

ISSN: 2448-5942



ESTUDIOS λAMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx

Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora

VOLUMEN 7
NÚMERO 2

2022

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 7, Volumen 7, Número 1, enero - junio de 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2021– 061813302900-203. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación 31 de agosto de 2022.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 7, número 2 julio - diciembre 2022



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dr. Francisco González Gaxiola

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Actitudes y motivaciones del alumnado universitario costarricense ante el aprendizaje de idiomas extranjeros e indígenas	
REBECA MARÍN ESQUIVEL	1
English learning experience with video clips and online quizzes during the confinement	
KRISTIAN ARMANDO PINEDA CASTILLO	22



Actitudes y motivaciones del alumnado universitario costarricense ante el aprendizaje de L2, extranjera o indígena¹

Attitudes and Motivations of Costa Rican University Students toward Learning of L2, Local or Foreign Languages

REBECA MARÍN ESQUIVEL 

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

rebekamarin87@gmail.com

Resumen

En el presente texto, se propone un análisis sobre las actitudes y motivaciones de los estudiantes universitarios costarricenses ante el aprendizaje de lenguas indígenas y extranjeras. La metodología utilizada es de tipo cuantitativo, en la cual se requirió de un cuestionario basado en escalas Likert y diferencial semántico. La muestra total corresponde a 204 estudiantes universitarios hablantes del español como lengua materna quienes, en los últimos seis años, han cursado algún curso de idioma indígena costarricense o extranjero. En los resultados, se identifica el comportamiento actitudinal muy positivo ante las lenguas indígenas y extranjeras, así como la relación entre este comportamiento y el tipo de motivación para el aprendizaje de estas lenguas. Según se observó, la motivación instrumental se asocia significativamente con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, mientras que, la motivación integrativa se relaciona con el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Palabras clave: aprendizaje, indígenas, extranjero, actitudes, motivaciones.

Abstract

This text presents an analysis on the attitudes and motivations of Costa Rican university students when learning indigenous and foreign languages. The total sample corresponds of 204 university students whose mother tongue is Spanish and who, in the last six years, have registered a course on indigenous Costa Rican languages or foreign languages. The survey used is based on the Likert scale and on the semantic differential scale. The results identify the attitudinal behavior regarding indigenous and foreign languages, as well as the relationship between this behavior and the type of motivation for learning these languages.

Key words: learning, indigenous, foreign, attitudes, motivations

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v7i2.122>

Recibido 14 de enero de 2022

Aceptado 7 de junio de 2022

Publicado 1 de julio de 2022

Cómo citar este artículo: Marín Esquivel, Rebeca. «Actitudes y motivaciones del alumnado universitario costarricense ante el aprendizaje de idiomas extranjeros e indígenas». *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 7. 2, 2022, 1-21.

<https://doi.org/10.36799/el.v7i2.122>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

¹ Este trabajo se desprende de una tesis doctoral denominado “Actitudes y motivaciones de los estudiantes universitarios costarricenses ante las lenguas extranjeras e indígenas”, del cual se han derivado otras publicaciones. Para su realización, no se contó con ningún financiamiento.

Introducción

La actitud lingüística corresponde a un patrón de conducta que los miembros de una comunidad lingüística expresan ante las diversas lenguas y variedades. En el proceso de aprendizaje de una L2 (segundas lenguas), las actitudes lingüísticas contribuyen con la promoción exitosa de ese aprendizaje, ya que mientras más favorable es la actitud ante la lengua que se aprende, más gratificante será la experiencia y mejores serán los resultados.

Asimismo, la motivación definida como el deseo de alcanzar una meta, es otro factor de aprendizaje que trabaja en paralelo con la actitud (Muñoz, 2002). La motivación se divide en tres etapas: primero, el estudiante valora las razones que tiene para realizar una tarea; segundo, toma la decisión de realizar esa tarea, y tercero, realiza la tarea y persiste hasta concluirla. Cada etapa de la motivación se relaciona con los comportamientos actitudinales del estudiante. Dichas etapas manifiestan actitudes particulares ante la L2 que influyen en el uso de esta. Gardner (1989 citado por Al-Hoorie y MacIntyre, 2019) planteó que la motivación del alumno por aprender una L2 se asocia con las actitudes hacia esa L2, lo cual quiere decir que tal motivación resulta muy significativa si se acompaña de una buena actitud. De lo contrario, si los estudiantes carecen de motivación, disminuye su capacidad para interiorizar la L2. Esta relación entre actitud y motivación es analizada por el profesor constantemente en la dinámica del aula durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Empero, antes de que un estudiante universitario decida elegir una L2 dentro de una oferta de cursos disponibles, lleva consigo un conjunto de creencias preconcebidas sobre los idiomas y la importancia de aprenderlos que el alumno adquiere en su hogar, a través de los medios de comunicación, en la comunidad y en el mismo sistema educativo.

Las actitudes lingüísticas son un objeto de estudio recurrente en el campo de las segundas lenguas. Así, por ejemplo, Muñoz (2019) estudia las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios mexicanos de carreras de Ingeniería. Muñoz se muestra crítica ante la perspectiva instrumentalista de los idiomas extranjeros, pues induce en los estudiantes universitarios la pérdida de su identidad como individuo y como miembro de una comunidad lingüística. En las conclusiones del estudio de Muñoz, se hace referencia al derecho universal que tienen todos los hablantes del mundo a utilizar la lengua con la que se sientan más cómodos, no solo en cuanto a la funcionalidad y estatus de esta, sino, además, de acuerdo con su visión de mundo y su cultura de arraigo. Debido a que la tendencia en el mundo moderno y globalizado es desplazar las lenguas de menor funcionalidad y estatus en favor de otras que sí cuentan con dichas características, la



estructura político-administrativa neoliberal, así como el sistema de educación superior, no permiten que las lenguas autóctonas desarrollen mecanismos de defensa ante el proceso de sustitución lingüística.

Queda demostrado que las actitudes de los hablantes del español están influenciadas por las políticas internacionales desarrolladas en las instituciones educativas. Particularmente, los estudiantes se muestran avergonzados por no saber hablar una lengua extranjera que demanda mayor estatus económico, social y político. Dadas estas circunstancias, Muñoz cuestiona la imposición ideológica que pesa sobre los hispanohablantes de verse obligados a buscar la homogeneidad lingüística con hablantes de países más desarrollados, sin valorar que en la diversidad lingüística de su propio país está la riqueza. Entonces, resulta adecuado señalar que, para la autora, el alumnado universitario enriquece su bagaje cultural a partir de su bagaje multilingüístico, el cual no excluye a ninguna lengua independientemente del estatus de esta.

Al igual que Muñoz (2019), Matos (2015) hace énfasis en la necesidad urgente de profundizar acerca de las repercusiones que la motivación instrumental puede llegar a tener en el aprendizaje del francés como L2 en el escenario de las universidades venezolanas. Para él, los idiomas deberían ser aprendidos en procesos que permitan la integración de habilidades lingüísticas y socioculturales del estudiante, sin que medien factores utilitarios e instrumentalistas. En este sentido, este autor se propuso como objetivo investigar la incidencia de las actitudes lingüísticas en la elevada tasa de dificultades para el aprendizaje del francés por parte del estudiantado de la Universidad de Los Andes.

En una de las conclusiones, Matos señala la necesidad de realizar más investigaciones sobre didáctica de lenguas extranjeras que incluyan las actitudes lingüísticas de los alumnos, lo cual orientaría la búsqueda de mejores estrategias para generar interés, fomentar actitudes positivas y potenciar el aprendizaje. El autor parte del principio de que los estudiantes de una L2 aprenden de forma más fácil si poseen actitudes positivas sobre los hablantes nativos de esa lengua. Más aún cuando la L2 constituye para el aprendiente no solo un instrumento para conseguir empleo, sino además una herramienta de integración cultural. Otra conclusión interesante del estudio es que las actitudes afectivas y conductuales poseen un índice mayor de respuesta que las actitudes cognitivas, esto debido a que es más fácil asociar los sentimientos a las dimensiones afectivas y conductuales que a la visión social de una lengua. Desde la triple perspectiva de las dimensiones de las AL, se llegó a la conclusión de que, a pesar de que en sus tres aspectos prevalece una actitud positiva sobre la negativa, a nivel afectivo y conductual hay actitudes más positivas que a nivel cognitivo, evidencia de una motivación integradora de los estudiantes frente al francés (Matos, 2015, p. 533).



