

La pronunciación y fluidez en el aprendizaje de una segunda lengua a partir de estrategias socioafectivas

Pronunciation and Fluency in Second Language Learning
Using Socio-Affective Strategies

Pronúncia e fluidez na aprendizagem de um segundo
linguagem das estratégias sócio-afetivas

IVANA CAROLINA ROJAS VALEGA¹

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL, ITIDA, COLOMBIA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6252-8343](https://orcid.org/0000-0001-6252-8343)

¹ Correo electrónico: ivannarojasO@gmail.com

Resumen

Se presenta un estudio de investigación cualitativa con un enfoque metodológico basado en estudios de casos, en el que se examinó la pronunciación y la fluidez en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, el inglés. Los datos se obtuvieron de la población compuesta por estudiantes de quinto grado de la escuela primaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años. La pronunciación y la fluidez fueron examinadas a través de las estrategias socioafectivas propuestas por autores como Oxford (1990) y Vivanco (2001), puesto que estas permiten analizar el impacto que tienen las estrategias socioafectivas en el aprendizaje de la lengua extranjera, además de fortalecer la competencia oral de las estudiantes. En cuanto a los resultados, se encontró que el aprendizaje de las estudiantes es significativo con la implementación de estrategias socioafectivas que les permiten participar en ejercicios de relajación, además de sentirse cómodas en ambientes donde se generan emociones y a partir de las cuales las aprendices se motivan a hablar y a comunicarse con sus compañeras y profesores.

Palabras clave: oralidad, pronunciación, fluidez, estrategias, lengua

Abstract

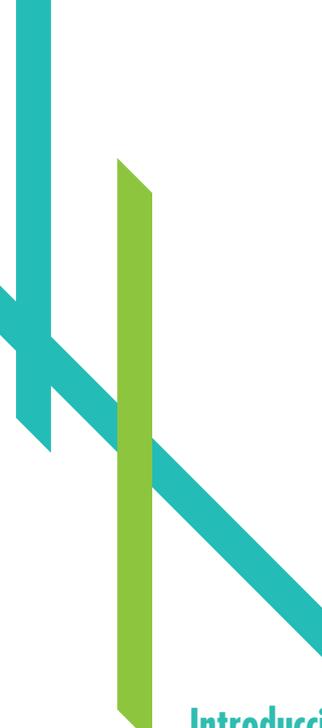
In this article, a qualitative research study with a methodological approach based on case studies is presented. The study focused on analyzing data from the pronunciation and fluency of students of English as a Second Language. The data were obtained from a population composed of fifth-grade primary school students, aged between 9 and 11 years. Pronunciation and fluency were examined through the socio-affective strategies proposed by authors such as Oxford (1990) and Vivanco (2001). The study allowed us to analyze the impact of socio-affective strategies on foreign language learning, in addition to strengthening the oral competence of students. From the results, it could be established that students' learning is significant with the implementation of socio-affective strategies for these allow them to participate in relaxation exercises, in addition to feeling comfortable in environments where emotions are generated and thus, engaging students to talk and communicate with their peers and teachers.

Keywords: orality, pronunciation, fluency, strategies, language

Resumo

Apresenta-se uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica baseada em estudos de caso; no qual a pronúncia e a fluência no aprendizado de uma segunda língua, neste caso o inglês, foram examinadas. Os dados foram obtidos junto à população composta por alunos do quinto ano do ensino fundamental, com idade entre 9 e 11 anos. A pronúncia e a fluência foram examinadas por meio das estratégias socioafetivas propostas por autores como Oxford (1990) e Vivanco (2001), pois permitem analisar o impacto das estratégias socioafetivas na aprendizagem de línguas estrangeiras. competência dos alunos. Em relação aos resultados, constatou-se que a aprendizagem dos alunos é significativa com a implementação de estratégias socioafetivas que permitem ao aluno participar de exercícios de relaxamento, além de se sentir confortável em ambientes onde são geradas emoções com as quais os participantes se encontram. motive-os a falar e se comunicar com seus colegas e professores.

