son expression orale et de ses résultats scolaires a été affecté par le peu d'appréciation qu'elle a ressenti du côté de ses professeurs lorsqu'ils ont évalué l'un de ses travaux. Pour illustrer cette considération, nous présentons l'extrait suivant :

P4 : « [...] pour un devoir, je me suis filmé et alors j'ai essayé de le faire hyper bien. Et ce n'était pas une mauvaise note, mais

esperaba más, entonces sí, o sea, a veces sentía que como que así hiciera lo mejor que yo pudiera, porque, pues yo no tenía un buen nivel, entonces para mí el esfuerzo era doble. Yo nunca sentí que para la profesora fuera suficiente, como que ella en un momento dijera: ‘bien... lo hiciste, superbién’”.

La situación que vivió la participante no solo la llevó a dejar de esforzarse en el plano académico, sino que también empezó a crear en ella sentimientos negativos como el de no sentirse a suficiente.

Actividades

Las actividades son otro elemento que parece incidir al momento de hablar en clase de inglés. Si bien los profesores suelen recurrir a diferentes actividades para improvisar e incentivar la participación oral, para uno de los participantes cierta actividad donde solo unos pocos debían exponerse a hablar resultaba estresante. Esto lo impulsó a abandonar el salón durante el tiempo de la actividad para así evitar hablar y exponerse ante los demás. A continuación, traemos un extracto de lo que la participante dijo al respecto.

j'attendais plus, donc oui, c'est-à-dire parfois j'ai ressenti que je devais faire du mieux que je pouvais, parce que je n'avais pas un bon niveau, donc pour moi, l'effort était double. Je n'ai jamais eu l'impression que c'était suffisant pour l'enseignante, comme si elle me disait ‘eh bien... tu t'es super bien débrouillée’ ».

La situation vécue par la participante l'a non seulement amenée à cesser de faire des efforts sur le plan académique, mais a également commencé à susciter des sentiments négatifs, comme celui de ne pas se sentir à la hauteur.

Activités

Les activités sont un autre élément qui semble avoir une influence sur l'expression orale en cours d'anglais. Même si les enseignants utilisent souvent différentes activités pour improviser et encourager la participation orale, l'un des participants a trouvé qu'une certaine activité n'exposait qu'un petit nombre de personnes à l'expression orale, une certaine activité où seulement quelques-uns devaient s'exposer à parler était stressante. Cela l'a poussé à quitter la salle de classe pendant la durée de l'activité pour éviter de parler et de s'exposer aux autres. Voici un extrait de ce que la participante a dit à ce sujet :

P4: “Para que no me escojan a mí, yo me salgo. Yo cuando... eso lo hice más que todo con el profesor de Inglés 1 (PI1), porque es que, uy no es para mí, eso sí fue super estresante, que ella agarrara una pelota y como que: “bueno, te voy a presentar este video, habla”, además que los *Ted Talks*, pues son bien, pero [...] pues tú no escuchas bien y tras de eso, a veces son temas como medio complicados, y tenías que pasar al frente a explicárselos a tus compañeros. Entonces era como que no, yo con ella sí me salía porque eso era un estrés, resudando ahí, de que ‘no, ojalá no me toque, ojalá no me toque’, porque ella era... o sino con sus números o sino así. Entonces, yo sí, yo agarraba y me salía del salón hasta que se acabara la actividad y ahí sí ya volvía”.

Otra de las actividades que también parece causar malestar en los participantes son aquellas donde se debe improvisar. Los participantes coincidieron en que, aunque hay ciertas actividades que son propuestas por los profesores para fomentar la interacción entre compañeros, estas no son adecuadas para todos, en particular, los juegos de rol.

En este tipo de actividades suelen sentirse exhibidos e incómodos, lo que los lleva a olvidar lo que tienen que decir en su intervención o a equivocarse. Por otra parte, descubrimos que cuando esta intervención

P4 : « Pour qu'ils ne me choisissent pas, je quitte la classe. Quand... j'ai fait ça surtout avec le professeur d'anglais (PA1), parce que ce n'est pas pour moi, cela a été vraiment stressant qu'elle prenne une balle et dise : ‘bon, je vais vous montrer cette vidéo, parlez’, en plus les *Ted Talks* sont bien, mais [...] vous n'écoutez pas bien et après cela, parfois les sujets sont un peu compliqués, et vous deviez aller au front pour l'expliquer à vos camarades de classe. Alors c'était comme, non, avec elle je quittais la classe parce que c'était une situation stressante, je disais : 'non, j'espère qu'ils ne vont pas me choisir, j'espère qu'ils ne vont pas me choisir', parce qu'elle était... ou alors avec ses chiffres ou autre chose comme ça. Donc, je prenais la décision et je quittais la salle de classe jusqu'à la fin de l'activité, puis je revenais ».

Une autre activité qui semble également mettre les participants mal à l'aise est celle où ils doivent improviser. Les participants ont convenu que, bien que certaines activités soient proposées par les enseignants pour encourager l'interaction entre pairs, elles ne conviennent pas à tout le monde, en particulier les jeux de rôle.

Dans ce type d'activités, ils se sentent souvent exposés et mal à l'aise, ce qui les amène à oublier ce qu'ils doivent dire dans leur intervention ou à faire des erreurs. D'autre part, nous avons découvert que

está condicionada a durar cierto límite de tiempo, la presión que sienten es mayor, perjudicando no solo su motivación y participación, sino también su desempeño oral.

Actitud del estudiante

Un factor adicional que identificamos es la actitud del estudiante. La información recopilada reveló que, al igual que la motivación la actitud del estudiante en el proceso de aprendizaje puede verse influenciada por situaciones relacionadas con el profesor, como se muestra en el siguiente extracto:

P2: “[...] y yo no sé si es porque a mí sí realmente me gusta como la carrera y el inglés que yo desde siempre veo películas, series, canciones, a mí me encanta. Mejor dicho, siento que me ayudó mil. Yo una vez con el profesor de inglés 4 (PI4) teníamos como un diario de experiencias, entonces, yo ahí le coloque eso, que a mí me gustaba aprender con canciones y ¡Cómo es de loco cómo esas respuestas de los profesores influyen en uno! Él en vez de decirme como, “muy bien” me dijo: “pero no solo debes aprender con canciones, tienes que estudiar la gramática”. Yo me sentí tan mal, tipo... ¡Le estoy contando al

lorsque cette intervention est conditionnée à une certaine durée, la pression qu'ils ressentent est plus grande, ce qui nuit non seulement à leur motivation et à leur participation, mais aussi à leur performance orale.

Attitude de l'étudiant

Un autre facteur que nous avons identifié est l'attitude de l'élève. Les informations recueillies ont révélé que, tout comme la motivation et la prise de risque, l'attitude de l'apprenant dans le processus d'apprentissage peut être influencée par des situations liées à l'enseignant, comme le montre l'extrait suivant :

P2 : « [...] et je ne sais pas si c'est parce que j'aime beaucoup la carrière et l'anglais que j'ai toujours regardé des films, des séries, des chansons, j'adore ça. J'ai l'impression que ça m'a aidé beaucoup. Une fois, avec le professeur d'anglais 4 (PA4), nous avions un journal d'expériences, alors j'ai mis ça là, que j'aimais apprendre par les chansons, et c'est fou comment ces réponses des professeurs nous influencent ! Au lieu de me dire ‘très bien’, il m'a dit ‘mais tu ne devrais pas seulement apprendre avec des chansons, tu dois étudier la grammaire’. Je me suis sentie si mal, comme si... Je dis à l'enseignant que j'aime faire cela, que j'apprends avec cela, et il ne me dit pas

profesor que a mí me gusta hacer esto, que aprendo con esto, y él no me dice como algo positivo, sino que me responde como algo negativo!”.

Esta situación particular nos dejó ver que la actitud que tome un estudiante frente al aprendizaje autónomo tiene un impacto positivo en la adquisición de herramientas que integren las cuatro habilidades y que son necesarias para expresarse en inglés, pero también nos confirmó la influencia que tiene el profesor en la motivación y la actitud con la que los estudiantes continúan su proceso de aprendizaje.

Otra de las respuestas con las que nos encontramos nos llevó a percatarnos cómo la personalidad es la que define, en algunos estudiantes, la actitud con la que se expresan de manera oral frente a un público, pues las dificultades para expresarse en inglés también pueden experimentarse en español. Sin embargo, para los participantes la diferencia está en detectar las señales o comportamientos de los estudiantes mientras se expresan oralmente. A propósito de esto alguien expresó que:

P4: “[...] así también he visto otras personas que de pronto sí muestran como una angustia también al momento de hablar, o sea que no se pueden enfocar como en mirar a la persona cuando están hablando, sino que con sus ojos reflejan

quelque chose de positif, mais il me répond quelque chose de négatif ! ».

Cette situation particulière nous a montré que l'attitude de l'élève par rapport à l'apprentissage autonome a un impact positif sur l'acquisition d'outils qui intègrent les quatre compétences nécessaires pour s'exprimer en anglais, mais elle a également confirmé l'influence de l'enseignant sur la motivation et l'attitude avec lesquelles les étudiants poursuivent leur processus d'apprentissage.

Une autre des réponses que nous avons rencontrée nous a permis de nous rendre compte que la personnalité est ce qui définit, chez certains étudiants, l'attitude avec laquelle ils s'expriment oralement devant un public, étant donné que les difficultés à s'exprimer en anglais peuvent également être ressenties en espagnol. Cependant, pour les participants, la différence réside dans la détection des signaux ou des comportements des étudiants lorsqu'ils s'expriment à l'oral. À cet égard, quelqu'un a déclaré :

P4 : « [...] J'ai également vu d'autres personnes qui se montrent soudainement angoissées lorsqu'elles parlent, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas se concentrer sur le regard de la personne lorsqu'elles parlent, mais leurs yeux reflètent qu'elles cherchent des mots dans leur esprit. Donc oui, je

que están buscando en su mente las palabras. Entonces eso sí, creo que es muy común, que uno se puede bloquear y como empezar a mirar atrás, o que se pueden sonrojar, o la duda. Dudamos mucho al momento de hablar, o sea, no importa si se dice así o no, no intentamos disimularlo, sino que como que antes hacemos más obvio el error. O sea, como que empezamos a preguntar si sí o no. Entonces eso también creo que afecta al momento de fluir, porque, pues mientras preguntamos si sí o no, se nos escapa el resto de ideas que tenemos”.

Este extracto nos permitió darnos cuenta lo importante que es fijarse en las señales físicas que un estudiante muestra cuando se expresa en inglés, pues el refuerzo positivo en el momento ya sea del profesor o los compañeros, podría ayudar al estudiante a desarrollar de manera efectiva su intervención.

Metodología

Asimismo, encontramos que la forma en que se les enseñó el inglés influyó en lo que fue todo el proceso de aprendizaje de una de las participantes. Ella se refirió al hecho de que la enseñanza del inglés en la Licenciatura comenzó desde supuestos, mientras que el francés se inició desde cero. Para ilustrar lo dicho presentamos el siguiente fragmento:

pense que c'est très courant, que l'on soit bloqué et que l'on commence à regarder en arrière, ou qu'on puisse rougir, ou douter. On hésite beaucoup quand on parle, c'est-à-dire que peu importe si c'est dit comme ça ou pas, on n'essaye pas de le cacher, mais on rend l'erreur plus évidente. En d'autres termes, nous commençons à nous demander si c'est oui ou non. Je pense que cela affecte également la fluidité, parce que pendant qu'on demande oui ou non, le reste des idées qu'on a nous échappe ».