Chamorro (2021) reflexiona sobre la repercusión de las actitudes lingüísticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y concluye que los procesos de aprendizaje de estas lenguas se construyen sobre la base de las actitudes lingüísticas de los aprendientes. Otro estudio interesante es el de Rodríguez, García, García y Loy (2020) quienes analizan las actitudes ante el aprendizaje del inglés y logran confirmar la tesis de que la actitud positiva refuerza la capacidad del estudiante de enfrentarse al error cuando aprende una lengua extranjera. Estas investigaciones ponen en relieve que las lenguas extranjeras le sirven de plataforma al aprendiente para asegurarse un mejor estatus socioeconómico en el futuro.

En esta misma línea, la condición sociolingüística de las lenguas extranjeras es particularmente distinta a la de las lenguas indígenas que se distribuye a lo largo y ancho de la Gran Región Amerindia. Mientras las primeras son instrumentos de comunicación indispensables en el mundo globalizado, las segundas se encuentran en un potencial peligro de extinción, pues han venido perdiendo cualidades funcionales y de uso cotidiano. Por poner un ejemplo, los jóvenes de la Ciudad de Mérida consideran que el maya es una lengua de mucho prestigio y valor cultural; sin embargo, prefieren matricularse en cursos de idiomas como el inglés y el francés, dada la utilidad de estos para competir en el ámbito laboral (Sima y Perales, 2015). La planificación lingüística invita a reivindicar el estatus del maya. Los autores ponen como ejemplo el caso del francés canadiense y las políticas lingüísticas que se podrían transpolar a la situación maya. En Canadá, se ha utilizado la estrategia de que los ciudadanos francófonos accedan en su lengua materna a los servicios estatales, educativos, privados, de salud, judiciales, etc. Asimismo, en los puestos laborales de alto estatus se permite el uso del francés.

Asimismo, Sima y Perales comprueban que los sectores productivos presionan a los jóvenes monolingües de español para que aprendan segundas lenguas no étnicas. Sin embargo, estos entrevistados yucatecos consideran relevante el conocimiento del maya, claro está, con las limitaciones utilitarias que evidentemente posee este idioma frente a los idiomas extranjeros. Al parecer, las políticas lingüísticas gubernamentales han tenido injerencia en la reivindicación maya a partir de un modelo de presiones, cuyo objetivo es utilitario, económico y monetario. De todas maneras, las presiones no deben ser consideradas como factores negativos, muy por el contrario, activan en la población el interés por conservar ese patrimonio lingüístico.

En las conclusiones del estudio, Sima y Perales destacan que el inglés es catalogado como elegante, educado y cortés por la población yucateca y que su presencia robustece la ecología lingüística de la zona. Al plantear la inquietud de cuáles son las actitudes hacia el maya de la población juvenil monolingüe de



español, los autores han percibido cierto afecto de los entrevistados hacia el maya, dado el valor simbólico, cultural e histórico que ellos le atribuyen a este idioma. Sin embargo, el maya no puede competir ante el inglés en igualdad de condiciones cuando los entrevistados se refieren a la elección de una u otra lengua, lo cual resulta obvio en un contexto internacional donde el conocimiento de inglés genera estabilidad económica y oportunidades de empleo.

A la luz del estudio realizado, Sima y Perales reflexionan sobre la condición del maya y las perspectivas de planificación lingüística. Primero, deben continuar los retos asumidos para preservar el idioma maya, así como la implementación de propuestas que faculten valoraciones similares a las del inglés y el español, de modo que una persona maya se perciba como bilingüe, no solo en el sentido de inglés-español, sino también en el sentido español- maya, o maya-español-inglés. Dado que los jóvenes de Mérida consideran que su conocimiento en maya les permite aprender fácilmente el inglés, y viceversa, los autores recomiendan alentar el aprendizaje del maya con ideas positivas que favorezcan de alguna forma la instrumentalidad de este idioma. También se recomienda imitar la estrategia francocanadiense, en la cual al francés se le asigna un estatus muy elevado con base en presiones que detonan la obligatoriedad de la lengua en proceso de reivindicación.

Como última apreciación, los autores apuntan que el inglés y el español pueden ser factores de desplazamiento del maya, aunque no es conveniente descartar la formación de un ecosistema entre las tres lenguas, donde el maya cala en lo más profundo de la identidad. Empero, el vínculo actual entre el inglés y el maya resulta más conciliador que el vínculo histórico entre español y el maya. Este último se encuentra permeado de una larga historia de discriminación hacia los individuos mayas, lo cual no ocurre con el inglés, idioma foráneo que "... resalta... la revaloración del maya por los locales pasa por la percepción de una valoración de esta lengua por los extranjeros, en particular por los "gringos" anglófonos" (Sima y Perales, 2015, 140).

Una situación parecida documenta Corral (2017) en su estudio sobre actitudes de los estudiantes universitarios mexicanos hacia el aprendizaje de lenguas, en el cual se concluye en que el alumnado mexicano, independientemente de su arraigo étnico indígena o no indígena, se muestra muy interesados en matricularse en cursos de idiomas extranjeros. Esto significa que la necesidad de garantizarse una buena calidad de vida en el futuro insta a preferir los idiomas cuyos dominios funcionales se encuentran más extendidos (tal como ocurre con los idiomas extranjeros).



En Costa Rica, la población indígena de Costa Rica representa solo un 2,06% de la población nacional. Los indígenas costarricenses se agrupan en comunidades lingüísticas minoritarias, en las cuales el español coexiste con una lengua autóctona: los cabécares corresponden a un 87,6% del total de indígenas, los guaymíes a un 77,7%, los bribris a un 60%, los malecus a un 67,5%, los térrabas a un 9,9% y los borucas a un 5,6% (Sánchez, 2009).

Al igual que en otros países hispanoamericanos, las lenguas indígenas originarias de Costa Rica se encuentran en peligro de desplazamiento a favor del español. Por tal situación, las organizaciones indígenas y los sectores políticos y académicos han llevado a cabo esfuerzos importantes para la defensa y la revitalización de estas lenguas. Según Zajícová (2017), a finales de la década de los noventa, el Estado Costarricense designó el estatus de lenguas nacionales a las lenguas indígenas, con lo cual rectificó el compromiso de cuidar el patrimonio lingüístico y cultural de origen indocostarricense.

En diferentes universidades del continente americano, se fomenta la apertura de cursos tanto de lenguas extranjeras como de lenguas indígenas (Sánchez, 2018). Tal es el caso de las universidades estatales de Costa Rica, donde los lingüistas y otros investigadores indigenistas han venido consolidando proyectos de investigación y acción social vinculados con el rescate de las lenguas indocostarricenses. Particularmente, la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA) ofrece un curso optativo llamado Lenguas y Culturas de la Baja Centroamérica, el cual tiene como objetivo dar a conocer las propiedades gramaticales y fonológicas de cualquier lengua minoritaria de la Baja Centroamérica, haciendo un especial énfasis en las lenguas indígenas de Costa Rica. Debido a que el curso se ofrece en la sede central ubicada en el Gran Área Metropolitana del país, la población estudiantil que comúnmente lo cursa es no indígena, hablante nativo del español.

Los datos estadísticos organizados por la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia) muestran que la población costarricense tiene poco conocimiento respecto de los pueblos indígenas, "... solamente un 23% conoce de su existencia, no existiendo diferencias estadísticamente significativas por edad ni por sexo, pero si por nivel educativo..." (UNICEF, 2007, p. 18). Sin embargo, la variable de nivel educativo tiene una incidencia directa, por cuanto 81,8% de los individuos con estudios universitarios responden afirmativamente, mientras los otros niveles educativos presentan porcentajes bastante bajos. La imagen del individuo indígena se ha construido en el imaginario costarricense con base en sus costumbres, tradiciones, comportamiento, carácter, condición socioeconómica, entre otros aspectos. Según la UNICEF, un 28% de los costarricenses entrevistados en abril del 2007 indicó que los indígenas son personas con



características sociales y costumbres diferentes a las no indígenas, un 20% las consideró humildes y tímidas (20%), en tanto un 13,2% las percibió como vulnerables con altos niveles de pobreza. Esta información en números permite un acercamiento a los componentes que interactúan cuando se construye la imagen del indígena en el imaginario del no indígena. Además, dado que la literatura carece de información sobre las actitudes lingüísticas del costarricense ante las lenguas indígenas y la motivación para el aprendizaje de estas, queda expuesta a todas luces la necesidad de continuar con nuestra investigación en torno al objeto de estudio delimitado.