Palavras chave: oralidade, pronúncia, fluência, estratégias, linguagem



Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa de escolarización es un proceso que se le dificulta a los aprendices, puesto que, en ocasiones, los maestros no cuentan con competencias para desarrollar estrategias adecuadas que motiven el interés de los alumnos para así lograr mantener el foco de atención en el aprendizaje de una segunda lengua, en dicho caso, el inglés. Según Ausubel (s. f., citado por Viera, 2003), “no existe aprendizaje si no se tiene en cuenta la estructura cognitiva a la par de la actitud afectiva y motivacional del educando” (p. 37). Es decir, todo proceso cognitivo debe encontrarse ligado a la motivación o, de lo contrario, la emoción por aprender nuevos contenidos disminuye, y con esto, el desarrollo de habilidades que permitan un aprendizaje significativo. Por tal motivo, es fundamental que en el aula de clases los maestros logren generar esa motivación y transmitir el entusiasmo siempre teniendo en cuenta desde la actitud que se presenta para desarrollar las distintas actividades, hasta las estrategias de aprendizaje que se implementan. A su vez, la confianza que propician los pedagogos es vital para crear ambientes con un buen clima donde los estudiantes se sientan cómodos para expresarse sin temores.

Por otra parte, en relación con el estudio de las estrategias de aprendizaje, Oxford (1990) define las estrategias sociales como las que influyen

directamente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Siendo así, la autora plantea que “las estrategias sociales ganarán especial relevancia cuando se trabaje en grupo o para la creación de un clima en el aula que propicie la motivación y la participación” (Oxford, 1990, p.117). Es así, como se evidencia que las estrategias sociales son primordiales para que los educandos potencien una serie de habilidades, se motiven, interactúen, sean partícipes dentro y fuera de las clases, y el aprendizaje de la lengua extranjera sea significativo. Por lo tanto, los procesos que involucren habilidades, como la pronunciación, la fluidez, entre otros, serán exitosos.

Por su parte, Vygotsky (1995) plantea que como seres sociales por naturaleza tenemos la necesidad de interactuar. Así pues, la interacción resulta primordial en el desarrollo de las habilidades comunicativas en todo ser humano. Por ende, además de la gramática que se aprende para comprender una segunda lengua, es necesario que se potencien las competencias orales teniendo en cuenta una serie de estrategias. Cabe notar, entonces, las grandes posibilidades que las estrategias sociales y afectivas pueden ofrecer a los maestros para realizar un trabajo exitoso en la enseñanza del inglés.

No obstante, a pesar de toda la teoría y herramientas disponibles para ser puestas en práctica, los educandos aún manifiestan temor al hablar en la segunda lengua. En muchos casos, se hace evidente la dificultad para hablar con fluidez; asimismo, la pronunciación y entonación de las palabras puede ser un reto, y en contextos donde deben generarse conversaciones espontáneas, —por ejemplo, a nivel de la educación primaria— resulta peor, pues es en esos espacios donde se están presentando los mayores obstáculos formativos para hablar la segunda lengua (Abrar *et al.*, 2018) en cuanto a la pronunciación y a la fluidez comunicativa en inglés, posiblemente a causa de factores contextuales como la motivación, la ansiedad y/o el grado de interés por aprender una segunda lengua (Alwadi & Ismail, 2019).

De hecho, la encuesta que se aplicó a las estudiantes de quinto grado en esta investigación arrojó que la mayoría de ellas no poseen muy buenos

resultados en las competencias comunicativas orales porque sienten temor a que sus compañeras se burlen, o tienen miedo de que el profesor las corrija por participar y equivocarse. Al mismo tiempo, se evidencia también que el profesor a cargo del área realiza más actividades escritas que orales.