Cet extrait nous a permis de réaliser à quel point il est important de prêter attention aux signes physiques qu'un élève montre lorsqu'il s'exprime en anglais, car un renforcement positif à ce moment précis, de la part de l'enseignant ou des pairs, pourrait aider l'élève à développer son intervention de manière efficace.

Méthodologie

Nous avons également constaté que la manière dont l'anglais leur a été enseigné a influencé l'ensemble du processus d'apprentissage pour l'une des participantes. Elle a fait référence au fait que l'enseignement de l'anglais en la Licence a commencé à partir d'hypothèses, alors que le français a commencé à partir de zéro. Pour

P4: “[...] yo como tengo ese hueco del inglés, porque es que en el inglés no empezaron como que ‘ay, los colores y, las expresiones para decir ‘me encanta’ o eso, no. O sea, ellos llegaron a un punto en que iban, yo, sentí que iban como allá, acá, allá [...] tiempos, tenga y listo ya. Empiecen a hablar de artículos, de reseñas, de cosas así... y como que ciertos temas gramaticales, pero, pues ya. Entonces allá no, o sea en francés, fue como todo, tan bonito como todo en secuencia y como que listo, ya tienen estas bases ahora sí, empezamos a argumentar, empezamos a hacer debates y empezamos a hacer cartas y todo así. Entonces, como ya uno tenía toda esa información, no fue tan feo estrellarse a llegar a cosas que pueden ser más complicadas. Es un proceso que tú vives y que vas bien”.

9 Conclusiones

En virtud del análisis de la información realizado a partir de los referentes teóricos incluidos en la presente investigación y en lo que concierne al método que escogimos podemos decir que es pertinente usarlo en un contexto educativo donde se aprende una

illustrer cela, nous présentons l'extrait suivant :

P4 : « [...] j'ai cette lacune en anglais, parce que c'est qu'en anglais ils n'ont pas commencé comme ça 'ay, les couleurs et, les expressions pour dire que j'aime ça' ou ça. non. Je veux dire, ils sont arrivés à un point où ils allaient, je, j'ai senti qu'ils allaient comme là, ici, là [...] temps verbaux, et c'est tout ! Vous commencez à parler d'articles, de critiques, de choses comme ça... et de certains problèmes grammaticaux, mais. bon, c'est tout. Donc là, je veux dire en français, c'était comme tout, aussi beau que tout séquence et c'est tout, maintenant vous avez ces bases, commençons à argumenter, commençons à débattre, commençons à écrire des lettres et tout ce qui est comme ça. Donc, comme on avait déjà toutes ces informations, ce n'était pas si grave de se lancer dans des choses qui pouvaient être plus compliquées. Cela a été un processus que l'on traverse et que l'on réussit ».

9 Conclusions

En analysant les informations obtenues à partir des références théoriques incluses dans cette recherche et en ce qui concerne la méthode choisie, nous pouvons dire qu'il est pertinent de l'utiliser dans un contexte éducatif où l'on apprend une langue

lengua extranjera. Aunque como grupo de investigación no pudimos realizar un ejercicio de observación, a partir del método etnográfico y desde un enfoque cualitativo, logramos recopilar una gran cantidad de información realmente muy significativa. Las entrevistas, más allá de ser un instrumento fueron un espacio para descubrir y adentrarnos en las experiencias de los participantes y al mismo tiempo, nos permitieron reflexionar sobre nuestro propio proceso respecto a la expresión oral en inglés. Como investigadoras, como estudiantes y como futuras docentes creemos firmemente que desde el enfoque y método que usamos y haciendo un ejercicio de observación, es posible llegar a conocer los grupos de estudiantes desde una perspectiva más humana y real. Conocer sus fortalezas, dificultades y todo aquello que incide en el proceso de aprendizaje de un grupo determinado puede hacer una diferencia y puede ayudar a trazar el camino de aquellos estudiantes que ingresan al programa semestre a semestre.

Ahora bien, dando respuesta al primer objetivo planteado, en esta investigación demostramos que hay factores intrínsecos, extrínsecos y lingüísticos que afectan la expresión oral de los estudiantes de décimo semestre del PLLMI-F (2022.2). Como

étrangère. Bien qu'en tant que groupe de recherche, nous n'ayons pas été en mesure d'effectuer un exercice d'observation, à partir de la méthode ethnographique et d'une approche qualitative, nous avons réussi à recueillir une grande quantité d'information vraiment significative. Les entretiens, en plus d'être un outil, nous ont permis de découvrir et d'approfondir les expériences des participants, simultanément nous ont permis de réfléchir à notre propre processus d'expression orale en anglais. En tant que chercheuses, étudiantes et futures enseignantes, nous croyons fermement qu'avec l'approche et la méthode que nous utilisons et en faisant un exercice d'observation, il est possible d'apprendre à connaître les groupes d'étudiants d'un point de vue plus humain et plus réel. Connaître leurs forces, leurs difficultés et tout ce qui a une incidence sur le processus d'apprentissage d'un groupe donné peut faire la différence et aider à tracer la voie de ces étudiants qui entrent dans le programme semestre après semestre.

Ceci dit, pour répondre au premier objectif posé, cette recherche montre qu'il existe des facteurs intrinsèques, extrinsèques et linguistiques qui affectent l'expression orale des étudiants de 10^e semestre du PLLMA-F (2022. 2). Compte tenu de ce qui

consecuencia de lo expuesto y tomando en consideración los objetivos específicos planteados en esta investigación que incluyen caracterizar, describir y analizar los factores que afectan la expresión oral en los procesos de aprendizaje de LE en estudiantes de décimo semestre del PLLMI-F de la Universidad del Cauca (2022.2) nos permitimos afirmar que los factores hallados muestran una similitud con los factores presentados en el marco teórico.

En primer lugar, respecto a los factores intrínsecos o afectivos queda en evidencia que la inhibición, la toma de riesgos, la ansiedad y la motivación parecen ser los factores predominantes que afectan el desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente la expresión oral en Inglés. Por una parte, los nervios, el temor a ser juzgados, el temor a cometer errores delante de un nativo y la presión a cumplir con ciertas expectativas en cuanto al nivel de lengua, son los causantes de la inhibición de los estudiantes al momento de hacer una intervención oral. Por otra parte, los gestos, especialmente las miradas aprobatorias y desaprobatorias durante una intervención, y la confianza con el profesor y compañeros, se constituyen como las causas principales por las que los participantes evitan tomar riesgos al momento de expresarse oralmente en clase

précède et des objectifs spécifiques de cette recherche, qui comprennent la caractérisation, la description et l'analyse des facteurs affectant l'expression orale dans les processus d'apprentissage du LÉ chez les étudiants de dixième semestre du PLLMA-F de l'Université du Cauca (2022. 2), nous pouvons affirmer que les facteurs trouvés montrent une similitude avec les facteurs présentés dans le cadre théorique.

Tout d'abord, quant aux facteurs intrinsèques ou affectifs, il est évident que l'inhibition, la prise de risques, l'anxiété et la motivation semblent être les facteurs prédominants qui affectent le développement de la compétence communicative, en particulier l'expression orale en anglais. D'une part, les nerfs, la peur d'être jugé, la peur de faire des erreurs devant un natif et la pression de répondre à certaines attentes en matière de niveau de langue, sont les causes de l'inhibition des étudiants au moment de faire une intervention orale. D'autre part, les gestes, en particulier les regards d'approbation et de désapprobation lors d'une intervention, et la confiance avec l'enseignant et ses camarades, constituent les principales raisons pour lesquelles les participants évitent de prendre des risques lorsqu'ils s'expriment oralement en cours d'anglais. De même,

de inglés. De igual manera, hablar frente a toda la clase, el requerimiento constante y obligatorio de la participación a un mismo estudiante, la anticipación al error, la falta de confianza en sí mismos, y los nervios generados por no haber tenido la oportunidad de prepararse con antelación para una intervención, son los factores que hacen que los participantes se sientan ansiosos. Esta ansiedad, a su vez, afecta negativamente las intervenciones orales de los estudiantes, entorpeciendo su discurso debido a que se bloquean mentalmente y cometen errores. Por último, encontramos que para los participantes los temas resultan ser un aspecto relevante a la hora de expresarse oralmente en clase ya que cuando son temas interesantes y están acompañados de material que contenga no solo texto sino también ilustraciones, su motivación es mayor.

En segundo lugar, en cuanto a los factores extrínsecos destacamos el papel que juegan factores relacionados con el ambiente de la clase al momento de participar oralmente, particularmente el rol del profesor. Así pues, podemos afirmar que los participantes consideran importante y necesario que el profesor cree un ambiente de confianza donde los estudiantes no se sientan presionados a hacer una intervención de manera oral sin errores, pues de lo contrario

parler devant toute la classe, exiger constamment et obligatoirement la participation d'un même étudiant, anticiper l'erreur, manque de confiance en soi et être nerveux de ne pas avoir eu l'occasion de se préparer à une intervention à l'avance sont autant de facteurs qui rendent les participants anxieux. Cette anxiété, à son tour, affecte négativement les interventions orales des étudiants, entravant leur discours en raison de leur blocage mental et de leurs erreurs. À la fin, nous constatons que pour les participants, les thèmes sont un aspect important au moment de s'exprimer oralement en classe, attendu que lorsqu'ils sont intéressants et sont accompagnés de matériel contenant non seulement du texte mais aussi des illustrations, les étudiants sont plus motivés.

Deuxièmement, à propos des facteurs extrinsèques, nous soulignons le rôle joué par ceux liés à l'environnement de la classe lors de la participation orale, en particulier le rôle de l'enseignant. Nous pouvons donc affirmer que les participants considèrent qu'il est important et nécessaire que l'enseignant crée un climat de confiance dans lequel les étudiants ne se sentent pas obligés d'intervenir oralement sans erreur, sinon ils pourraient choisir de quitter la classe avant

los estudiantes podrían optar por abandonar la clase antes de tener que hablar, lo cual reduciría las oportunidades de poner en práctica la lengua extranjera en un contexto inmediato como lo es la clase. Adicionalmente, encontramos que la metodología y la forma en que el profesor hace la retroalimentación se constituyen como factores que influyen en igual medida en la motivación de los participantes, pues esta última puede llegar a afectar a la persona emocionalmente. Por otro lado, descubrimos que para los participantes su motivación en clase depende a veces del contenido. Para ellos es preferible que los temas sigan un orden secuencial de complejidad y que estén organizados de acuerdo a su nivel. También, es preciso resaltar la necesidad que expresan los participantes de no ignorar determinados temas por más básicos que parezcan. Adicional a lo anterior, identificamos la poca valoración y el poco interés por parte de un profesor para hacer la retroalimentación de un trabajo realizado con mucho esfuerzo. Como factores, que en un caso específico, hicieron que una estudiante perdiera el interés en las actividades, en el desarrollo de su expresión oral y en la clase en general.