Por consiguiente, en este trabajo se estudian las actitudes hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras y las lenguas indígenas de Costa Rica (conocidas también como indocostarricenses), así como su interrelación con las motivaciones integrativas e instrumentales para el aprendizaje de estas lenguas en estudiantes universitarios de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA).

El objeto de estudio de esta investigación se divide en dos instancias. La primera, corresponde a las lenguas extranjeras incluidas como cursos de servicio en la malla curricular de la ELCL de la UNA. Cabe aclarar que en esta investigación se analiza la categoría de lenguas extranjeras como una sola, es decir, sin entrar en por menores sobre las lenguas individuales (p. ej. inglés, francés, japonés, coreano y chino mandarín).

La otra instancia, contempla las lenguas indocostarricenses. Al respecto, la Universidad Nacional de Costa Rica ha venido destinando recursos humanos, económicos y logísticos para la revitalización de las lenguas indígenas autóctonas. Como parte de las actividades de revitalización lingüística, se han llevado a cabo proyectos de investigación, así como la apertura de cursos de estos idiomas en sedes universitarias con mucha concurrencia de estudiantes universitarios de diferentes etnias y culturas (indígenas, afrocostarricenses e hispanos). Como se apuntó más arriba, una actividad de gran impacto en revitalización lingüística ha sido la implementación del curso Lenguas y Culturas de la Baja Centroamérica para estudiantes hispanos de la Sede Central Omar Dengo ubicada en el Gran Área Metropolitana. Este curso tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes no indígenas la oportunidad ampliar sus conocimientos en torno a la identidad cultural autóctona de Costa Rica y al patrimonio lingüístico. Como el resultado del aprendizaje está íntimamente ligado a las actitudes ante las lenguas, se considera de mucha importancia estudiar las actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje de los idiomas indocostarricenses en el contexto universitario.



Referentes teóricos

Para Baker y Wrigth (2017), en la decisión de aprender una L2 subyacen tres tipos de razones: ideológicas, internacionales e individuales. Las ideologías lingüísticas se definen como representaciones culturales que surgen de la relación entre lenguaje y sociedad. En estas ideologías, se forman intersecciones entre el uso de una lengua y la identidad del hablante (Swiggers, 2019). Las razones de carácter ideológico se sustentan en dos perspectivas: el asimilacionismo y el preservacionismo. Por un lado, el asimilacionismo conlleva el objetivo de que toda la población de un país o región, incluyendo migrantes y grupos étnicos minoritarios, aprenda la lengua mayoritaria. En Estados Unidos, por ejemplo, las comunidades migrantes de diversas partes del mundo aprenden el inglés como una herramienta de sobrevivencia.

Por otro lado, el preservacionismo establece el rescate de las lenguas minoritarias como objetivo social prioritario. Ejemplos de tal situación se observan en Irlanda y Nueva Zelanda, países angloparlantes en donde los niños de escuelas rurales estudian alguna lengua minoritaria (el irlandés y el maorí, respectivamente). No obstante, Baker y Wright (2017) hacen hincapié en que el mantenimiento de una lengua minoritaria no debe limitarse al espacio geográfico de donde es originaria esta lengua. Tal es el caso de la enseñanza formal del español como L2 a individuos de origen latino nacidos en Estados Unidos, la cual tiene como propósito mantener el idioma de la comunidad migrante.

Asimismo, las razones internacionales están permeadas por intereses políticos, económicos, comerciales y sociales. La actividad económica internacional y el acelerado crecimiento de mercados demandan el conocimiento de las lenguas más prestigiosas internacionalmente. Se debe tomar en consideración, además, que mientras más lenguas conozca un individuo, mayor será su acceso a la información. En todos los campos profesionales y académicos, la información se actualiza rápidamente, situación que exige mucha habilidad de traducción e interpretación de contenidos (Barker y Wrigth, 2017).

En cuanto a las razones individuales, se deben considerar cuatro tipos: 1) la conciencia cultural, 2) el entrenamiento cognitivo, 3) los propósitos afectivos y 4) el desenvolvimiento en el ámbito laboral. Aprender una L2 despierta sensibilidad ante el abanico multicultural y multilingüístico. Dicha sensibilidad fomenta un mejor entendimiento de las culturas de distintos pueblos, y a su vez, se encuentra íntimamente conectada con el aprendizaje de las lenguas originarias de esos pueblos. El aprendizaje de las L2 también sirve para que los niños y adultos aumenten su capacidad cognitiva, impulsa el desarrollo de áreas particulares del cerebro, y en paralelo a la inteligencia, agudiza el valor afectivo de la interacción humana. Sumado a todas



estas razones, la necesidad de ejercer una profesión y obtener un buen empleo aumenta la disposición de conocer más lenguas.

En los estudios de aprendizaje de segundas lenguas, la motivación se define como "... la combinación entre el deseo de aprender la LE, el esfuerzo desarrollado en esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje (Gardner, 1985 en Moreno, 2014, p.16). La motivación reúne factores externos como la influencia del ambiente familiar e internos como el interés personal del aprendiz. Cabe mencionar que al menos dos modelos teóricos sobre la motivación se desarrollaron entre las décadas de los ochentas y noventas. El primero fue el Modelo Socioeducativo de Gardner (1985 en Moreno, 2014), en el cual se incluyó el "Test de Actitudes y Motivación" (Attitude / Motivation Test Battery) para la recolección y medición de datos relativos a estas dos variables. El segundo modelo fue desarrollado por Dörnyei (1994 en Moreno, 2014) quien perfiló tres niveles de motivación: el lingüístico, el individual (estudiantil) y el de entorno (aprendizaje).

Ahora bien, la tipología de motivación propuesta por Gardner (1985 citado por Muñoz, 2002) contempla las motivaciones instrumental e integrativa. La motivación instrumental aparece en situaciones cotidianas del campo laboral y educativo donde el uso y el dominio de una L2 es absolutamente necesario para desempeñarse como un buen profesional. Asimismo, la motivación integrativa se cultiva en el deseo individual de involucrarse con culturas diferentes a la propia, lo cual implica aprender otras lenguas (Al-Hoorie y MacIntyre, 2019).

Con respecto a la actitud, esta se define como un conjunto de patrones disposicionales adquirido por los individuos en un escenario social. El estudio de las actitudes permite acercarse al conocimiento de la perspectiva humana y de la forma en que los individuos interactúan entre sí. Particularmente, la actitud lingüística se concibe como una expresión de la conducta mediante la cual se puede inferir el sistema de creencias, ideologías y percepciones que el hablante posee sobre sí mismo y sobre otros. En el campo de la didáctica de la lengua, la actitud lingüística y la motivación promueven el aprendizaje de una L2. Tal como lo indica Moreno (1998): "... la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que se hace en la sociedad..." (Moreno, 1998, 179). En las actitudes lingüísticas de hablantes subyacen creencias acerca de su propio comportamiento lingüístico y el de otros hablantes. Por ello, las actitudes cumplen un papel fundamental en la enseñanza de las L2, ya que el aprendizaje del estudiante resulta mucho más sencillo si su actitud hacia L2 es positiva.



Según Cestero y Paredes (2018), el estudio de las actitudes lingüísticas se sustenta en dos enfoques: el conductismo que prioriza la observación directa de los juicios de valor emitidos por parte de los hablantes acerca de una lengua, y el mentalismo que permite explorar la mediación de los estados mentales entre un estímulo y la respuesta al estímulo. Por esto último, en los estudios de actitudes ante el aprendizaje de segundas lenguas, se prefiere la perspectiva mentalista, ya que facilita la observación, interpretación y comprensión de los patrones de comportamiento producto de los estados mentales internos del individuo.

Ahora bien, en las actitudes lingüísticas subyacen procesos socioculturales que el individuo aprende por contexto. Para caracterizar tal propiedad, las actitudes suelen subdividirse en tres dimensiones: primero, el componente cognitivo que permite caracterizar la lengua a partir de las creencias individuales; segundo, el componente afectivo el cual se manifiesta en la expresión de sentimientos de agrado o desagrado ante la lengua, y tercero, el componente conativo vinculado con una reacción ante la lengua que puede desencadenar una acción (Matos, 2015).