Sin embargo, a pesar de que hay múltiples trabajos de investigación enfocados en el estudio de las estrategias y herramientas para que el aprendizaje del inglés sea significativo, hay pocos que se centren en el análisis de estrategias socioafectivas. Además, la mayoría de dichos trabajos son realizados en países de habla no hispana. De ahí la pertinencia del presente estudio, pues busca proponer el diseño y la implementación de estrategias que contribuyan al fortalecimiento de las micro habilidades de la pronunciación y la fluidez en la producción oral de las estudiantes de básica primaria, a fin de alcanzar mejores niveles de desempeño. Para ello, es necesario analizar qué actividades involucran las funciones asociadas al desarrollo y aprendizaje del idioma que motivan a los estudiantes y de qué maneras propiciar contextos reales de comunicación oral en inglés en el aula con el fin de mejorar la habilidad comunicativa del habla, a través del diseño o implementación de estrategias y/o recursos que sean de carácter innovador y que además brinden acceso a contenidos de calidad para la enseñanza del inglés como segunda lengua (Heredia & Molina, 2018).

Para lograr los objetivos anteriores, se toma como base el trabajo de teóricos como Brown & Palincsar (1982), Vygotsky (1997), Oxford (1990), Halliday (1993), Vivanco (2001), Heredia & Molina (2018) y Alwadi & Ismail (2019).

Por consiguiente, desde el enfoque de la producción oral o de la habilidad comunicativa, el University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2011), organismo internacional de la Universidad de Cambridge, proporciona tres criterios individuales para determinar el nivel de habla de cada individuo. Estos criterios apuntan a una evaluación de la gramática y vocabulario, la pronunciación y la comunicación interactiva (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Assessment of Speaking Performance

A2	Grammar and Vocabulary	Pronunciation	Interactive Communication
5	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels. 	<ul style="list-style-type: none"> Maintains simple exchanges. Requires very little prompting and support.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>		
3	<ul style="list-style-type: none"> Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features. 	<ul style="list-style-type: none"> Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>		
1	<ul style="list-style-type: none"> Shows only limited control of a few grammatical forms. Uses a vocabulary of isolated words and phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> Has very limited control of phonological features and is often unintelligible. 	<ul style="list-style-type: none"> Has considerable difficulty maintaining simple exchanges. Requires additional prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>		

Fuente: Tomada de UCLES (2011).

Método

El paradigma que se utilizó para llevar a cabo la investigación fue el interpretativo; El tipo y enfoque de la investigación es cualitativo basado en el estudio de casos. En primer lugar, el paradigma está orientado hacia los propósitos de la investigación, y se concibe como una perspectiva y/o interpretación de la realidad. Su estudio es relevante porque permite examinar los factores que determinan la problemática presentada en detalle, así como comprender la relación entre los actores y los datos recogidos de distintas fuentes. Diversos autores como Bisquerra (1989), Sayago Quitana (2003) y Martínez (1998), entre otros, sustentan que el paradigma interpretativo permite conocer ampliamente el mundo de los sujetos, sus actos, sus comportamientos, el contexto y, por ende, posee una base preponderantemente individual y subjetiva.

En segundo lugar, el tipo de investigación seleccionado es el cualitativo, puesto que ofrece el uso de métodos flexibles propios de la investigación social con humanos. Así pues, la investigación se sustentó en la observación,

descripción e interpretación de los contextos donde se establecieron relaciones entre el sujeto y el objeto para hacer creíbles y descriptibles los resultados de estudio. Cabe resaltar que este tipo de investigación apunta a la comprensión e interpretación de ciertos modos de la realidad del objeto investigado. Según Bogdan & Taylor (1978), la investigación cualitativa produce datos descriptivos, es decir, a partir de las propias palabras de las personas —habladas o escritas—, y también de la conducta observable.

En tercer lugar, el enfoque metodológico que se llevó a cabo en esta investigación fue el de estudio de caso. Según López-Barajas Zayas & Montoya (1995), el estudio de caso “es el análisis de una situación real que implica algún problema específico. Recoge en forma descriptiva el estado de la cuestión [...] y establece un marco de discusión y debate” (p. 12). Se consideró pertinente este tipo de enfoque porque responde mejor a los interrogantes surgidos del problema encontrado desde la cotidianidad de las prácticas educativas en el aprendizaje de una segunda lengua y a los problemas teóricos y metodológicos planteados. Asimismo, desde este enfoque se construye una relación dialéctica entre el investigador y el hecho que se estudia. Por último, cabe destacar que el estudio de caso resulta muy adecuado en el análisis de las prácticas educativas en particular, pues se indaga sobre ciertos aspectos, situaciones, personas, metodologías para adquirir un entendimiento profundo de los involucrados en el problema.