En tercer lugar, respecto a los factores lingüísticos podemos concluir que hay un número reducido, aunque significativo, de

d'avoir à parler, ce qui réduirait les possibilités de pratiquer la langue étrangère dans un contexte immédiat tel que la classe. En outre, nous constatons que la méthodologie et la façon dont l'enseignant donne son avis sont autant de facteurs qui influent sur la motivation des participants, car celle-ci peut affecter la personne émotionnellement. D'autre part, nous constatons que pour les participants, leur motivation en classe dépend parfois du contenu. Pour eux, il est préférable que les thèmes suivent un ordre séquentiel de complexité et soient organisés en fonction de leur niveau. Il convient également de souligner la nécessité, exprimée par les participants, de ne pas négliger certaines questions, aussi fondamentales soient-elles. En plus de ce qui précède, nous identifions le peu d'appréciation et d'intérêt de la part d'un enseignant pour donner son avis sur un travail effectué avec beaucoup d'effort. Comme des facteurs qui, dans un cas particulier, ont fait perdre l'intérêt d'une étudiante pour les activités, le développement de son expression orale et la classe en général.

Troisièmement, concernant les facteurs linguistiques, nous pouvons conclure qu'il existe un nombre limité mais significatif de

factores a los que los participantes le atribuyen su reticencia a participar oralmente. Así pues, evidenciamos que la reticencia de los participantes está ligada tanto a la confusión que implica el uso de algunas estructuras gramaticales como a las actividades de comprensión oral. Estas últimas son el factor predominante que afecta la expresión oral de los participantes pues dado que son usadas para animar las discusiones en clase, los participantes no entienden la totalidad de la información y participan menos.

De la misma manera en el análisis de la información emergieron factores relacionados con ciertas actividades, la personalidad, actitudes y comportamientos, y el aprendizaje autónomo. Como resultado, podemos afirmar que, para los participantes, aquellas actividades donde solo hablan actúan e improvisan unos pocos y en las que se usan juegos para elegir participantes al azar, así como aquellas actividades donde el estudiante debe asumir un rol y representarlo frente a toda la clase, son causas que también generan reticencia y malestar en ellos.

Otro de los factores sobresalientes tiene que ver con actitudes y comportamientos a los que los profesores y los mismos compañeros no les prestan atención, y que podrían reflejar la manera en cómo se están sintiendo los

facteurs auxquels les participants attribuent leur réticence à participer oralement. Nous mettons donc en évidence que la réticence des participants est liée à la fois à la confusion qu'implique l'utilisation de certaines structures grammaticales et aux activités de compréhension orale. Ces dernières sont le facteur prédominant qui affecte l'expression orale des participants vu que, elles sont utilisées pour animer les discussions en classe, les participants ne comprennent pas l'ensemble de l'information et participent moins.

De la même façon, l'analyse de l'information a mis en évidence des facteurs liés à certaines activités, à la personnalité, aux attitudes et aux comportements et à l'apprentissage autonome. En conséquence, nous pouvons affirmer que, pour les participants, les activités où seuls quelques-uns parlent, agissent et improvisent et où les jeux sont utilisés pour choisir les participants au hasard, et les activités où l'étudiant doit assumer un rôle et le représenter devant toute la classe sont des causes qui génèrent aussi de la réticence et du malaise chez eux.

Un autre facteur important est lié à attitudes et comportements qui ne sont pas pris en compte par les enseignants et les étudiants eux-mêmes et qui peuvent refléter le sentiment des étudiants à l'égard d'une

estudiantes en el desarrollo de una determinada actividad y que dan una idea de si la intervención se desarrollará de manera efectiva o con complicaciones. Por otra parte, es importante destacar el papel que juega la personalidad del estudiante ya que puede llegar a entorpecer su expresión oral en lengua extranjera, sobre todo en aquellos que han adoptado una personalidad tímida, ya que, en algunos casos, se les dificulta expresarse incluso en español. Identificamos también que la predisposición hacia el inglés, reflejados en la actitud de odio y rechazo al inglés, no permite que el estudiante se interese por hablar en inglés. Similarmente, destacamos el papel del aprendizaje autónomo como factor relevante en el desarrollo de la competencia comunicativa. Cabe mencionar que, dentro del análisis encontramos que este se ve afectado cuando los profesores critican los esfuerzos del estudiante para mejorar, haciendo que este pierda el interés en compartir sus métodos de aprendizaje fuera del salón de clase.

Sumado a lo anterior, encontramos que uno de los aspectos más difíciles para los estudiantes de lengua extranjera en el desarrollo de su competencia comunicativa en inglés, es la improvisación. La cual a su vez depende de una variedad de factores como son la personalidad, el vocabulario,

activité développée et donner une idée de l'efficacité ou des complications de l'intervention. D'autre part, il est important de souligner le rôle joué par la personnalité de l'étudiant, qui peut même entraver son expression orale dans une langue étrangère, en particulier chez ceux qui ont adopté une personnalité timide, car dans quelques cas, il est difficile de s'exprimer même en espagnol. Nous nous sommes rendu compte que la prédisposition à l'anglais, reflétée dans une attitude de haine et de rejet de l'anglais, empêche l'étudiant de s'intéresser à parler anglais. De même, nous soulignons le rôle de l'apprentissage autonome en tant que facteur important dans le développement des compétences communicatives. Il convient de mentionner que, dans l'analyse, nous constatons que l'élève est affecté lorsque les enseignants critiquent les efforts d'amélioration de l'élève, ce qui l'empêche de partager ses méthodes d'apprentissage en dehors de la salle de classe.

En plus de cela, nous trouvons que l'un des aspects les plus difficiles pour les étudiants de langue étrangère dans le développement de leurs compétences communicatives en anglais est l'improvisation. Qui à son tour dépend d'une variété de facteurs tels que la personnalité, le

expresiones, ambiente de la clase, confianza con el profesor; entre otros.

Finalmente, logramos evidenciar que, en realidad, a los estudiantes les afecta la forma en que se les hace el primer acercamiento al inglés, pues, a diferencia del francés, en la licenciatura no se inician los temas desde cero, sino que se parte de supuestos respecto al nivel de conocimientos con el que ingresan los estudiantes.

Independientemente de nuestro papel como investigadoras, para nosotras como estudiantes fue enriquecedor haber realizado este trabajo de investigación porque nos permitió entender y reflexionar acerca de nuestro proceso de aprendizaje, y sobre todo sobre del rol tan importante que tendremos como docentes. Creemos que una de las reflexiones más significativas que nos dejó el análisis de la información, es la de cuán importante es tomarnos el tiempo para conocer a los estudiantes y sus intereses antes de comenzar a planear las clases y las actividades que se desarrollarán. Sabemos que en ocasiones, la presión por cumplir con ciertos horarios y con ciertas pautas curriculares nos impide tomarnos un momento para reflexionar sobre el escenario en el que nos encontramos, sin embargo

vocabulaire, les expressions, l'ambiance de la classe, la confiance avec l'enseignant, entre autres.

Pour conclure, nous sommes parvenus à mettre en évidence le fait qu'en réalité, les étudiants sont influencés par la manière dont ils abordent l'anglais pour la première fois car, contrairement au français, les cours de baccalauréat ne partent pas de zéro, mais se fondent sur des hypothèses concernant le niveau de connaissances atteint par les étudiants.

Indépendamment de notre rôle de chercheuses, ce travail de recherche a été enrichissant pour nous en tant qu'étudiantes, car il nous a permis de comprendre et de réfléchir à notre processus d'apprentissage, et surtout au rôle important que nous aurons à jouer en tant qu'enseignantes. Nous pensons que l'une des réflexions les plus significatives que l'analyse des informations nous a laissées est l'importance de prendre le temps de connaître les étudiants et leurs intérêts avant de commencer à planifier les cours et les activités qui seront développées. Nous savons que la pression exercée par le respect de certains horaires et de certaines lignes directrices du curriculum nous empêche parfois de prendre le temps de réfléchir au scénario dans lequel nous nous trouvons, mais nous sommes désormais plus conscients

ahora somos más conscientes de que el proceso de enseñanza debería partir del diálogo entre profesor y estudiantes, pues como sabemos, somos seres con distintas personalidades, preferencias y aspiraciones, y lo que para algunos puede resultar benéfico para otros puede convertirse en un obstáculo. Adaptar el contenido de las clases a los gustos y al nivel de los estudiantes, especialmente en un contexto donde se aprende una Lengua Extranjera (LE), sin duda podría ayudarnos a hacer del proceso de aprendizaje una experiencia transformadora, no perfecta pero sí más humana.

10 Recomendaciones

Teniendo en cuenta la información recopilada en esta investigación y el análisis anteriormente expuesto, formulamos recomendaciones que consideramos serán útiles no solo a futuros investigadores, sino también al programa en general (profesorado y estudiantes.). Las siguientes recomendaciones se presentan con el fin se pueda llegar a una mejor comprensión de la problemática expuesta, además de que se logre comprender y solucionar el problema de la reticencia en las clases de lengua extranjera.

que le processus d'enseignement devrait commencer par un dialogue entre l'enseignant et les étudiants, car, comme nous le savons, nous sommes des êtres aux personnalités, préférences et aspirations différentes, et ce qui peut être bénéfique pour certains peut devenir un obstacle pour d'autres. Adapter le contenu des cours aux goûts et au niveau des étudiants, en particulier dans un contexte d'apprentissage d'une Langue Étrangère (LÉ), pourrait certainement nous aider à faire du processus d'apprentissage une expérience transformatrice, non pas parfaite mais plus humaine.

10 Recommendations

Sur la base des informations recueillies dans le cadre de cette recherche et de l'analyse ci-dessus, nous formulons des recommandations qui, selon nous, seront utiles non seulement aux futurs chercheurs, mais aussi au programme en général (enseignants et étudiants). Les recommandations suivantes sont présentées dans le but de mieux comprendre la problématique exposée, ainsi que de comprendre et de résoudre le problème de la réticence dans les cours de langue étrangère.

Para el programa sugerimos realizar un diagnóstico de los estudiantes que ingresan a primer semestre con el fin de hacer una aproximación respecto al nivel y a los conocimientos de la lengua con que empiezan sus estudios. Gracias a ese diagnóstico el programa podría, de ser necesario, reforzar las falencias que los hace sentir inseguros al momento de empezar a expresarse oralmente. El objetivo es establecer un punto de partida donde todos inicien en condiciones similares.

A los estudiantes del PLLMI-F los invitamos a aprovechar los espacios en las clases para desarrollar su competencia comunicativa, que se atrevan a hablar y que en sus intervenciones orales no se predispongan al error. De igual modo, los invitamos a trabajar de manera autónoma, para que se motiven, logren fluidez, aumenten su confianza y desarrollen su expresión oral, ya que el salón de clase no es el único lugar donde se aprende.

A los profesores les sugerimos que en el desarrollo de sus clases propicien un ambiente agradable donde se tenga en cuenta las necesidades e intereses del grupo y las actividades que puede implementar con el mismo. Considerando que la investigación reflejó cierta incomodidad por parte de los

Pour le programme, nous suggérons d'effectuer un diagnostic des étudiants entrant au premier semestre afin de faire une approximation concernant le niveau et la connaissance de la langue avec laquelle ils commencent ses études. Grâce à ce diagnostic, le programme pourrait, le cas échéant, renforcer les failles qui les rendent peu sûrs d'eux lorsqu'ils commencent à s'exprimer à l'oral. L'objectif est d'établir un point de départ où tout le monde commence dans des conditions similaires.