Metodología

La presente investigación se realizó entre el 2020 y el 2021 con base en los criterios metodológicos de Monje (2011). La muestra poblacional fue seleccionada por conveniencia y consta de 204 estudiantes de la ELCL de la UNA. Además, en el muestreo se empleó la técnica “bola de nieve”, la cual consiste en que un alumno contacta a otros alumnos con el investigador. Esta misma dinámica se hace cuantas veces sea necesario hasta que no haya más individuos dispuestos a participar (Monje, 2011). Asimismo, se utilizó el programa STATS versión 2.0 para el cálculo de la muestra. Este cálculo fue precisamente 204 individuos con un porcentaje estimado en un 5% (95%), un porcentaje estimado de la muestra en un 50%, un nivel de confianza en un 95% y un máximo aceptable de error de un 5%.

El instrumento de recolección de datos corresponde a un cuestionario descriptivo inédito y de elaboración *ad hoc*, el cual fue validado previamente en una cantidad de 12 informantes. Dicho cuestionario se compone de dos partes. La primera parte se centra en detectar el grado de actitud positiva ante las lenguas extranjeras (LE) e indocostarricenses (LI) a partir de 24 ítems cada uno con una escala diferencial semántico con binomios de significados opuestos. Para el componente afectivo se contó con los binomios nada agradable/ muy agradable, nada interesante/ muy interesante; para el componente cognoscitivo, nada difíciles/ muy difíciles, y de nada sabios/ de muy sabios, y para el componente conativo, nunca/ siempre y muy en desacuerdo/ muy de acuerdo. A su vez, cada escala contiene valores que van del 1 al 5, donde 1 es



el extremo menos positivo; el valor 5, el más positivo, mientras que el 3 se considera neutro. Los porcentajes de actitud positiva corresponden a la suma de los resultados obtenidos en los valores 4 y 5 de cada escala, mientras que, las actitudes negativas se obtienen de los valores 1 y 2. Para efectos de este artículo, se muestran únicamente los resultados de actitud positiva y negativa, independientemente del binomio de cada escala (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Tablas de diferencial semántico con valores del 1 al 5 para cada componente de actitud

Componente afectivo						
Muy agradable	1	2	3	4	5	Nada agradable
Muy interesante	1	2	3	4	5	Nada interesante
Componente cognoscitivo						
Nada difíciles	1	2	3	4	5	Muy difíciles
De nada sabios	1	2	3	4	5	De muy sabios
Componente conativo						
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre
Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	Muy de acuerdo

Fuente: Elaboración propia

La segunda parte contiene dos escalas Likert, cada una con un ítem de motivación integrativa y otro de motivación instrumental. En los ítems de cada escala Likert se formulan las mismas afirmaciones, pero se cambia el idioma al cual se enfoca cada escala, así: a) estudiar un idioma (extranjero/ indígena) para ser más sociable con hablantes nativos de ese idioma (afirmación centrada en la motivación integrativa, ver Tabla 2), y b) estudiar un idioma (extranjero o indígena) mejora el desempeño profesional (afirmación centrada en la motivación instrumental, ver Tabla 3). Por cada afirmación, los estudiantes de la muestra seleccionaron un rubro de la escala del 1 al 5, donde 1 es muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo, y 5 muy de acuerdo.

Tabla 2.
Escala Likert acerca de la motivación integrativa para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Afirmaciones sobre los idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
Estudiar un idioma extranjero es importante porque me permitirá ser más sociable con personas que hablen ese idioma.					
Estudiar un idioma extranjero es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional.					

Fuente: Elaboración propia



Tabla 3.

Escala Likert acerca de la motivación instrumental para el aprendizaje de las lenguas indocostarricenses

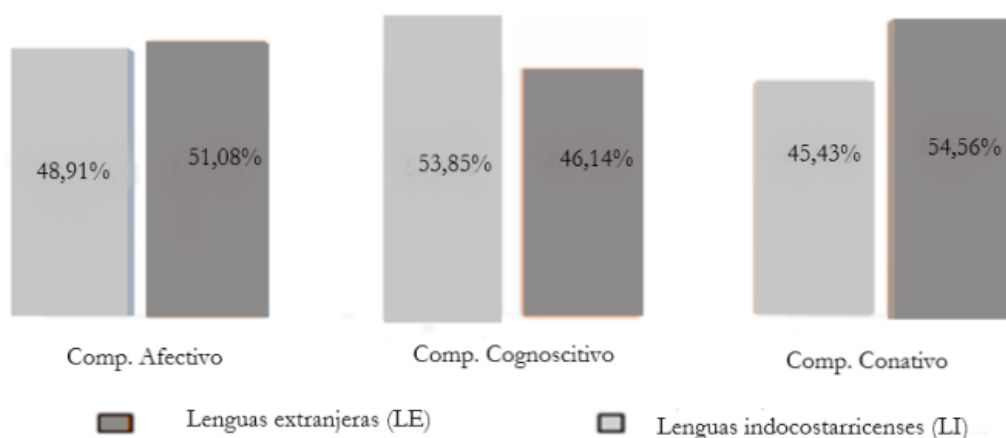
Afirmaciones sobre los idiomas indocostarricenses	1	2	3	4	5
Estudiar un idioma indocostarricense es importante porque me permitirá ser más sociable con personas que hablen ese idioma.					
Estudiar un idioma indocostarricense es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional.					

Fuente: Elaboración propia

Resultados y discusión

El Gráfico 1 muestra los porcentajes de las respuestas lenguas extranjeras e indígenas en cada componente afectivo, cognoscitivo y conativo.

Gráfico 1.
Actitudes positivas ante lenguas extranjeras e indígenas



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

En la figura 4, se observan diferencias muy cercanas entre las lenguas extranjeras (LE) y las indígenas (LI): una diferencia de 2,17% entre LE y LI en el componente afectivo; una de 7,71% en el componente cognoscitivo, y una de 9,13% en el conativo. Estas diferencias mínimas muestran una inclinación de las actitudes positivas ante las LE en el componente conativo y hacia las LI en el componente cognoscitivo.

Asimismo, la diferencia de tan solo 2,17% entre LE y LI para el componente afectivo sugiere una explicación en dos vías: una enfocada a las LE, y otra, a las LI. En cuanto a las LE, la asociación que la mayoría de estudiantes consultados establece entre estas lenguas y los rasgos de cada binomio valorados como positivos resulta natural en el contexto estudiantil de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Aunque la categoría LE para efectos de esta investigación incluye cualquier lengua extranjera, se pone en



relieve una estrecha relación de los encuestados entre sus intereses profesionales y su actitud positiva de tipo afectivo. Con respecto a las LI, una explicación viable podría ser que los alumnos participantes sientan empatía por el patrimonio lingüístico y cultura de origen indígena. Tal reflexión se acuerpa en el informe de UNICEF (2007), cuyos hallazgos demuestran que los costarricenses suelen calificar a los indígenas como humildes, tímidos, tranquilos y sociables, cuyas diferencias culturales suelen ser valoradas de forma positiva.

Aun así, el margen de tan solo 2,17% impide que un único razonamiento sea generalizable a todos los encuestados. Por el contrario, la similitud porcentual ante dos lenguas muy distintas desde el punto de vista sociolingüístico arroja luz sobre una coexistencia armoniosa de actitudes positivas afectivas ante las LE y las LI.

Las frecuencias del componente cognoscitivo muestran una diferencia de 7,71% entre LE y LI en favor de las LI. Tal como se explicó en capítulos anteriores, mediante el componente cognoscitivo de actitud, los fenómenos del lenguaje se describen como objeto de pensamiento, creencias y conocimiento. Así pues, las tendencias cuantitativas estarían develando que el conocimiento relativo a las lenguas indocostarricenses le otorga atributos intelectuales superiores a quienes conocen estas lenguas, es decir, si las LI son muy difíciles, se requiere de muchas habilidades lingüísticas, cognoscitivas y comunicativas para dominarlas. De ahí que las valoraciones de los encuestados fluctúen generalmente entre los valores 4 y 5 que integran el dominio de las actitudes positivas.