Población y muestra

La población de la investigación se conformó por un total de 122 estudiantes de 5.º grado de la básica primaria de un colegio privado de la ciudad de Barranquilla pertenecientes al estrato socioeconómico no. 3 y con edades entre los 9 y 11 años.

La muestra fue seleccionada de manera intencional teniendo en cuenta ciertos criterios para su selección entre los que destacan que fuesen estudiantes del último grado de la básica primaria y que su nivel de inglés fuese básico. Lo anterior, porque en la secundaria necesitarían dominar dicho nivel en los momentos de producción oral. Asimismo, también se

seleccionó el grupo de estudiantes que presentó mayor dificultad en la producción oral para el aprendizaje de la segunda lengua. Dado lo anterior, la muestra final corresponde a 30 estudiantes de 5.º grado.

Instrumento

Las técnicas e instrumentos implementados permitieron obtener información fundamental para diseñar y poner en práctica estrategias lúdicas que fortalecieran la pronunciación y la fluidez oral en las estudiantes aprendices de la segunda lengua. Por ese motivo y debido a que la investigación es de tipo cualitativo, la prueba diagnóstica, el diario de campo, la observación, las entrevistas, los cuestionarios y las encuestas asociados a este enfoque fueron las herramientas pertinentes para las estrategias que se diseñaron.

Una vez aplicadas, se procedió a realizar el análisis estadístico de los instrumentos después de haberlos codificado para su interpretación y comprensión. Dicho análisis de los datos se pudo obtener gracias a la aplicación de los instrumentos, que permitieron recolectar la información y que daban respuesta a los objetivos específicos, pudiéndose evidenciar unas categorías y subcategorías específicas (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Cuadro de categorías

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TÉCNICA/ INSTRUMENTO
Describir las estrategias empleadas por las estudiantes en la producción oral	Estrategias de aprendizaje	Estrategias directas Estrategias indirectas Estrategias sociales y afectivas	Diario de campo Encuesta (estudiantes)

Identificar las dificultades en la producción oral de las estudiantes	Nivel de proficiencia oral	Gramática & vocabulario Fluidez Pronunciación	Prueba diagnóstica Cuestionario (estudiante)
Determinar los factores que afectan la producción oral de las estudiantes	Dinámicas enseñanza-aprendizaje	Estrategias de enseñanza Recursos metodológicos Participación Motivación y emociones Estrategias de aprendizaje	Diario de campo Entrevista (docente) Cuestionario (estudiante)

Fuente: Elaborada por la autora.

Análisis de datos

En cuanto al análisis de datos, la prueba diagnóstica permitió evidenciar que un 57 % de las estudiantes —correspondiente a un total de 17— logra alcanzar los criterios de gramática y vocabulario, el 23 % —correspondiente a un total de 7— alcanza los de pronunciación, y el 20 % —correspondiente a solo 6 estudiantes— alcanza los de fluidez (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Degrees of Achievement (Speaking)

DEGREES OF ACHIEVEMENT (SPEAKING)		
Gramática y vocabulario (Grammar and Vocabulary)	Pronunciación (Pronunciation)	Interacción/fluidez (Interactive Communication)
17	7	6

Fuente: Elaborada por la autora a partir de la prueba diagnóstica.

Teniendo en cuenta el análisis cuantitativo, se puede afirmar que las estudiantes presentan dificultades para alcanzar los logros relacionados con las micro habilidades de la pronunciación y la fluidez puesto que, precisamente en estas dos categorías fue donde menor número de estudiantes alcanzaron los criterios de producción oral establecidos.

En cuanto al cuestionario aplicado a las estudiantes, se evidencia que en la pregunta 1, —con qué frecuencia se habla inglés en las clases—, el 70 % de las estudiantes reporta que pocas veces, el 10 % reporta que a veces y el 20 % manifiesta que siempre.