Nous invitons les étudiants de la PLLMA-F à profiter des espaces en classe pour développer leur compétence communicative, à oser parler et à ne pas être prédisposés à commettre des erreurs dans leurs interventions orales. De même, nous les invitons à travailler de manière autonome, afin qu'ils soient motivés, qu'ils atteignent la fluidité, qu'ils augmentent leur confiance et qu'ils développent leur expression orale, puisque la salle de classe n'est pas le seul endroit où l'on apprend.

Nous suggérons aux enseignants de créer une atmosphère agréable dans leurs classes, en tenant compte des besoins et des intérêts du groupe et des activités qu'ils peuvent mettre en œuvre avec lui. Étant donné que la recherche a montré une certaine gêne de la part des étudiants à

estudiantes respecto a algunas actividades para incentivar la participación oral, para ello sería conveniente entablar un diálogo con sus estudiantes donde se sientan libres de expresar sus opiniones de lo que esperan del curso y sus sugerencias respecto al mismo.

Igualmente, les recomendamos elegir cuidadosamente cómo, en qué momento y de qué forma, dar una retroalimentación y corregir los errores a los estudiantes, pues evidenciamos que algunos gestos, y el momento en que el profesor interviene, puede perjudicar la intervención del estudiante y disminuir su fluidez y confianza. Finalmente, les recomendamos a los profesores que normalicen el cometer errores y que incentiven a sus estudiantes a hablar aun cuando se equivoquen.

Teniendo en cuenta que los participantes manifestaron la importancia de aprender un inglés informal con un hablante nativo, se le recomienda a la universidad ampliar el número de profesores nativos en el PLLMI-F.

Finalmente, a los futuros investigadores los invitamos a continuar y profundizar este trabajo realizando un ejercicio de observación que pueda expandir la visión y de cuenta de otros factores que no logramos identificar en esta investigación, y que a su vez, propongan

l'égard de quelques activités visant à encourager la participation orale, il serait donc souhaitable d'établir un dialogue avec leurs étudiants où ils se sentent libres d'exprimer leurs opinions sur ce qu'ils attendent du cours et leurs suggestions à ce sujet.

Nous leur recommandons également de choisir avec soin comment, quand et de quelle manière ils donnent du feedback et corrigent les erreurs des étudiants, car nous avons vu que certains gestes et le moment de l'intervention de l'enseignant peuvent nuire au discours de l'étudiant et réduire sa fluidité et sa confiance en lui. Enfin, nous recommandons aux enseignants de normaliser le fait de faire des erreurs et d'encourager leurs étudiants à parler même lorsqu'ils font des erreurs.

Étant donné que les participants ont exprimé l'importance d'apprendre l'anglais informel avec un locuteur natif, nous recommandons à l'université d'augmenter le nombre d'enseignants natifs dans le PLLMA-F.

Finalement, nous invitons les futurs chercheurs à approfondir et poursuivre ce travail en réalisant un exercice d'observation qui permet d'élargir la vision et rendre compte d'autres facteurs que nous n'avons pas pu identifier dans cette recherche, et de

estrategias para el desarrollo de la expresión oral. Con el mismo propósito los invitamos a realizar esta investigación en el nuevo p^énsum, a considerar identificar los factores que afectan las otras habilidades, y porque no, enfocar ese trabajo también hacia el francés.

11 Alcances y limitaciones

11.1 Alcances

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación estaba enfocado hacia el proceso de los participantes respecto al inglés, a lo largo de las entrevistas nos dimos cuenta de que la totalidad de los participantes evitaron responder las preguntas referentes al inglés, y por el contrario respondieron haciendo referencia al francés y en otros casos contrastándolo con el inglés. Lo anterior nos permitió identificar algunos de los factores que afectaron positivamente su expresión oral en francés, que incluyen el material, las actividades, la metodología, los temas, el ambiente de la clase, la relación con el profesor y la corrección de errores.

11.2 Limitaciones

proposer à leur tour, des stratégies pour le développement de l'expression orale. Dans le même but, nous vous invitons à poursuivre cette recherche dans le nouveau curriculum, à envisager d'identifier les facteurs qui influencent les autres compétences, et pourquoi pas, à centrer ce travail sur le français également.

11 Portée et limites de la recherche

11.1 Portée de la Recherche

En tenant compte du fait que l'objectif de cette recherche était axé sur le processus des participants par rapport à l'anglais, nous nous sommes rendu compte, tout au long des entretiens, que la totalité des participants ont évité de répondre aux questions concernant l'anglais, et ont plutôt répondu en faisant référence au français et, dans d'autres cas, en l'opposant à l'anglais. Cela nous a permis d'identifier certains des facteurs qui ont influencé positivement leur expression orale en français, y compris le matériel, les activités, la méthodologie, les sujets, l'atmosphère de la classe, la relation avec l'enseignant et la correction des erreurs.

11.2 Limites

Dado que nuestro trabajo de investigación empezó durante la virtualidad debido a la pandemia, la principal limitación que tuvimos fue una relacionada con una de las fases propuestas por el método etnográfico que es la observación. Al no contar con una clase de inglés para realizar la observación, hicimos uso de un cuestionario para identificar si realmente había una problemática respecto a la expresión en inglés.

Aunque la etnografía sugiere la fase de observación para acercarse al contexto, nosotras como investigadoras decidimos continuar con la etnografía, puesto que como estudiantes conocíamos el contexto y habíamos percibimos que la expresión oral representaba una dificultad para nosotras y nuestros compañeros. Problemática que corroboramos con la aplicación del cuestionario, cuyas respuestas contenían información demasiado importante para querer profundizar y llevar a cabo esta investigación.

Al no haber efectuado un ejercicio de observación desde una perspectiva como investigadoras, no pudimos proporcionar descripciones de lo que se puede oír y

Étant donné que notre travail de recherche a commencé pendant la période de virtualité due à la pandémie, la principale limite que nous avons rencontrée est liée à l'une des phases proposées par la méthode ethnographique, qui est l'observation. Du fait que nous n'avions pas de cours d'anglais pour effectuer l'observation, nous avons utilisé un questionnaire pour déterminer s'il y avait effectivement un problème d'expression en anglais.

Bien que l'ethnographie suggère la phase d'observation pour se rapprocher du contexte, nous avons décidé, en tant que chercheurs, de poursuivre l'ethnographie, car en tant qu'étudiants, nous connaissions le contexte et nous avons remarqué que l'expression orale représentait une difficulté pour nous et nos camarades de classe. Cette problématique a été corroborée par l'application du questionnaire, dont les réponses contenaient des informations trop importantes pour que nous voulions approfondir et mener à bien cette recherche.

Sans avoir effectué un exercice d'observation du point de vue d'un chercheur, nous n'avons pas été en mesure de fournir des descriptions de ce qui peut être entendu et

observar en una clase, para reforzar la información que se recopiló en las entrevistas con los estudiantes.

Si bien la observación ha sido la primera fase para familiarizarse con el contexto en el que se va a desarrollar un estudio etnográfico, Restrepo, E. (2018) argumenta que no en todos los estudios etnográficos es necesario el uso de la observación.

Otra limitación fue con relación a la teoría encontrada. Si bien nuestra investigación estuvo orientada hacia los factores que afectan la expresión oral en el aprendizaje de una Lengua Extranjera (inglés), los estudios consultados muestran que los investigadores acogieron teorías encaminadas hacia el aprendizaje de una Segunda Lengua. Incluso, en algunas investigaciones encontramos "second/foreign language", es decir, segunda lengua y lengua extranjera como equivalentes.

observé dans une salle de classe, afin de renforcer l'information recueillie lors des entretiens avec les étudiants.

Bien que l'observation ait été la première phase pour se familiariser avec le contexte dans lequel une étude ethnographique doit être développée, Restrepo, E. (2018) soutient que l'utilisation de l'observation n'est pas nécessaire dans toutes les études ethnographiques.

Une autre limite concerne la théorie trouvée. Même si notre recherche a été orientée vers les facteurs qui affectent l'expression orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais), les études consultées montrent que les chercheurs ont adopté des théories orientées visant l'apprentissage d'une seconde langue. Dans certaines recherches, nous avons même trouvé « langue seconde/étrangère », c'est-à-dire seconde langue et langue étrangère comme équivalents.

12 Références

- Ariyanti, A. (2016). Psychological Factors Affecting EFL Students' Speaking Performance. *ASIAN TEFL: Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 77-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.21462/asianteft.v1i1.14>
- Arnout, B., Abdel Rahman, D., Elprince, M., Abada, A., Jasim, K. (2020). Ethnographic research method for psychological and medical studies in light of COVID-19 pandemic outbreak: Theoretical approach. *Journal of Public Affairs*. 20(4), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1002/pa.2404>
- Balcárcel Zambrano, G. (2003). *Teacher talk at three colombian higher education institutions*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/25303>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). Longman. https://www.academia.edu/15979341/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_Fourth_Edition_Douglas_Brown
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2th ed.). Longman
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Canale M. y Swain M. (1996). Fundamentos Teóricos de enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. *Signos*, 18, 78-89 http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.Visualiza_Articulo_IU.visualiza_&articulo_id=673
- Castrillón, V. (2010). *Students' Perceptions About The Development Of Their Oral Skills In An English As A Foreign Language Teacher Training Program* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica De Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica De Pereira <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/ab234e70-b479-4beb-9df0-5b016471f63c/content>

- Cerón, M., Ordóñez, C. y Valdivieso, A. (2014). *The Influence of Personality Factors On English Oral Production in Class in Tenth Semester Modern Languages Students*. [Trabajo de grado, Universidad del Cauca]. Repositorio institucional de la Universidad del Cauca.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Collante-Caiafa, C., Quiroz-Lara, D., Caro-Oviedo, K., & Villalba-Villadiego, A. (2020). *Factores que Generan Reticencia en la Participación Oral en una Clase de Inglés*. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4302>
- Díaz-Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Donald, S. (2010) Learning How to Speak: Reticence in the ESL Classroom. *ARECLS: Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 7, 41-58. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.6334&rep=rep1&type=pdf>
- EcuRed. (2022). *Universidad del Cauca (Colombia)*. [https://www.ecured.cu/Universidad_del_Cauca_\(Colombia\)#La_Universidad](https://www.ecured.cu/Universidad_del_Cauca_(Colombia)#La_Universidad)
- Erazo, M. y Rivera, X. (2004). *Junior High School Development Of The Communicative Competence In English Through Participation In An English Club*. [Trabajo de grado, Universidad del Cauca]. Repositorio Institucional – Universidad del Cauca.
- Gunawan I. Y., Bunau, E., Sada, C. (2019). The Reason of students' Reticence in an EFL Classroom. *JPPK: Journal of Equatorial Education and Learning*. 8(10), 1-9. <http://dx.doi.org/10.26418/jppk.v8i10.37208>
- Hamouda, A. (2013) An Exploration of Causes of Saudi Students' Reluctance to Participate in the English Language Classroom. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 17-34. <https://doi.org/10.5296/ijele.v1i1.2652>
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 Ed.). México: MacGraw Hill Interamericana.

- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31–36. doi:10.1093/elt/54.1.31
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Martinez, M., (2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/09/13_Investigacionetnografica.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Murad, A. and Jalambo, M. (2019) EFL Students' Reluctance in Participating in English Speaking Activities at University College of Applied Sciences: Challenges and Solutions. *Open Journal of Social Sciences*, 7(3), 28-51 <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73003>
- Neiva-Montaño, H. (2021). Developing Oral Interaction Skills in Foreign Language Learners through Media Literacy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 3-16. <https://doi.org/10.14483/22487085.1337>
- Oficina Asesora de Planeación. (2019) *Perfil departamento del Cauca*. Gobernación del Cauca. <https://www.cauca.gov.co/Dependencias/OficinaAsesoradePlaneacion/Paginas/Unidad-sistemas-de-Informacion.aspx>
- Ramos, C., (2005). *Ideaciones De Estudiantes Universitarios Alemanes Sobre Su Proceso De Aprendizaje De Español Como Lengua Extranjera Ante Una Enseñanza Mediante Tareas*. [Tesis Doctoral, Universitat De Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41394>
- Restrepo, E., (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3>
- Sandín, M. (2013). *Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones*. (1 Ed.). España: MacGraw Hill Interamericana.
- Toro Culcay, N. G. (2017). *Implementación del club de conversación para el mejoramiento de la comunicación oral de inglés*. [Trabajo de grado, Universidad Central Del Ecuador].

Repositorio Digital - Universidad Central Del Ecuador.

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/15452/1/T-UCE-0010-ISIP-0011-2018.pdf>

Universidad del Cauca. (s.f.) *Departamento de Lenguas.*

<http://www.unicauca.edu.co/fchs/depto-lenguas-extranjeras>

Universidad del Cauca. (s.f.) *Estructura Curricular.*

<https://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/lenguas-modernas/estructura-curricular>

Universidad del Cauca, Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés.

(s.f.). *Filosofía.* <https://portal.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/lenguas-modernas/filosofia>

Zhang, X., & Head, K. (2010). Dealing with learner reticence in the speaking class. *Elt Journal*,

64, 1-9. <https://doi.org/10.1093/ELT%2FCCP01>

13 Annexes

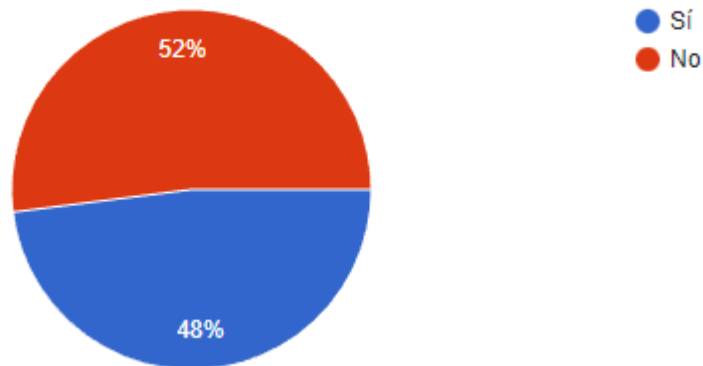
13.1 Annexe 1 : Cuestionario a estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la cohorte 2017.2

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN GRUPO ÉNFASIS I

Como grupo de énfasis I estamos considerando investigar sobre el tema de la participación (entendiéndose participación en este contexto como expresión oral), en lengua extranjera - inglés en programa de Licenciatura En Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés - Francés. Los datos personales aquí consignados serán mantenidos en reserva y las respuestas serán utilizadas para propósitos investigativos en el programa de Lenguas Modernas. Apreciamos el tiempo dedicado para responder de manera sincera y espontánea.

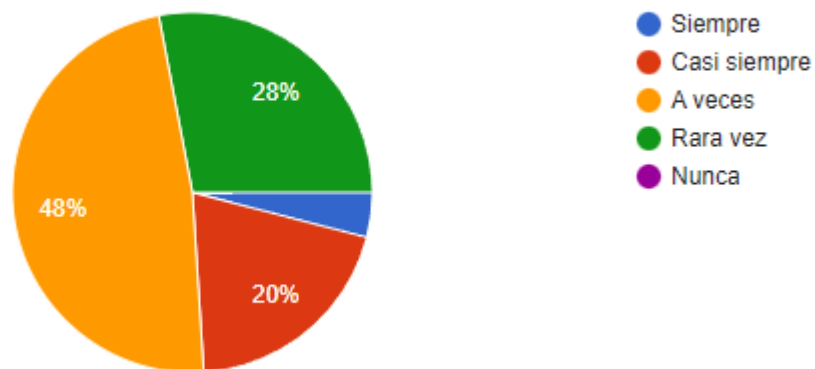
1. ¿Cuándo estoy en clase de Inglés me gusta participar?

25 respuestas



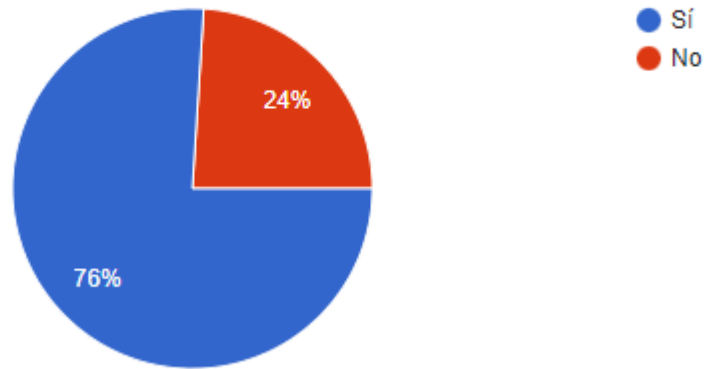
2. ¿Con qué frecuencia participo en clase de inglés?

25 respuestas



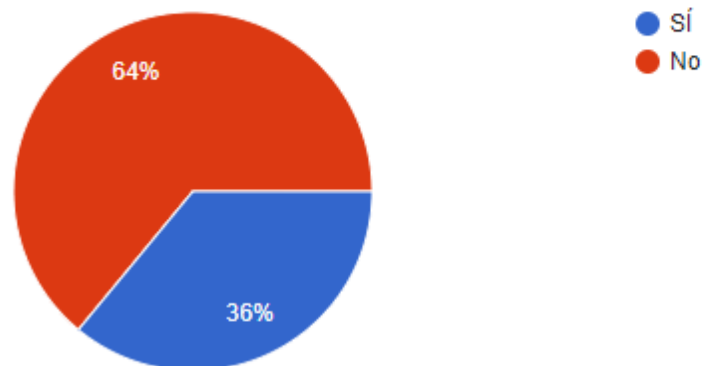
3. ¿Considera que tuvo dificultades de participación en lengua extranjera - inglés durante su proceso formativo (desde primer semestre hasta el semestre actual)?

25 respuestas

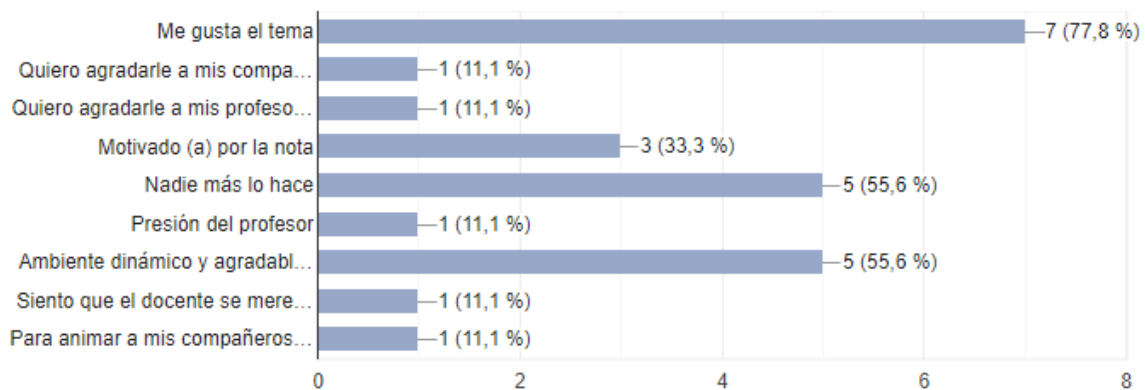


4. ¿Cuándo asisto a clase de Inglés considero que mi participación es activa?

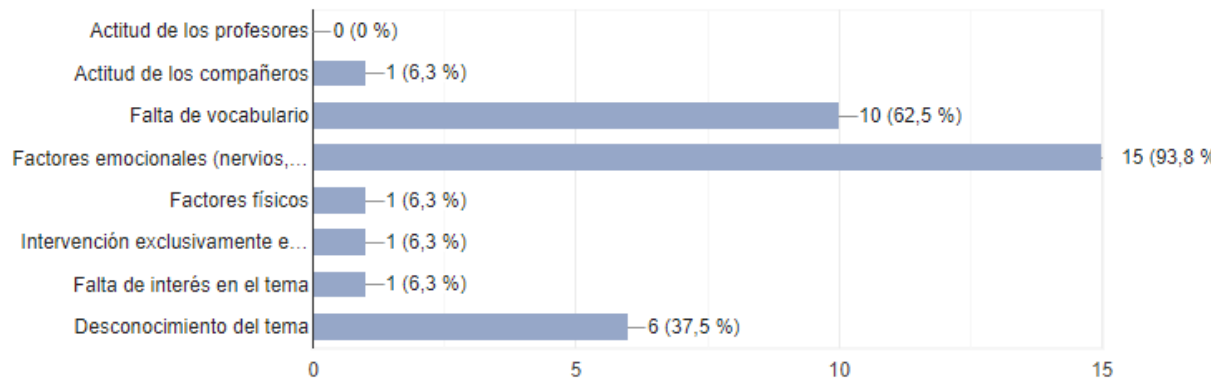
25 respuestas



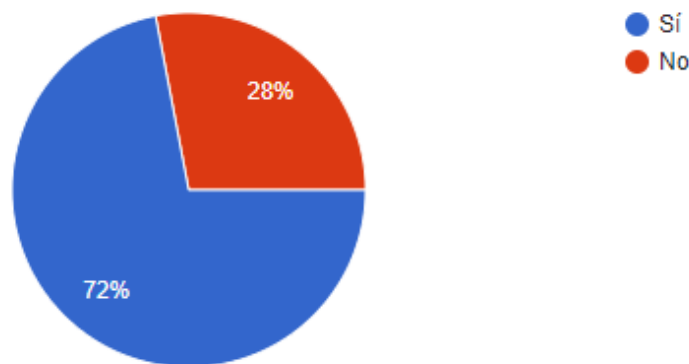
5. En caso de que su respuesta en la pregunta anterior (3) haya sido SÍ, responda la siguiente pregunta. Participo en clase debido a: (seleccione las opciones que considere pertinentes)



6. En caso de que su respuesta en la pregunta anterior (3) haya sido NO, responda la siguiente pregunta. No participo en clase debido a: (seleccione las opciones que considere pertinentes)