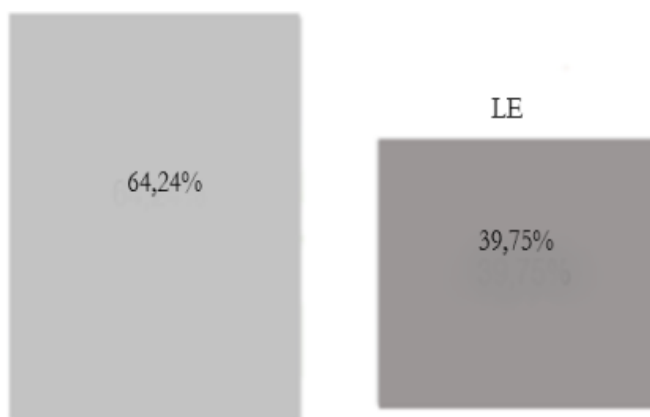
Por su parte, en los resultados del componente conativo se observa una diferencia porcentual de 9,13% que favorece a las LE. Para comprender esa inclinación hacia las LE, no está de más recordar que la actitud lingüística se define desde el componente conativo como la conducta asociada con "... la tendencia a reaccionar ante el objeto y con la disponibilidad para la acción..." (Matos, 2015, p. 515). Si bien queda claro que en términos generales las actitudes tienden a ser muy positivas para LE y LI, lo cierto es que se observa una disposición mayor a preferir la LE cuando la escogencia de la lengua implica una acción posterior.

El Gráfico 2 presenta la tendencia de asociar la motivación integrativa con el estudio de un idioma para ser más sociables con hablantes nativos de ese idioma. Como se observa, un 64,24% de los alumnos encuestados se inclinan por las LI cuando el estudio de una L2 los ayudaría a ser más sociables con los hablantes nativos de esa L2, en tanto solo un 39,75% lo hace por las LE. Debido a que la muestra del estudio se circunscribe a la población hispanocostarricense (no indígena), es sencillo suponer que la noción de otras culturas es percibida por los encuestados como culturas indocostarricenses. Tal como se indicó más arriba, desde el punto de vista étnico-cultural, la población indígena corresponde a una minoría sociocultural



subdividida en pequeñas comunidades lingüísticas que aún hoy en día conservan su lengua autóctona. Los pueblos indígenas de Costa Rica se concentran principalmente en las zonas sur y sureste del país. Los datos del último Censo Nacional de Territorios Indígenas (2011) arrojan que tan solo un 2,06% de la población total nacional es de etnia indígena.

Gráfico 2.
Estudiar un idioma para ser más sociable con hablantes nativos de ese idioma



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

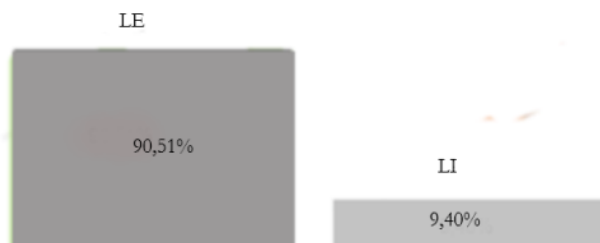
Un dato interesante es que, según el último informe de la UNICEF (2007) tan solo un 23% de la población nacional hispana (no indígena) sabe que en el país existe un territorio indígena para cada grupo étnico. Los hispanocostarricenses conocen muy poco o casi nada sobre los pueblos indígenas de Costa Rica. De acuerdo con el nivel educativo, el análisis de estos resultados arroja un 18,2% con educación primaria, un 19,4% con secundaria y un 31,8% con universitaria, siendo este último el grupo que demuestra más conocimiento en materia indígena.

Así las cosas, el conocimiento de los hispanocostarricenses sobre los pueblos indígenas ha surgido de creencias preconcebidas históricamente. En el imaginario colectivo de los hispanocostarricenses, prevalece que los pueblos indígenas actuales evocan un pasado precolombino, en el cual el ser humano mantenía un mejor vínculo con la naturaleza; por ello, se cree que los indígenas son los principales concedores de la medicina a base de plantas y remedios caseros. En UNICEF (2007) se menciona que permea la imagen indígena ideal: la conexión directa de los indígenas con nuestros antepasados precolombinos les permite ser amables, sociables, humildes, trabajadores; además de que su estilo de vida rural sin los vicios tecnológicos de la vida moderna hace posible que valoren la compañía de otras personas tanto indígenas como no indígenas. Todas estas percepciones radican en estereotipos positivos que algunos hispanocostarricenses perfilan como rasgos étnico-culturales de los indígenas. Aun así, por tratarse de estereotipos, no representan una descripción precisa del comportamiento sociocultural de estos últimos.



En el Gráfico 3 se observan las tendencias porcentuales de la motivación instrumental asociada al estudio de un idioma para mejorar el desempeño profesional:

Gráfico 3.
Estudiar un idioma para mejorar el desempeño profesional



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

En el Gráfico 3 se observa que un 90,51% de los encuestados considera que las LE son instrumentos para mejorar el desempeño profesional, mientras que solo un 9,40% se inclina por las LI. Estos resultados muestran una diferencia de 81,11% entre las LE y LI a favor de las LE.

Del mismo modo, la importancia de estudiar un segundo idioma para obtener un empleo bien remunerado deja a la vista una diferencia porcentual de 93,03% asociada a las LE para los estudiantes de la muestra poblacional. Este hallazgo se puede interpretar en el marco de las sociedades modernas latinoamericanas. Como es de esperarse, el doble beneficio que conlleva la empleabilidad y la remuneración económica resulta atractivo para los jóvenes universitarios costarricenses. El conocimiento de una L2 extranjera le aporta al estudiante un valor agregado que más adelante se traducirá en mayor cantidad de oportunidades laborales.

Es evidente la necesidad de dominar segundos idiomas como instrumento para lograr el acceso a la estabilidad económica y poder adquisitivo. Debido a que las ofertas laborales se originan en el mercado internacional, se hace prácticamente obligatorio el dominio de un idioma extranjero que sirva como medio de comunicación entre individuos de diferentes nacionalidades y con distintas lenguas nativas. Si bien el inglés constituye una lengua franca por excelencia, en general el mercado internacional demanda también el dominio de otros idiomas extranjeros como el francés, el portugués y el chino mandarín.

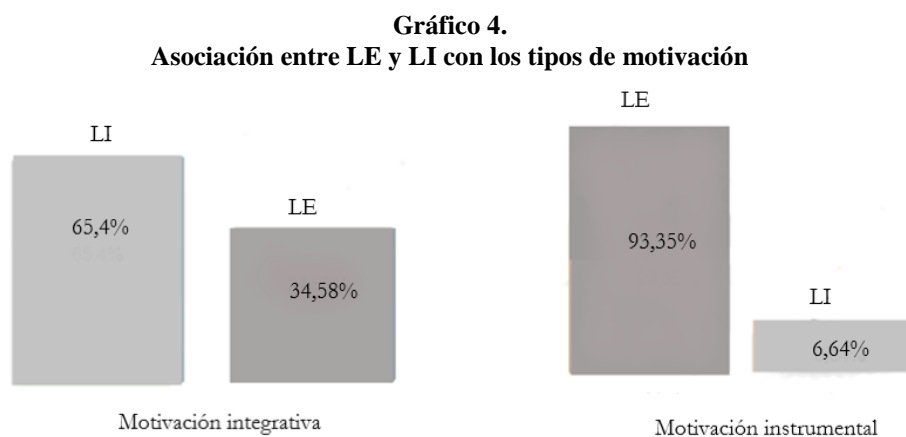
Ya que un promedio ponderado de 90,51% de los alumnos de la muestra poblacional se inclina por las LE en cualquier situación de ejercicio de la profesión y/o empleo que dependa del uso de un idioma extranjero, resulta viable conjeturar que esta mayoría de encuestados viene adoptando en sus conciencias sociolingüísticas un modelo de relaciones bilaterales entre el dominio de una LE y el éxito en la vida.



Caso contrario, los porcentajes de LE asociados a la motivación integrativa se encuentran muy por debajo de los porcentajes obtenidos para la motivación instrumental. Según la figura 2, un 64,24% relativo a las LI predomina sobre el 39,75% relativo a las LE cuando se le plantea al encuestado la importancia de estudiar un idioma para ser más sociable con hablantes nativos de ese idioma. Además, la diferencia porcentual entre las LE y las LI mostrada en la figura 2 es de 24,49% a favor de las LI, lo cual indica que los encuestados perciben los idiomas indocostarricenses como herramientas de comunicación que promueven relaciones sociales cercanas con hablantes indígenas de Costa Rica.