En el caso de la pregunta 2, —orientada a determinar las principales dificultades que tienen los estudiantes en la producción oral en inglés—, se evidenciaron las siguientes respuestas y porcentajes: “No sé pronunciar algunas palabras, entonces me enredo” (10 %), “Me da miedo equivocarme y me da pánico” (10 %), “Aunque sé las palabras, es difícil organizar las ideas” (10 %), “La pronunciación me confunde mucho” (10 %), “Me es difícil conectar las oraciones y me quedo callada” (10 %), “Me da pena hablar en inglés” (10 %), “No me siento cómoda hablando en inglés. Prefiero escribir” (10 %), “Se me dificulta hablar sin pausas, pero cuando repito varias veces o alguien me corrige, hablo más fluido” (20 %).

En el caso de la pregunta 3, se indaga si las estudiantes han tenido que realizar actividades en clase donde desarrollen la producción oral. En respuesta, las estudiantes manifestaron lo siguiente: “La mayoría de las veces hacemos dramatizaciones en clases” (20 %), “Sí, hacemos exposiciones o personificamos en una conversación” (20 %), “La mayoría de las veces, primero escribimos lo que vamos a decir, y luego lo decimos” (20 %), “No son varias actividades orales. Regularmente, participan quienes hablan más rápido y no les da pena” (20 %), “A veces hacemos exposiciones cortas y dramatizaciones” (20 %).

En la pregunta 4, las estudiantes respondieron acerca de las dificultades que han tenido en la producción oral en inglés. Como resultado, las estudiantes indicaron las siguientes falencias en los procesos de aprendizaje:

mala pronunciación (36 %), poca fluidez (40 %), poco vocabulario (10 %), limitación de estructuras gramaticales (13 %).

Por su parte, la pregunta 6 indaga por los aspectos que el docente tiene en cuenta para evaluar la producción oral en inglés de los estudiantes. Como respuesta, las estudiantes señalaron los siguientes aspectos: vocabulario (26 %), pronunciación (20 %), fluidez (3 %) y gramática (50 %).

Como se puede evidenciar, los resultados de la encuesta aplicada a las estudiantes permiten establecer cuáles son sus estrategias utilizadas para aprender inglés. Así, se evidenció una preponderancia por las estrategias meta-cognitivas, afectivas y socioculturales. Entre las estudiantes encuestadas, el 36,67 % coincidió con la estrategia sociocultural, el 36,67 % indicaron estrategias afectivas y el 10,00 % estrategias meta-cognitivas.

Resultados

En este apartado se presentan varios contrastes con lo propuesto por los teóricos que conforman el marco conceptual de la investigación, lo cual facilitará una apreciación más integral del proceso realizado. Según plantean autores como Nunan (2015), uno de los factores predominantes para la aprehensión de los conceptos, las relaciones y el uso práctico de estos es la habilidad comunicativa, motivo por el cual el contacto con la lengua hablada o con la fonética nativa tiene una relevancia que debe considerarse en la apropiación de la fonética.

Así mismo, es importante tener en cuenta las recomendaciones de investigadores del área como Solís (2015), quien plantea que la contextualización a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes es un factor preponderante puesto que se debería implementar la promoción de experiencias de aprendizaje que reflejen la cotidianidad de los estudiantes en la modelación de las prácticas pedagógicas. Así pues, una de las transformaciones básicas es el uso de elementos comunes a los niños y niñas de la región.

Durante muchos años, una estrategia para la superación de estas dificultades fue la implementación de conversaciones en las que los estudiantes debían buscar los significados de los términos desconocidos, ensayar la fonética propia de la pronunciación, crear frases diferentes para la expresión de una misma idea y ensayar el diálogo con uno o más compañeros. Este tipo de actividades implica, además, la aplicación de herramientas de razonamiento crítico y de flexibilización de los usos lingüísticos, que no solo son útiles para el aprendizaje de una segunda lengua, sino también para la comunicación en la lengua nativa (Brown & Palincsar, 1982).

Pasando a otro tema, la comprensión y ampliación de los vocabularios es un componente importante en la comprensión de una lengua, pero sin una aplicación adecuada en términos de oralidad, se falla debido a que se deja de lado la capacidad de entender la comunicación como un proceso de relaciones entre objetos, situaciones y sujetos que se desenvuelven en un contexto particular (Halliday, 1993).