7. ¿Influye el profesor en mi participación?
25 respuestas



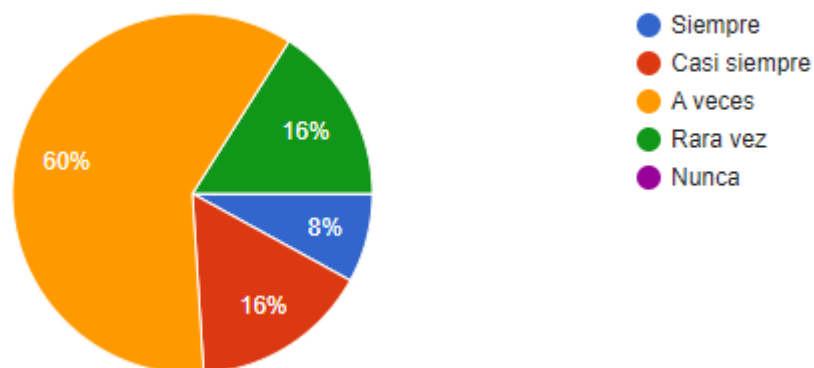
8. De acuerdo con su respuesta a la anterior pregunta (7) explique:

- Depende de la actitud del profesor.
- Teniendo en cuenta en cómo el profesor maneje su tema y la metodología de la clase, la participación se da.
- La actitud con la que el profesor acepte una respuesta es bastante relevante
- Creo que cuando el profesor/a es dinámico, eso hace que mi interés para participar crezca, así mismo si se muestran los temas de manera interesante.
- .
- solo depende de mi cómo estudiante participar. Pero en algunos casos el profesor escoge, entonces si influye en la participación.
- Pienso que el hecho de no participar frecuentemente en las clases no se debe a algún problema referente a los profesores porque siempre han sido amables y te hacen sentir bien, la no participación tiene que ver más con aspectos de mi personalidad.
- Considero que es importante los gestos que realizan los profesores al momento que uno hace la intervención, puede generar ya sea confianza o temor. Así mismo, la manera en que se corrigen errores.

- Me siento más cómoda con algunos profesores.
- Temor a que mis aportes no sean lo que el profesor esperar
- Hay profesores que no dan espacios o desmotivan la participacion.
- Mi falta de participación en clase está más relacionada a factores emocionales de mi persona.
- Hasta el semestre actual ninguno de los profesores me han hecho sentir incómodo por cometer errores hablando
- creo que mas de pende de mi forma de ser
- Porque me gusta el tema y quiero que el profesor de todo su conocimiento
- Creo que acorde a la dinámica y ambiente que genere el profesor puede hacerse más fácil la participación
- Hay profesores (as) que generan ambientes de confianza donde es más fácil participar.
- En primer semestre tuve un profesor que siempre me corregía TODO lo que decía y no me dejaba terminar las ideas. Por ese motivo ya no participaba en clase y casi no me gustaba asistir
- Participo por mi cuenta, pero tuve ocasiones en las que según el profesor no me daban ganas de participar.
- Porque si el docente motiva a la participación pues uno hace el intento de hablar.
- Los profesores han demostrado tener una actitud demasiado gratificante; por lo tanto, considero que no sería un factor que influya negativamente en mi participación.
- Cuando el profesor hace dinámicas con participación obligatoria influye de mala manera en mis ganas de querer participar con gusto
- Depende de la dinámica del profesor
- Si el profesor pide mi participación, lo hago.
- Depende del profesor, pero usualmente es no hay profesores que si influyen pero no en gran medida

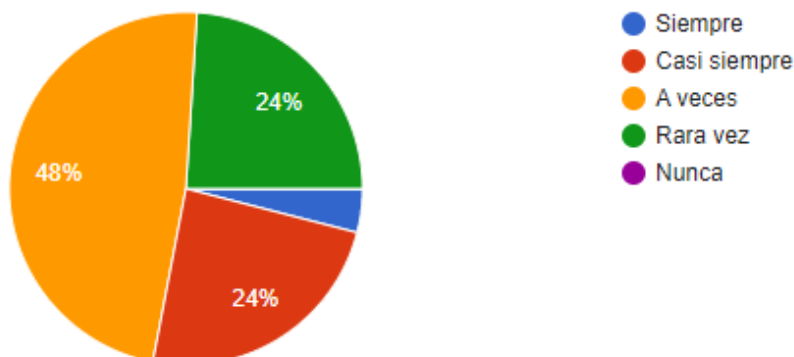
9. ¿Con qué frecuencia participaba en clase de Inglés en la modalidad presencial?

25 respuestas



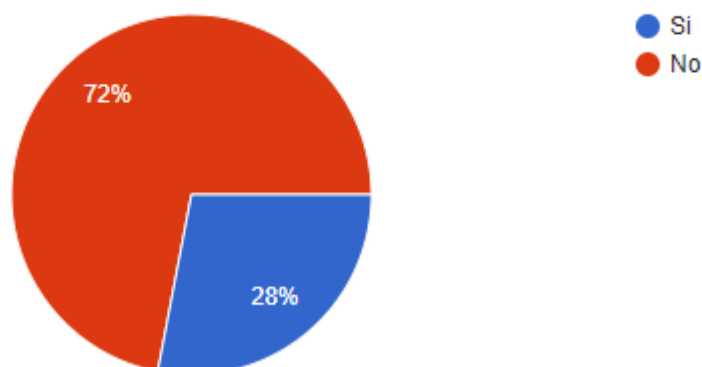
10. ¿Con qué frecuencia participo en clase de Inglés en la modalidad virtual?

25 respuestas



11. ¿Considero que mi participación es mayor en la presencialidad?

25 respuestas



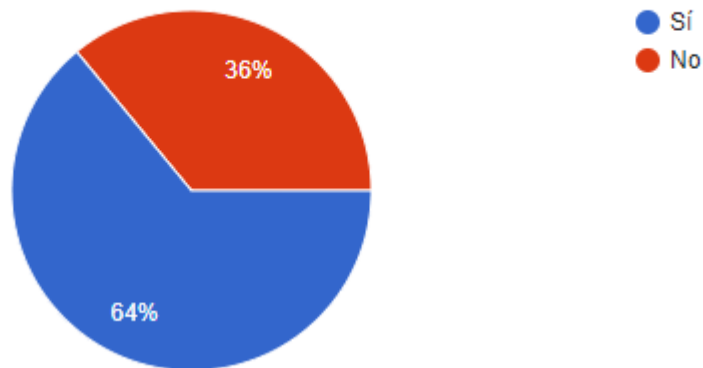
12. De acuerdo a su respuesta a la anterior pregunta (11) explique:

- Porque casi no me gusta participar.
- Como lo mencioné anteriormente, el pánico escénico y los nervios juegan un papel negativo cuando quieres participar, entonces, considero que a veces es muy difícil añadir algo o participar fe la clase en la presencialidad.
- Generalmente no me gusta participar independientemente de si es presencial o virtual
- En la presencialidad a la hora de participar suelo sentirme más nerviosa.
- .
- Hay varios factores, pero no tendría una razón concreta.
- Mi no participación en clases no depende de un ambiente en específico.
- Pena a cometer errores y tener miradas encima.
- Me intimida más estar cara a cara.
- Mi participación en la presencialidad ha sido la misma ya que ha sido de una u otra forma activa.
- en la presencialidad me siento mas conectada con la discusion por lo que me animo a preguntar o debatir.
- Al tener la mayoría de ojos puestos en mí, los nervios se apoderan de la situación.
- Siento nervios a cometer errores
- participo mas de manera virtual
- No soy muy activa en clases

- Siento que me gusta mas ver las expresiones de las personas con las que hablo, no hay necesidad de levantar la mano tan metódicamente y pues básicamente es un proceso que ya he normalizado... No es que ha le mucho en clase pero si en otros espacios presenciales
- A veces no me gusta hablar en frente de grupos de personas en modalidad presencial.
- La modalidad no me representa algo como una ventaja o desventaja a la hora de participar
- Normalmente la participación fluye de mejor manera y más natural en un ambiente presencial
- No me gusta hablar frente a un público.
- Es mayor la comprensión de las temáticas y se da una grata interacción entre estudiantes y así mismo entre estudiante y profesor. Hay más elementos que juegan en el entorno educativo.
- En la presencialidad las personas son mas participativas a la hora de responder las preguntas del profesor, hay mas libertad de participar
- En mi opinión, cuando uno esta en el mismo lugar con muchas personas es mas fácil distraerse o por otro lado las personas son mas tímidas debido a la presión social.
- Hay más motivación
- Es mayor porque es más fácil interrumpir en la clase

13. ¿Considero que tuve espacios suficientes en las clases de Inglés para desarrollar la expresión oral?

25 respuestas



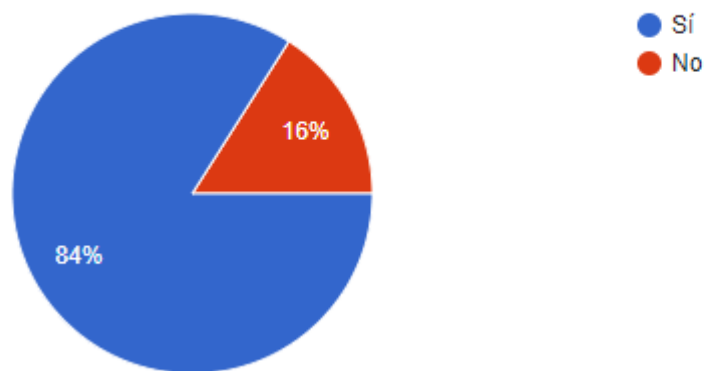
14. De acuerdo a su respuesta a la anterior pregunta (13) explique:

- Porque no se ofrecieron suficientes actividades con las cuales nos sintieramos cómodos.
- Se han realizado, a lo largo de la carrera, diferentes espacios en los cuales hemos podido participar y de esta manera, desarrollar la expresión oral. Por ejemplo, puestas en escena, diálogos, etc.
- Hay bastantes oportunidades de participación oral en las clases de inglés
- Creo que se necesitan más espacios para que podamos desarrollar más la parte comunicativa de la lengua.
- .
- Si hubo y hay varios espacios, talleres y actividades.
- Los profesores siempre nos han brindado la oportunidad de desarrollar actividades donde muchas de las habilidades se ven implicadas por lo tanto la oral también, pero no las he sabido aprovechar al máximo.
- Los diálogos y los subgrupos son buenas opciones para desarrollar la expresión oral.
- Creo que a lo largo de la carrera nos brindaros varias actividades para mejorar nuestro desempeño , pero dependía mucho de nosotros si los aprovechábamos al máximo o no.