RELACIÓN ENTRE ACTITUDES POSITIVAS Y TIPO DE MOTIVACIÓN

Los resultados descritos hasta el momento apuntan a que la actitud lingüística del estudiantado ante las LE y LI es muy positiva e interactúa de forma dinámica con la motivación para su aprendizaje. Este dinamismo se puede apreciar en los márgenes de variación de las respuestas que oscilan entre los valores 4 y 5 de la mayoría de escalas de actitud, lo cual demuestra el predominio de las actitudes positivas ante LE y LI. En el caso de la motivación, la Gráfico 4 presenta los porcentajes de LE y LI asociados con cada tipo de motivación, ya sea instrumental e integrativa:



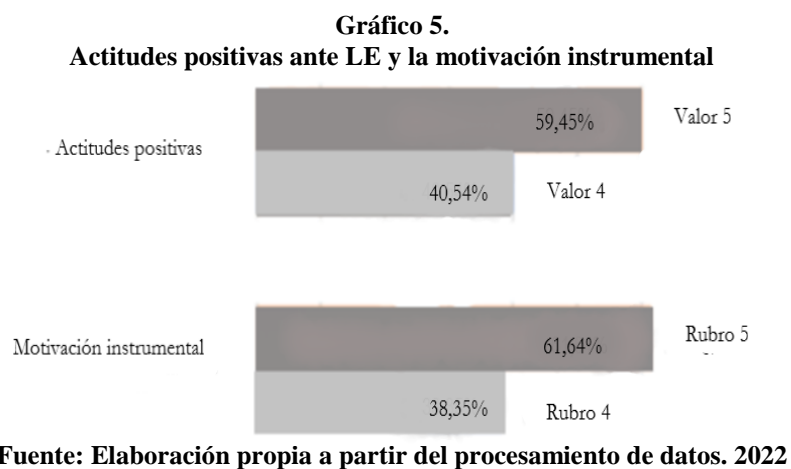
Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

Los porcentajes en el Gráfico 4 reflejan la asociación entre aprender una lengua y sentir una motivación determinada. Así pues, para la motivación integrativa, un 65,4% de la decisión total asocia el aprendizaje de las LI con los intereses culturales del estudiantado, porcentaje que duplica al 34,58% de asociación con las LE. Por el contrario, en la motivación instrumental, se identificó un 93,35% de encuestados que asocia el aprendizaje de las LE con la apertura de mayores oportunidades laborales y



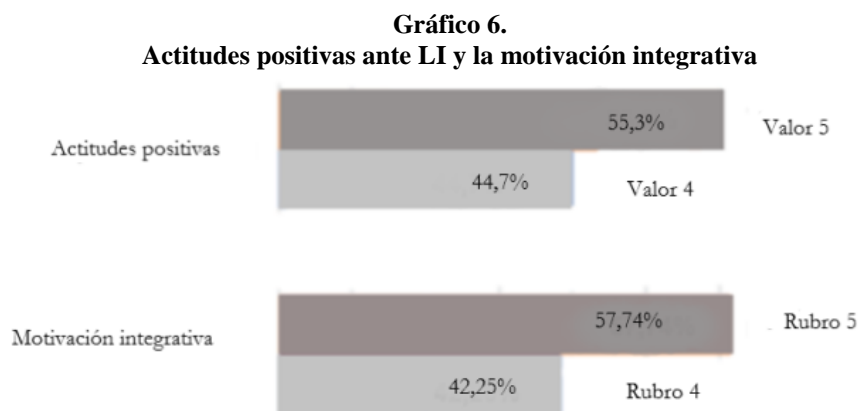
académicas. Este porcentaje supera por mucho al 6,64% que relaciona la motivación instrumental con las LI.

Ahora bien, el contraste entre las tendencias de actitud positiva y de motivación se representan en los Gráficos 5 y 6:



En el Gráfico 5, se aprecia el desglose de las actitudes positivas según los resultados correspondientes a los valores 4 y 5: un 40,54% en el valor 4 y un 59,45% en el valor 5. Estos porcentajes indican una clara tendencia al incremento de las actitudes positivas con una fuerte concentración de los datos en el valor 5 de la mayoría de escalas. Asimismo, se observa los porcentajes de la motivación instrumental distribuidos en un 38,35% para el rubro 4 y 61,64% para el rubro 5, cuya tendencia al favorecimiento de la motivación instrumental ante LE incrementa significativamente del rubro 4 al 5.

En cuanto a la relación entre actitud positiva y motivación integrativa para el aprendizaje de las LI, obsérvese el Gráfico 6:



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022



En el Gráfico 6, los porcentajes relativos a las actitudes ante LI se distribuyen en un 44,7% para el valor 4 y un 55,3% para el 5, lo cual refleja una tendencia al incremento porcentual en favor del valor más alto en la mayoría de escalas. A su vez, la motivación integrativa muestra que un 42,2% de los datos se concentra en el valor 4, en tanto un 57,74% lo hace en el valor 5 demostrándose así una mayor preferencia por este valor en la mayoría de escalas relacionadas con las LI.

No es de extrañar este resultado si se analiza la necesidad de saber más de un idioma para llegar a ser exitoso en el ámbito laboral de la sociedad costarricense actual. Como se podrá recordar, la ELCL se ha preocupado por diseñar y ejecutar proyectos de revitalización de las lenguas indígenas en el ámbito pedagógico y didáctico. Estos proyectos han permitido la creación de cursos de lenguas indígenas dirigidos a cualquier población universitaria tanto indígena como hispana (no indígena). En el caso del presente estudio, se pone en evidencia que en el ámbito académico las lenguas indígenas confieren un estatus intelectual y prestigio académico.

Conclusiones

El objeto de estudio comprendió las actitudes y motivaciones para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE) e indocostarricenses (LI). Si bien ambos tipos de lenguas forman parte de las opciones de cursos ofertados por la ELCL de la UNA, son muy distintas desde el punto de vista sociolingüístico. Por un lado, las LE están vinculadas con intereses socioeconómicos, comerciales y políticos. Estas lenguas son óptimas para el intercambio comunicativo en el ámbito internacional, donde hablar una o más lenguas de prestigio internacional, le otorga al bilingüe un estatus elevado respecto del monolingüe. Por otro, la realidad de las lenguas indocostarricenses deja entrever el peligro de extinción que experimentan día a día, dada la falta de espacios para el uso y el aprendizaje, de ahí que en la ELCL de la UNA se hayan destinado los recursos necesarios para salvaguardar la vitalidad de estas lenguas. Las lenguas indocostarricenses forman parte del patrimonio lingüístico y cultural de Costa Rica, un patrimonio al cual los estudiantes universitarios, ya sean indígenas o no indígenas, merecen tener acceso.

La delimitación del objeto de estudio nos permitió proponer como objetivo describir la relación entre las actitudes de los estudiantes universitarios de la ELCL de la Universidad Nacional y el tipo de motivaciones para el aprendizaje de lenguas indocostarricenses (LI) y extranjeras (LE).

Con base en las respuestas de los encuestados, el estudio arrojó que las actitudes positivas predominan tanto para las LE como para las LI, lo cual pone en relieve que el grado de actitud de la población



estudiada no constituye un factor diferenciador relevante entre ambas lenguas. Asimismo, las frecuencias de los componentes afectivo, cognoscitivo y conativo revelaron diferencias importantes tanto en LE como en LI. Para las LE se identificó una mayoría de respuestas centradas en los componentes afectivo y conativo, en tanto para las LI, la mayor cantidad de se centra en el componente cognoscitivo. Estos resultados coinciden en buena medida con el estudio de Matos (2015) sobre las actitudes de estudiantes universitarios venezolanos ante el francés, en el cual los componentes afectivo y conductual concentran el grado más alto de actitudes positivas. Para Matos (2015), los hallazgos de su estudio se deben a que ambos componentes categorizan reacciones naturales en el ser humano. Esta explicación también es viable en el caso de nuestra investigación, dado que los encuestados estarían demostrando actitudes positivas ante las LE en paralelo con la disponibilidad de aprenderlas.

Además, se identificó una asociación significativa entre las LE y la motivación instrumental, lo que demuestra el interés de los futuros profesionales por dominar las LE de mayor proyección a nivel internacional. Los datos revelaron que la mayor parte del estudiantado manifiesta en sus respuestas una fuerte motivación integrativa para el aprendizaje de las LI, lo cual permite observar a todas luces el interés de estos alumnos por tener un acercamiento con el patrimonio lingüístico y cultural de Costa Rica.

No es descabellado suponer que el predominio de las actitudes positivas ante las LI se debe a que las acciones para la revitalización lingüística para el rescate y promoción de las LI están dando frutos dentro del ámbito académico universitario e inciden positivamente en la comunidad estudiantil, o al menos en la muestra poblacional de este estudio. Otra explicación la podemos encontrar en el informe de UNICEF (2007), ya que la actitud social positiva de los hispanocostarricenses ante los indígenas puede respaldar los hallazgos de la actitud lingüística positiva identificada en el presente estudio. Empero, aunque los resultados de UNICEF son bastante sugerentes en cuanto a la actitud social positiva, no logran esclarecer si se trata de una visión compartida por la mayoría de hispanocostarricenses.