Asimismo, Halliday (1993) también tiene en cuenta siete componentes que deben atenderse como partes fundantes del lenguaje, entre los que resaltan la función instrumental como aquella que permite materializar necesidades o demandas de una persona y la función heurística, que permite mostrar la comprensión de la realidad a partir de preguntas relacionadas con las causas, los motivos o consecuencias de una acción o de un fenómeno. Un tercer componente que debería atenderse dentro de los currículos escolares tiene relación con el dominio lúdico del lenguaje. Por tanto, una conjunción de estas tres funciones exige el uso del juego de rol como herramienta indispensable.

Otra de las herramientas que se puede asimilar en la adecuación de los planes de cursos y en su ejecución es la investigación de noticias relacionadas con el contexto de los educandos, de manera tal que se propicie el conocimiento de la lengua a partir de componentes lúdicos como el uso de aplicaciones, software o juegos diseñados para el aula de clase.

La intervención academicista tradicional es adecuada para el desarrollo de las tres competencias que las estudiantes de 5.º encuestadas perciben como más fáciles de desarrollar —a saber, *reading*, *writing and listening*—, en detrimento del *speaking*, tal y como ocurre con el grupo de estudiantes elegido para este trabajo. Es por ello que el docente debe ser innovador y hacer uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aprovechando no solo las herramientas que conozca, sino además capacitándose para usar otras que pueden generar más interés y, por lo tanto, propiciar un proceso de aprendizaje más ameno para todos.

Además, debe tenerse en consideración que el aprendizaje de la acentuación, la pronunciación, el ritmo, la entonación, la asimilación, la fluidez, los movimientos corporales, la coherencia gramatical y la competencia sociolingüística, —planteadas por Brown & Palincsar (1982) como micro destrezas mínimas en la producción de palabras, frases u oraciones—, se convierten en garantes de la comprensión asertiva y efectiva por parte de los intervinientes en un acto comunicativo. No debe descartarse la posibilidad de encontrar en la expresión corporal una herramienta que complementa el lenguaje oral y que, de hecho, se usa con mucha regularidad en el lenguaje nativo.

Al respecto, es importante no solo escuchar audios, —como ocurre en el caso de la muestra observada—, sino que además cobra suma importancia el uso de videos en los que participen hablantes nativos hablando a diferentes ritmos y con lenguajes técnicos diversos, de manera tal que se rete al estudiante a comprender contextualmente los términos involucrados en el mensaje comunicado. Este tipo de actividades puede ser útil para la adecuación pragmática del lenguaje al hacer uso de palabras similares bajo contextos comunicativos diferentes y con intenciones que varían en función del argot utilizado por el interlocutor.

198

Respecto al temor expresado por las estudiantes, debe recordarse que Krashen (1985) hace énfasis en que equivocarse es normal en un proceso de formación, por lo cual los errores no deben asumirse como una dificultad insalvable, sino como la oportunidad para comprender que somos

humanos y que nadie sabe todo. Además de lo enunciado, la comprensión de este aspecto involucra el desarrollo de competencias sociales y psicológicas que redundan en la aceptación de la diferencia, el respeto y la empatía, que permiten a los estudiantes bajo la intervención del docente, aprender que en todos los contextos de interrelaciones participativas se debe esperar que haya errores, dificultades y problemas, pero no por ello debe hacerse una burla, sino que, en la medida de lo posible, debe aceptarse que cada persona tiene ritmos y procesos de aprendizaje que varían. Así las cosas, mientras unos tienen habilidades más desarrolladas en algunas áreas, otros las tendrán en otras temáticas o espacios de formación.