- A lo largo de la carrera las clases de Inglés era el único espacio institucional para practicar la habilidad oral.
- creo que en programa hace falta desarrollar esta parte, ya que muchos de nosotros no hemos llegado al nivel adecuado incluso en octavo semestre.
- La mayoría de ejercicios tenían que ver con la puesta en escena de varias situaciones, lectura en clase, desarrollo de actividades de manera conjunta, etc.
- Siempre había espacios para practicar la expresión oral como leer o responder preguntas
- En el caso del francés se realizaron actividades de expresión oral mas seguida, en ingles se dedico mas tiempo a la gramática.
- No hay talleres o programas que nos ayuden a la expresión oral
- En la virtualidad no... En la presencialidad si pero creo que va de acuerdo al profesor.. Algunos semestres podría no haberse dado este espacio.
- Los y las docentes siempre procuraron el desarrollo de las diferentes habilidades.
- Los juegos de rol, los debates y los demás espacios que los profesores siempre dan en las clases de Inglés en la carrera dan pie a desarrollar la expresión oral
- Actividades propuestas por profesores o dentro del pensum
- Siento que los docentes más se enfocaron en lo gramatical que en la parte oral.
- Siempre hubo un espacio para realizar la expresión oral.
- Siempre hubo oportunidad de participar en el aula en conversatorios, debates, preguntas que hacía hacía profesor de acuerdo a un tema, en juegos
- Algunos profesores tienen metodologías dinámicas
- Mediante actividades de diálogos se podía poner en práctica El habla
- Si hay muchas didácticas que permiten la expresión

15. ¿Estaría usted dispuesto a colaborar con el desarrollo de la propuesta de investigación a través de las diferentes actividades que se llevarán a cabo como encuestas, entrevistas, entre otras?

25 respuestas



13.2 Annexe 2: Formato de entrevista semiestructurada grupal a estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la cohorte 2017.2

Universidad del Cauca
 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y Francés
 Preguntas para los participantes de las entrevistas



PREGUNTAS ENTREVISTA N°1
TIPO: SEMIESTRUCTURADA GRUPAL

Fecha:		Inicio:		Cierre:		Duración:	
Periodo: Semestre ___							

Participantes	Asistió	Sí	No
Participante 1 (P1)			
Participante 2 (P2)			
Participante 3 (P3)			
Participante 4 (P4)			
Participante 5 (P5)			

1. ¿Cuándo ustedes entraron a la carrera ya hablaban inglés o creen que tenían un buen nivel de inglés?
2. ¿Creen que el nivel con el que entraron influyó en tu participación como en primer semestre?
3. ¿Se sintieron confundidos con el idioma cuando el profesor hablaba solamente en inglés?
4. ¿En primer semestre sentían miedo a hablar?
5. ¿El miedo a hablar tiene que ver más con la falta de vocabulario?
6. ¿Creen que el nivel con el que entraron a la carrera también influyó, es decir el nivel que los otros tenían, el nivel del grupo y el nivel tuyo?
7. ¿Creen que hay algo que los motive a aprender inglés? ¿O sea, más allá de una nota... o acabar la carrera?
8. ¿Influyeron o influyen los profesores en el retroceso del proceso de aprendizaje del inglés?
9. ¿Cuándo cambiaron de profesores sintieron mejoría en su proceso de aprendizaje del inglés?
10. ¿Creen que influye en algo la interacción que se tenga con los compañeros y de qué manera?
11. ¿Influencia tu participación y de qué manera hablar en grupos con los compañeros, al frente de la clase o hablar con el profesor?
12. ¿Sintieron ustedes que hubo variedad de materiales para trabajar los temas, así como temáticas de su interés y de acuerdo al nivel en el que estaban?



13.3 Annexe 3: Formato de entrevista semiestructurada individual a estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la cohorte 2017.2

PREGUNTAS ENTREVISTA N°2				
TIPO: SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL				
PARTICIPANTE 1 (P1)				
Fecha:		Inicio:		Duración:
Periodo: Semestre ____				

1. Con respecto a las actividades de los videos *Ted Talks* tú dijiste “a uno le daba ansiedad” ¿de qué te daba ansiedad y en qué momento? ¿podrías describir una situación?
2. Físicamente, ¿qué sentías en ese momento? ¿cómo es esa ansiedad y cómo podrías describir físicamente esa ansiedad?
3. ¿La ansiedad, la rabia que dices que te daba eran por el hecho de no entender o por qué?
4. ¿El problema de que no entendías se debe más a que no tenías el vocabulario del que hablaban en el video o era más que todo tu capacidad de *listening* no estaba como tan desarrollada para entender ese tipo de videos?
5. ¿Qué nos podrías decir respecto a lo que entiendes por ansiedad? ¿Cómo podrías definir la ansiedad que te da a ti?
6. En la entrevista también mencionaste de ansiedad “los gestos del profesor” ¿cómo describes esa ansiedad? ¿qué sentías cuando mirabas los gestos del profe?
7. Cuando tú dices “pues uno se bloquea”, ¿te refieres a que se te olvida lo que ibas a decir?
8. Nos mencionaste que “te perdías de los temas que se estaban hablando en clase y que no entendías. Entonces ¿a qué te refieres con que no entendías? ¿qué no entendías? Por ejemplo, ¿la pronunciación o la vocalización de la vocalización como la pronunciación, el idioma o el tema?
9. Hablabas de cuando entraste a primer semestre, ¿qué pasó, ¿cómo entraste? porque mencionaste que siempre la clase era en inglés y no entendías, que estabas como perdida.
10. Por otra parte, dijiste “yo cuando leo bien, entiendo super bien. A la hora de expresarme esas palabras que leí ya no las tengo en mi mente ¿a qué le atribuyes esa situación? ¿Por qué crees que te pasa? ¿es algo que solo te pasa en el aprendizaje de una lengua extranjera y no con tu lengua materna?
11. Le atribuyes tus dificultades a la falta que te falta vocabulario, entonces ¿has notado si es falta de vocabulario en determinado tema? es decir ¿hay temas en los que te puedes desenvolver fácil o te pasa siempre con cualquier lectura?
12. ¿Cuáles son las condiciones mínimas que se requieren para que te arriesgues a hablar, a dar una respuesta, a hacer una pregunta o a hacer algún aporte en inglés?

13. Cuando tú dices que “participas según tus compañeros o le preguntas a tus compañeros” ¿esa participación es en inglés?
14. ¿Cuál es la fortaleza que usas para protegerte en el salón de clase a la hora de hablar? ¿qué mecanismo de defensa utilizas a la hora de que tienes que hablar en inglés? o ¿qué mecanismo puede ser de evasión, usas si te toca hablar? por ejemplo ¿te sales, te cambias de puesto, evitas mirar al público?
15. Al momento de hacer preguntas ¿las escribes? digamos eso podría ser un mecanismo, para hablar ¿hablas siempre y cuando ya hayas escrito la pregunta, te la hayas aprendido y sepas que está bien?
16. ¿Cuál crees que sería el aspecto de inglés que generaría más burlas en su uso? Por ejemplo, frases largas, la pronunciación.
17. ¿En cuál de los siguientes niveles de inglés del MCERL inglés te ubicarías y por qué?
18. Cuando estudiaste las materias de inglés, ¿consideras que los profes te dieron la oportunidad de proponerles las actividades para trabajar en la clase y también evaluarlas? Es decir, ¿que llegaran como a un consenso y que dijeran: podemos hacer estas actividades? ¿que los estudiantes propusieran a los profesores de inglés?
19. De las cuatro habilidades del inglés que hablaste, ¿cuál consideras es en la que tienes un mayor manejo? ¿Y cuál sería la que menos tienes manejo?
20. De las cuatro habilidades del inglés que estabas hablando ¿cuál es en la que tienes un mayor manejo y cuál sería en la que menos tienes manejo?
21. ¿Qué tipo de comunicación no verbal has notado que se refleje en tus compañeros y que indique cómo se está sintiendo al momento de hablar en inglés? Por ejemplo, que tu mires a un compañero tuyo que está participando en inglés, ¿qué puede que notarse en él al hacer esa participación? algo físico o algo emocional...
22. ¿De qué manera te ha afectado la forma en que tus profes te han corregido errores que alguna vez se han cometido? ¿Cuándo tú hayas hecho una participación oral como te has sentido y de qué manera o en qué te ha afectado esa forma en la que te corrigen los errores?
23. ¿De qué manera te ha afectado la forma en que tus profes te han corregido errores? Cuando tú has hecho una participación oral, ¿cómo te has sentido y en qué te en que te ha afectado esa forma en la que te corrigen los errores?
24. ¿En las clases de inglés como lengua extranjera sueles interactuar en inglés fuera de los ejercicios puntuales de la clase?
25. ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés sin preparación? ¿Te genera estrés o ansiedad?
26. ¿Cómo te sientes al hablar en inglés cuando te has preparado?
27. ¿Te preocupa decir algo inoportuno que no sea lo que el profesor espera y que eso afecte tu nota?
28. ¿Has tenido algo importante para decir, pero por cuestiones de pronunciación, vocabulario o expresiones no has podido?
29. No sé si te pasaba que tenías el vocabulario, pero la pronunciación... ¿La pronunciación te frenó alguna vez?
30. ¿Tenías más temor a la interacción de manera oral con el profesor que a la propia intervención y por eso mirabas bien el vocabulario que necesitabas?



PREGUNTAS ENTREVISTA N°2
TIPO: SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL
PARTICIPANTE 2 (P2)

Fecha:		Inicio:		Cierre:		Duración:	
Periodo: Semestre ____							

1. ¿Al hacer una intervención pensabas en la forma en la que profesores y compañeros iban a reaccionar cuando participarás?
2. ¿Consideras que el profesor influye en tu participación?
3. ¿Sentiste que, en las intervenciones orales, tuviste el tiempo suficiente de prepararte?
4. ¿Sentiste que hubo variedad de materiales para trabajar los temas, así como temáticas de su interés y de acuerdo al nivel en el que estabas?
5. ¿Influencia tu participación y de qué manera hablar en grupos con los compañeros, al frente de la clase o hablar con el profesor?
6. ¿Crees que influye en algo la interacción que se tenga con los compañeros y de qué manera?
7. ¿Cuándo estudiaste las materias de inglés, ¿consideras que los profes te dieron la oportunidad de proponerles las actividades para trabajar en la clase y también evaluarlas? Es decir, ¿que llegaran como a un consenso y que dijeran: podemos hacer estas actividades? ¿que los estudiantes propusieran a los profesores de inglés?
8. ¿De qué manera te ha afectado la forma en que tus profes te han corregido errores? Cuando tú has hecho una participación oral, ¿cómo te has sentido y en qué te ha afectado esa forma en la que te corrigen los errores?
9. ¿Qué tipo de comunicación no verbal has notado que se refleja en tus compañeros y que indique cómo se está sintiendo al momento de hablar en inglés? es decir, que tú tienes a un compañero que está haciendo una intervención oral en inglés como ¿qué comunicación no verbal has notado? ¿has notado cómo se siente, si refleja cómo se siente en la clase?
10. ¿Cuándo estudiaste las materias de inglés, ¿consideras que los profes te dieron la oportunidad de proponerles las actividades para trabajar en la clase y también evaluarlas? Es decir, ¿que llegaran como a un consenso y que dijeran: podemos hacer estas actividades? ¿que los estudiantes propusieran a los profesores de inglés?