Volviendo a nuestra investigación, no sería adecuado generalizar los resultados más allá de la población universitaria costarricense representada en la muestra poblacional de nuestro estudio. Sería contraproducente concluir que todos los costarricenses de cualquier edad y grado de escolaridad tengan una actitud positiva desde la perspectiva social y/o lingüística. Tampoco se debe asumir *a priori* que los universitarios de cualquier carrera o especialidad comparten el mismo grado de actitud positiva, pues no ha sido propósito del estudio analizar las posibles diferencias entre carreras universitarias. Lo que se puede concluir con mucha seguridad es que los estudiantes de la ELCL de la UNA manifiestan una actitud positiva ante las LI mientras se sienten motivados por el conocimiento integral de estas lenguas. Con base en la visión



preservacionista de Baker y Wright (2017), los grupos políticos y académicos, así como las comunidades lingüísticas minoritarias participan en el rescate de las lenguas autóctonas. Parte de sus acciones consisten en la promoción de cursos de lengua y cultura enfocados en hablantes monolingües del español y la apertura de carreras especializadas en docencia rural.

Para finalizar, un efecto de la actitud positiva del estudiantado ante las LE es que le permite abrirse al aprendizaje de nuevos conocimientos, mientras enfrenta el miedo al fracaso con la disponibilidad de corregir sus errores de pronunciación y asimilación semántica todas las veces que sea necesario. Además, la actitud positiva ante las LE pone en evidencia el deseo de los alumnos por llegar a tener un futuro profesional exitoso, para lo cual requieren del conocimiento y/o dominio de las LE de mayor prestigio a nivel mundial. Precisamente, en este deseo subyace la motivación instrumental para el aprendizaje, es decir, las LE internacionales permiten la incorporación de los jóvenes al mercado laboral mundial. Asimismo, las actitudes positivas ante las LI constituyen una prueba de que los alumnos universitarios están aceptando las LI como parte de su formación académica e integral.

Referencias

- Al-Hoorie, Ali y Peter MacIntyre. *Contemporary Language Motivation Theory: 60 Years Since Gardner and Lambert (1959)*. Clevedon, North Somerset: Multilingual Matters, 2019.
- Baker, Colin y Wayne Wright. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- Chamorro Mejía, Mónica. “Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 37, (2021), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.11841>
- Chireac, Silvia; Ángel, Huguet; Clara, Sársó; Mónica., Querol; José, Navarro; Carulla, Judith; José, Navarro y Cecilio, Lapresta (2012). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid: Secretaría general técnica, 2009.
- Cestero, Ana y Florentino Paredes. “Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI”. *Boletín de Filología*, LIII, 2, 2018, 11-43. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/51940>
- Corral Pérez, Isabel. “¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas?” Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano”. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, número especial, 2017, 35-57. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.04>



- Matos Aldana, Tepey. “Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés”. *Revista Educere*, 23, 2015, 513-535. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049014>
- Moreno Bruna, Ana María. “La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo, de Zoltán Dörnyei”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18, 2014, 1-70. <https://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>
- Moreno Fernández, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Muñoz, Carmen. *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 2002.
- Muñoz Muñoz, Mónica. “Las actitudes y creencias lingüísticas de estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 2019, 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.444>
- Rodríguez, Naliet; Georgete García, Tatiana García y José Loy. “Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera”. *Edumecentro*, 12, 2020, 230-237. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1451>
- Monje Álvarez, Carlos. *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana, 2011. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Sánchez Avendaño, Carlos. “Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y Censos Nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística”. *Revista de Filología y Lingüística*, 35, 2009, 233-273. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1174/1237>
- Sánchez, Julio. “La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América”. *Revista Letras*, 63, 2018, 95-130. <https://doi.org/10.15359/rl.1-63.6>
- Sima Lozano, Eyder. y Moisés Perales Escudero. “Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la Ciudad de Mérida”. *Península*, X, 2015, 121-144. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/47501>
- Swiggers, Pierre. “Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas”. *Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 56, 2019, 9-40. <https://doi.org/10.18364/rc.v1i56.316>
- UNICEF. *Conocimientos y percepciones de la población sobre los pueblos indígenas en Costa Rica*. San José: UNICEF Costa Rica, 2007.
- Zajícová, Lenka. “Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanos”. *Onomázein*, NE III, 2017, 171-203. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.10>





English learning experience with video clips and online quizzes during the confinement

Experiencia de aprendizaje del inglés con video cápsulas y cuestionarios en línea durante el confinamiento social

KRISTIAN ARMANDO PINEDA CASTILLO 

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México
kristiancobaes@hotmail.com

Abstract

The following paper covers an intervention conducted in two high schools where educational conditions demand innovation in the teaching of English. Hence, Generation Z characteristics, microlearning, and mobile learning served as the background for a new way of promoting a better learning experience during the coronavirus confinement period¹. The purpose of this study was to enhance the teaching-learning experience of English in high schoolers by using online quizzes that integrated multimedia materials. Action research was used hand in hand with grounded theory by appealing to qualitative approach techniques for data analysis. Findings revealed that the use of online quizzes with video clips to transmit knowledge fostered a positive experience in foreign language learning as learners were inspired to flexibly interact with digital academic content; also, an attractive-innovative approach and an easily accessible digital learning environment were promoted. Among the main conclusions, it can be highlighted that educational issues are unique in every context and, therefore, educators need to consider their students' and community's traits to find a proper solution to issues that emerge.

Key words: Multimedia instruction, English, audiovisual instruction, education.

Resumen

El siguiente trabajo cubre una intervención conducida en dos planteles de bachillerato donde las condiciones educativas demandan innovación en la enseñanza del inglés. Por lo tanto, las características de la Generación Z, el microaprendizaje, y el aprendizaje móvil sirvieron como la base para una nueva forma de promover una mejor experiencia de aprendizaje durante el confinamiento por coronavirus. El propósito del estudio fue mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje del inglés en educandos de bachillerato mediante el uso de cuestionarios en línea que integraron materiales multimedia. La investigación-acción se utilizó mano a mano con la teoría fundamentada apelando a técnicas de enfoque cualitativo para el análisis de datos. Los resultados revelaron que el uso de cuestionarios en línea con video cápsulas para transmitir conocimiento fomentó una experiencia positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera dado que los estudiantes se inspiraron al interactuar de manera flexible con contenido académico digital; también, se promovió un enfoque atractivo e innovador y un entorno de aprendizaje digital de fácil acceso. Entre las principales conclusiones, se puede destacar que los temas educativos son únicos en cada contexto y, por lo tanto, los educadores deben considerar los rasgos de sus estudiantes y de la comunidad para encontrar una solución adecuada a los problemas que surjan.

Palabras clave: Enseñanza multimedia, inglés, enseñanza audiovisual, educación.

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v7i2.121>

Recibido 5 de noviembre de 2021

Aceptado 8 de junio 2022

Publicado 1 de julio 2022

Cómo citar este artículo: Pineda Castillo, Kristian Armando. «English learning experience with video clips and online quizzes during the confinement». *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 7, 2, 2022, 22-48, <https://doi.org/10.36799/el.v7i2.121>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

¹ This document is the result of a research that started during the COVID-19 confinement period under the research line innovation in educational processes through critical, theoretical, and practical reflection. The investigation was self-financed.

Introduction

This investigation took place in two high schools in Culiacán, Sinaloa, México, in an educational scenario that presents difficulties in meeting desired learning outcomes in English language learning. In this vein, it has been identified how teenagers are often diverted by technology, classmates, or personal issues, and as a result, their attention is drawn away from classes carried out in traditional face to face sessions or synchronous formats undertaken in the course of the COVID-19 pandemic. Another problem is that several adolescents have had negative experiences in their educational lives, leaving them with poor study skills, which were evident as they came across different learning complications throughout the social lockdown, such as a short attention span, bad internet connectivity, as well as lack of teacher support and control over their learning process (Olais-Arjona, 2021). Worse yet, the pedagogical strategies that some teachers apply to teach the foreign language in the light of the confinement period caused by the coronavirus still do not reach all learners because of the digital divide (Cervantes-Cerra, 2021). With that in mind, the present researcher thought of implementing online quizzes incorporating videos as a formative strategy with the intention of promoting an innovative education.