Del mismo modo, también Krashen (1985) hace énfasis en que, si bien los componentes gramaticales y ortográficos son el punto de partida, los componentes de habla en el proceso de adquisición de una segunda lengua deben estimularse en la misma medida, ya que una priorización de los demás componentes —en detrimento del *speaking*— puede ocasionar que los estudiantes no deseen participar en las actividades planeadas o necesarias para la mejora fonética y en fluidez. Acerca de estas dos destrezas hay que resaltar que en niveles básicos no es tan importante un progreso avanzado en ellas, pero sí deben abordarse correctamente con el fin de lograr una mejora constante y progresiva, lo que redundará en mayor seguridad por parte de los estudiantes y en el desarrollo de una capacidad discursiva sólida.

Asimismo, se logró evidenciar que la experiencia debe hacer parte de los procesos de conceptualización, formulación de expresiones, articulación fonética y semántica, así como en el autocontrol de las emociones que permiten una mayor claridad mental y, con ello, un desenvolvimiento más acorde a las necesidades de la conversación específica que se esté llevando a cabo.

Se observa también la importancia de llevar a cabo un proceso gradual —partiendo de la gramática y el léxico—, para llegar luego a la construcción de una articulación que tiene relación más estrecha con el ritmo y pronunciación de los sonidos y, finalmente, con los componentes fonéticos

propios de la dicción en la lengua que se está adquiriendo (Levelt, 1995). Bajo estas condiciones, se estarán generando mapas mentales que estimulen la adecuación de los pensamientos con el habla, de forma tal que se logre una relación estrecha que termine expresándose en funcionamientos modulares que finalmente se expresan en una sinergia entre hablantes (Krashen, 1985).

Como componente final, se detectó que una de las mayores preocupaciones de las estudiantes fue la correcta utilización de los sonidos, logrando observarse que no había una correlación entre la gramática y la fonética o dicción. En algunos casos, se observó una buena dicción en detrimento de la gramática. En otras ocasiones, se evidenció un buen dominio de la gramática en detrimento de la dicción, situación que corresponde a la mayoría de los casos observados (80 %). Es por ello que hay que partir de conversaciones sencillas con un lenguaje básico y bajo contextos muy naturales en los cuales no se sienta que existe una obligación, pero, al mismo tiempo, propendiendo por un grado de exigencia que permita la mejora en las habilidades.

Con mucha regularidad, en el grupo estudiado se percibe que hay una diferencia notable entre competencia y actuación —*competence and performance*, en términos de Chomsky (1957)—, evidenciada en una capacidad innata en los oyentes para comprender, pero a veces manifestada también en la dificultad para comprender un número adecuado de frases, oraciones y/o contextos y emitir sus ideas o pensamientos. Esta anomalía descrita es común en escenarios donde las competencias lingüísticas están en fases iniciales de desarrollo, situación que no debe preocupar a los docentes, puesto que se soluciona a medida que se va repitiendo y haciendo cotidiano el uso de la segunda lengua. El componente emocional que debe estimularse para lograr una adecuación entre ambos es el de la naturalidad, que se alcanza cuando se tiene la comprensión de que se está en un proceso de formación que lleva un tiempo si se pretende alcanzar un nivel medio o alto de desenvolvimiento.

Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones derivadas del proceso de investigación que se llevó a cabo. En primer lugar, se destaca que los objetivos de la investigación apuntan a darle cumplimiento al objetivo general de la investigación, puesto que desde allí se desarrolla el proyecto. Así las cosas, el objetivo general pretendió *analizar la incidencia de las estrategias socioafectivas con relación a la pronunciación y la fluidez oral en el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes de quinto grado*, por lo cual se hizo un análisis desde la identificación de la problemática con relación a las dificultades que tuvieran las estudiantes en la producción oral, teniendo en cuenta las micro habilidades propias de la producción oral en inglés y permitiendo establecer las estrategias utilizadas por las estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua. Tras la recolección e interpretación de los datos, se procedió a analizar cómo inciden las estrategias sociales y afectivas utilizadas por las estudiantes en su producción oral, especialmente, en su pronunciación y fluidez al hablar.