PREGUNTAS ENTREVISTA N°2
TIPO: SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL
PARTICIPANTE 3 (P3)

Fecha:		Inicio:		Cierre:		Duración:	
Periodo: Semestre ____							

1. Nos mencionaste que “te faltaba un montón de vocabulario”. Podrías especificar ¿qué tipo de vocabulario te hizo falta y a qué crees que se debió a esto?
2. Nos dijiste que, en una intervención, que si vas a intervenir de forma oral en inglés te hacía falta vocabulario ¿Podrías especificar más o menos qué vocabulario?
3. Cuando vas a intervenir de manera oral, en inglés, ¿qué te da pena? ¿a qué le tienes miedo? Nos mencionaste que “es un miedo con pena” ¿cómo podrías describirlo? ¿qué te da pena decir? ¿qué te da miedo a la hora de intervenir oralmente en inglés?
4. ¿Qué mecanismos utilizaban los profes para obligarte a hablar?
5. ¿Sentías que el que te obligaran a hablar era como una forma de castigarte de alguna manera o al contrario, por ayudarte a mejorar la seguridad?
6. ¿Cómo describirías ese miedo en inglés? ¿Que no hacía? ¿qué sientes, qué te da miedo?
7. ¿Y cómo describes esa ansiedad?
8. Tú mencionaste que los profes de francés estaban prestos al error, ¿eso quiere decir que los de inglés no? ¿qué notaste al respecto?
9. ¿Qué diferencias han notado en francés e inglés para que te motive más a ir a las clases de francés?
10. ¿Y esa comodidad era porque se hacían actividades específicas en francés que en inglés no?
11. En la primera entrevista mencionaste que "pero yo casi no vengo a clase, pero no vengo no porque no, porque como que no quiera o no quiero venir en realidad, pero si no es porque es más por el miedo que le he cogido al idioma" ¿Podrías describir el miedo?

12. Mencionaste que “te da miedo improvisar”, ¿qué te da miedo y que sientes que te toque improvisar?
13. ¿De pronto, físicamente, te tiemblan las manos?
14. También nos mencionaste que “en el inglés yo siento que aquí no le han dado la oportunidad a uno de decir no. Yo no respondo porque no veo, porque no quiero responder. Y eso también está bien”. ¿Por qué crees que no se han dado las oportunidades en inglés, así como francés?
15. ¿Cuáles son las condiciones mínimas que se requieren para que te arriesgues a hablar? O sea ¿para dar una respuesta, hacer una pregunta o hacer un aporte?
16. ¿Qué es lo mínimo que esperas que haya para que tú puedas decir: bueno voy a hablar?
17. ¿Cuál es la fortaleza que usas para protegerte en el salón de clase a la hora de hablar? ¿ese mecanismo de defensa que usas a la hora de expresarte?
18. ¿Cuál crees que sería el aspecto de inglés que generaría más burla en su uso? Pueden ser frases largas, pronunciación...
19. ¿Por qué crees que tus compañeros o el profesor se podría reír? En cuanto al inglés, ya sea porque pronuncias mal, porque no sepas pues armar como frases super estructuradas...
20. ¿Como estudiante de último semestre en la Licenciatura en Lenguas Modernas, en cuál de los niveles de inglés del MCERL te ubicas?
21. ¿En las clases de inglés como lengua extranjera sueles interactuar en inglés fuera de los ejercicios puntuales de la clase con tus compañeros? ¿A qué crees que se deba eso?
22. ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés sin preparación? ¿Te genera estrés o ansiedad?
23. Pero ¿sea con quien sea te genera ansiedad, o que te pongan con un compañero en inglés que también?
24. ¿Te preocupa decir algo inoportuno, que no sea lo que el profesor espera y que aparte de eso afecte tu nota?
25. ¿De qué manera te ha afectado la forma en que tus profes te han corregido errores?
26. ¿Qué sería lo que tu profesor no entendió? ¿Tu inglés, tu contexto o qué?
27. ¿Qué tipo de comunicación no verbal has notado que se refleja en tus compañeros y que indique cómo se está sintiendo al momento de hablar en inglés? es decir, que tú tienes a un compañero que está haciendo una intervención oral en inglés como ¿qué comunicación no verbal has notado? ¿has notado cómo se siente, si refleja cómo se siente en la clase?
28. Mencionaste que tú le cogiste un “fastidio al idioma al inglés específicamente” Entonces esta pregunta va enfocada a tu proceso en la OPE si, ¿ese fastidio al idioma afectó tu proceso en la OPE?



PREGUNTAS ENTREVISTA N°2
TIPO: SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL
PARTICIPANTE 4 (P4)

Fecha:		Inicio:		Cierre:		Duración:	
Periodo: Semestre (202x.x)							

1. Como estudiante de último semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas, ¿en cuál de los siguientes niveles te ubicas? Y ¿podrías decirnos por qué? Entonces tenemos aquí esta tabla de niveles que está: A0: principiante; A1-A2: básico; A2-B1: pre intermedio; B1: intermedio; B2: intermedio-alto; C1-C2: avanzado. Nivel de inglés intermedio: El nivel B1 corresponde a los usuarios independientes del idioma, por ejemplo, quienes tienen la fluidez necesaria para comunicarse sin esfuerzo con hablantes nativos. El intermedio B2: El nivel B2 corresponde a los usuarios independientes del idioma, por ejemplo, quienes tienen la fluidez necesaria para comunicarse sin esfuerzo con los hablantes nativos del idioma. El nivel C1 corresponde a los usuarios competentes del idioma, por ejemplo, quienes pueden desempeñar tareas complejas en un amplio rango de escenarios. Y avanzado C2: El nivel C2 corresponde a los usuarios competentes del idioma, por ejemplo, quienes pueden desempeñar tareas complejas relacionadas con el trabajo y el estudio.
2. En las clases de inglés como lengua extranjera. ¿sueles interactuar en inglés fuera de los ejercicios puntuales de la clase? Y ¿Por qué crees que pasa eso?
3. ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés sin preparación?
4. ¿Cómo describirías esos nervios, o sea físicamente que te pasa cuando estás hablando?
5. ¿Tienes pensamientos como no sé, angustiantes? o ¿qué se te pasa por la cabeza?
6. ¿cómo te sientes al hablar en inglés a pesar de que has preparado lo que vas a decir?
7. ¿Te preocupa decir algo inoportuno que no sea lo que el profesor espera y que eso afecte tu nota?
8. ¿De qué manera te ha afectado la forma en que tus profes te han corregido errores?
9. ¿Cuáles son las señales que has identificado al momento de hablar y que den cuenta de cómo se siente una persona cuando se está expresando oralmente?
10. En la primera entrevista mencionaste que en la otra carrera no te gustaban los profesores y que cuando entraste a Lengua sentiste que “acá era puro amor”. Entonces la pregunta es ¿podrías describir las actitudes de los profes, de los profesores de la antigua carrera como de la nueva?
11. ¿Has encontrado diferencia entre las actitudes o personalidad de los profes de inglés en comparación con los de francés?

12. Y también nos dijiste “el inglés de los colegios. Sí, fue básico, pero básico. Yo me metí al Colegio Mayor a hacer un curso”. ¿Qué consideras nivel básico?
13. También nos mencionaste. “Yo me exijo de que, si vas a abrir la boca, tienes que decir lo perfecto” ¿qué consideras perfecto al hacer tu intervención?
14. ¿Crees que el profesor no debería haber dado espacio para escribir los diálogos, sino que se priorizaba la espontaneidad?
15. ¿Recuerdas algún gesto que puedan describirnos alguna situación? Y ¿podrías decirnos en qué te afectó o en qué te afectó? ¿Digamos que te hiciera esto, en determinada situación?
16. ¿Crees que los gestos durante tus intervenciones te afectaban positiva o negativamente
17. consideras que esta retroalimentación influyó en tu motivación para continuar con el inglés?
18. ¿Cuáles son las condiciones mínimas que se requieren para que te arriesgues a hablar, a dar una respuesta, hacer una pregunta o hacer un aporte, que necesitas para que se dé la expresión oral?
19. ¿Cuál crees que sería el aspecto de inglés que generaría más burla en su uso? Por ejemplo, las frases largas por la pronunciación tienen una intervención se hagan frases largas, o sea, ¿la pronunciación?
20. En la primera entrevista mencionaste que en la otra carrera no te gustaban los profesores y que cuando entraste a Lenguas Modernas sentiste que “acá era puro amor”. ¿Podrías describir las actitudes de los profesores antigua carrera como de la nueva”?



PREGUNTAS ENTREVISTA N°2
TIPO: SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL
PARTICIPANTE 5 (P5)

Fecha:		Inicio:		Cierre:		Duración:	
Periodo: Semestre (202x.x)							

1. Nos mencionaste que consideras que al iniciar la carrera en 2017.2 tu nivel de inglés era bajo, ¿Nos podrías explicar por qué?
2. ¿Crees que no participabas solamente por el pues que tenías un nivel bajo, o hay algo como más específico, que te falta vocabulario o te falta, expresiones, etc.
3. Consideras que tuviste espacios suficientes para desarrollar la expresión oral en las clases de inglés
4. Consideraste que tenías dificultades de participación en lengua extranjera, en este caso inglés, durante el proceso formativo, desde primer semestre hasta la actual ¿qué dificultades tuviste a la hora de participar?
5. ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés sin preparación? Incluye aspectos físicos y emocionales.
6. ¿Cómo te sientes al hablar en inglés cuando ya tienes preparado lo que vas a decir?
7. Dijiste que el profesor influye en tu participación, ¿de qué manera influye el profesor en tu participación?
8. ¿Te preocupa decir algo inoportuno que no sea lo que el profesor espera y que eso afecte tu nota?
9. Cuando te han corregido en una intervención que tú hayas hecho, ¿De qué manera te ha afectado la manera en que te los corrigen? ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en inglés sin preparación? Incluye aspectos físicos y emocionales.
10. ¿Cuáles son las condiciones mínimas que se requieren para que te arriesgues a hablar, a dar una respuesta, hacer una pregunta, a dar un aporte
11. ¿Cuál es ese mecanismo de defensa que usas para protegerte en el salón de clase a la hora de hablar o de intervenir oralmente
12. ¿Cuál crees que sería el aspecto de inglés que generaría más burla en su uso?
13. ¿Qué situaciones te han producido falta de motivación en la clase de inglés?

14. ¿Cuál crees que es el principal obstáculo en el salón de clase en inglés a la hora de expresarse?
15. Como estudiante de último semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas, ¿en cuál de los siguientes niveles te ubicas? Y ¿podrías decirnos por qué? Entonces tenemos aquí esta tabla de niveles que está: A0: principiante; A1-A2: básico; A2-B1: pre intermedio; B1: intermedio; B2: intermedio-alto; C1-C2: avanzado. Nivel de inglés intermedio: El nivel B1 corresponde a los usuarios independientes del idioma, por ejemplo, quienes tienen la fluidez necesaria para comunicarse sin esfuerzo con hablantes nativos. El intermedio B2: El nivel B2 corresponde a los usuarios independientes del idioma, por ejemplo, quienes tienen la fluidez necesaria para comunicarse sin esfuerzo con los hablantes nativos del idioma. El nivel C1 corresponde a los usuarios competentes del idioma, por ejemplo, quienes pueden desempeñar tareas complejas en un amplio rango de escenarios. Y avanzado C2: El nivel C2 corresponde a los usuarios competentes del idioma, por ejemplo, quienes pueden desempeñar tareas complejas relacionadas con el trabajo y el estudio.