En cuanto al primer objetivo específico, que buscó *describir las estrategias empleadas por las estudiantes en la producción oral*, se identificó que estas solicitan al docente que se brinden espacios para el trabajo grupal, con el fin de socializar y de trabajar colectivamente en la realización de las actividades. Como se evidenció en la aplicación de los instrumentos, las estudiantes no son capaces de mantener una conversación fluida (solo un 20 % alcanzó un nivel aceptable), por lo que se puede afirmar que no son capaces de mantener una actividad conversacional totalmente solvente. No obstante, son recursivas en el uso del vocabulario que poseen, pero tardan mucho en analizar qué elementos emplear y se sienten inseguras con la pronunciación, lo que conlleva a que siempre busquen la palabra más sencilla para expresar sus ideas, en detrimento de la fluidez y acudiendo a la repetición de vocablos más conocidos.

Por otro lado, es importante especificar que el uso de la plataforma MyON® y de los textos estimula el aprendizaje de las competencias comunicativas (*reading, writing and listening*) en detrimento de la oralidad

(*speaking*). La dinámica observada en las clases da cuenta de la necesidad de implementar recursos interactivos o juegos de roles que permitan el tanteo de la pronunciación. Asimismo, cabe resaltar que existen plataformas y aplicaciones tecnológicas que, además de apoyar el desarrollo de habilidades como *reading, writing and listening*, también enseñan a pronunciar muchos de los fonemas de las lenguas extranjeras y pueden ser usadas de manera gratuita por personas de diversas edades como es el caso de Duolingo.

Asimismo, factores observados como la poca atención que prestan las estudiantes durante la clase, la limitada participación e interés que muestran en las clases, la falta de seguridad que se evidenciaba durante las actividades de *speaking* así como la recurrente ansiedad que expresaron tener durante estas clases de producción oral, dieron cuenta de que en general las estudiantes se preocupaban mucho por no equivocarse, especialmente, por el temor a las burlas de sus compañeras o la corrección realizada por el docente en el aula de clase.

Es así que, dada la incidencia de todos estos factores, al contemplarlos como totalidad se percibe que *las estrategias socioafectivas con relación a la pronunciación y a la fluidez en el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes de quinto grado* dan cuenta de la importancia de garantizar espacios de interacción seguros, donde se estimule la participación y se promueva una sana interacción frente a la segunda lengua. Igual de importante es el hecho de que el docente se enfoca más en las habilidades de escritura, lectura y escucha —en las que se logra un desenvolvimiento adecuado por parte de la mayoría de estudiantes— pero en las competencias conversacionales existen falencias evidentes cuya causa principal es la incapacidad de las estudiantes de sentirse parte de un escenario participativo, estimulante y seguro para la realización de actividades orales.

Referencias

- Abrar, M., Mukminin, A., Habibi, A., Asyraf, F., Makmur, M. & Marzulina, L. (2018). "If our English isn't a language, what is it?" Indonesian EFL Student Teachers' Challenges Speaking English. *The Qualitative Report*, 23(1), 129-145. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3013>
- AlWadi, A. & Ismail, N. S. (2019). The Use of Mind Mapping Strategy to Improve Speaking Competency Among EFL Primary School Students. *Trends in Social Sciences*, 1(2), 6-14.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica (1a ed.). CEAC.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. (1982). Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Self-Control Training. Technical Report No. 262. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1978). *Introduction to Qualitative Research Methods*. Wiley.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Heredia, K. M. M. & Molina, J. E. S. (2018). Límites y alcances del bilingüismo en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo en Colombia 2014-2018. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 3(2), 26-26.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (4th ed). Longman.
- Levelt, W. J. (1995). The Ability to Speak: From Intentions to Spoken Words. *European Review*, 3(1), 13-23.
- López-Barajas Zayas, E. & Montoya, J. M. (Eds.). (1995). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. UNED.

- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico* (3ª ed). Trillas.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*. Routledge.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House/Harper & Row.
- Sayago Quintana, Z. B. (2003). *El Eje de Prácticas profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso)* [Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIVDef.pdf?sequence=7>
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES). (2011), *Assessing Speaking Performance Level A*. <https://dooplayer.net/30294467-Assessing-speaking-performance-level-a2.html>
- Vivanco, H. (2001). Some considerations on phonological theory and the teaching of pronunciation (as seen by a pedagogical phonetician). *Speak Out!*, 27, 8-12.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.