Therefore, the object of study for this research can be defined as the use of multimedia materials and web-based quizzes as a strategy to improve the English language learning experience of high school students during the confinement caused by the coronavirus. Concurrently, the investigation's main purpose was to value the high schoolers' experience in learning the foreign language when using online quizzes with video clips during the COVID-19 pandemic. Simultaneously, the following central question was posed: how do online quizzes that include audiovisual material help teenagers have a better experience in the learning of the lingua franca during the social lockdown?

In order to respond to the interrogative, a tentative answer was formulated, which may also be alluded to as a proposition or working hypothesis (Stringer, 2007; Ary, Jacobs, Sorensen & Razavieh, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2018). In this case, web-based quizzes with embedded video clips might favor the learning experience of English for high schoolers since they are inspired to flexibly interact with digital academic content through different kinds of activities.

1.1 Generation Z in a technological education

Nowadays, we are living in an age of technological advancements, all of which have boosted schooling experiences in numerous contexts. Moreover, the use of videos, distance education, as well as



collaborative or cooperative online learning are valuable approaches for ensuring progress at different educational levels (Persada, Miraja & Nadlifatin, 2019). On the other hand, in a world where many generations overlap to meet sociological demands, innovations must be brought about so that they nurture better environments that incorporate digital interaction into learning processes (Kumar-Basak, Wotto & Bélanger, 2018).

The birth of Generation Z, -Gen Z, or centennials ranges around 1995-2012 (Mohr & Mohr, 2017; Schwieger & Ladwig, 2018). Although Gen Z pupils share some traits with Baby Boomers, Generation X, and Millennials, they hold a few distinctions when it comes to handling technological tools. For instance, centennials live with technology, which is easily reflected as they are highly dependent on digital media to build relationships, which means that their social skills could be inferior to those of previous generations (Chicca & Shellenbarger, 2018). Furthermore, Generation Z individuals rely on self-instruction as a powerful resource for their formation process, particularly recurring to online videos on platforms like YouTube (Seemiller & Grace, 2016).

Additionally, Gen Z individuals have ample access to information but might need guidance to prevent information overload, verify accuracy, evaluate, and work out data they come across (Mohr & Mohr, 2017). Another interesting characteristic is that centennials are able to consume, share, but more importantly, generate content on social platforms such as YouTube, Facebook, Twitter, or others in a frequently multitasking dynamic (Nagy & Kölcsey, 2017). Nowadays, centennials can be identified as students in high schools, universities, or teachers at different educational levels (Persada et al., 2019).

1.2 Microlearning and mobile learning alliance

Institutions, teachers, and learners have been absorbed by the technological era in such a way that it is almost impossible to get by without it. For this reason, the formation process has also invaded other spaces of these actors' lives: televisions, computers, or portable devices (Kacetyl & Klimova, 2017). Thus, high school teachers ought to be sensible about the fact that technology is a natural part of their pupils (Demir & Sönmez, 2021).

Microlearning is a learning-oriented approach by which information is acquired in small steps. Likewise, it meets features such as being fragmented, short, and available for users at any time or location, essentially online. One crucial facet is that with the rise of technological advancements in mobile learning



(M-learning), microlearning gains significant weight as it gives place to a ubiquitous education employing portable devices (Salinas & Marín, 2014).

On another part, a microlearning approach can be seen in various forms, such as the use of short videos, an aspect that can be very effective in attracting and increasing learning opportunities (Tan & Pearce, 2011). Moreover, it is imperative to consider that Gen Z individuals have a short attention span (Seemiller & Grace, 2017), which could mean that applying microlearning may have a positive effect on these learners.

Furthermore, authors such as Mayer (2001) argue that aural and visual receptive channels incorporate knowledge into our minds when carrying out a learning process utilizing video. In addition, the expert goes on to state that the combination of both channels promotes long-term retention of information (meaningful learning), which is greatly enhanced if such material is compelling for pupils.

M-learning is a preponderant tool to put into action microlearning. One good reason is that it is very useful to activate prior knowledge, summarize a class, and retrieve information hours or weeks after topics have been covered by educators. Another powerful application is that these days, there are many ways to have real-life experiences in digital communities; for instance, an English student might use the learnt language in a Facebook language exchange group or in other social networks (Salinas & Marín, 2014).

1.3 Use of online quizzes and videos in education

For many years, online quizzes have been used as formative assessment or e-assessment. In addition, research has shown that students' attitudes towards quizzes carried out online are often positive because they ameliorate instructional design and encourage effective feedback (Cohen & Sasson, 2016). Such practice has demonstrated that it can be of great support to instruction in blended learning environments, or in situations that are similar to the object of this study.

Furthermore, Cook & Babon (2016) investigated the use of online quizzes on a weekly basis with the intention of enabling and encouraging active learning. In their study, three years of datasets were reviewed in order to understand learners' views towards web-based quizzes. Their findings revealed that pupils showed high levels of engagement since quizzes were discovered to be effective because they fostered active learning when used as preparatory work and were easy to administer by teachers. Moreover, these activities allowed students to feel more prepared for the next class participation, seeing that they would have studied and gone through an assessment preparation procedure.



On the other hand, Salas-Morera, Arauzo-Azofra & García-Hernández (2012) researched the use of online quizzes as a teaching and assessment tool over five consecutive years. The study's goal was to value the efficiency of quizzes on students' overall performance. Such an investigation revealed how web-based quizzes have a positive influence on learning, but it also demonstrated that pupils liked interacting with these instruments as part of their normal activities.

The study undertaken by Salas-Morera et al. (2012) goes in accordance with others. For example, Pinto-Llorente, Sánchez-Gómez, García-Peñalvo & Casillas-Martín (2016) explored learners' perceptions about the effectiveness of utilizing online quizzes to improve their English level by means of efficient feedback in assessment and self-assessment that would, in turn, promote autonomy. This research revealed fundamental findings towards students' perceptions of quizzes since great opportunities to enhance their English were offered through practice and by fostering autonomy as well as motivation.

Methodology

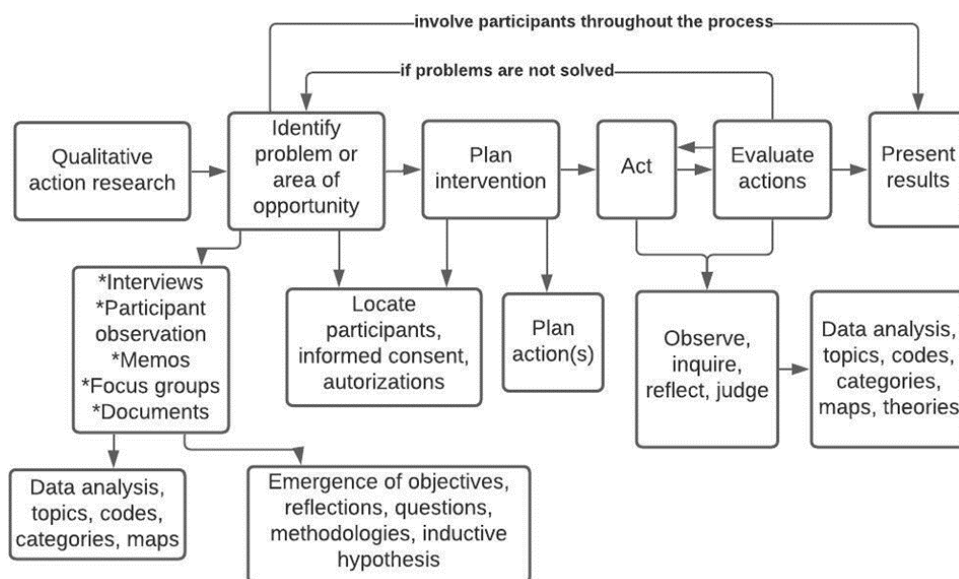
The study appealed to a qualitative approach for which the method of action research hand in hand with grounded theory was employed. The rationale is that action research is conducted when a reflective process of inquiry in practice is undertaken through planning and acting to tackle problematic issues in a cycled, systematic, and rigorous way (Stringer, 2007; Ary et al., 2010; Cohen et al., 2018). As this investigation is circumscribed in an educational context, the process was intended to end in an enhancement of the English language learning experience in the light of the coronavirus pandemic. Equally, constructivist grounded theory was used as a supportive methodology not only to analyze data but also theorize during the intervention with inductive and abductive reasoning, also valid in scientific undertakings such as the present (Charmaz, 2006; Norton, 2009).

This method was sought to be applicable based on the premise that a traditional quantitative approach fashioned in a pre-test-post-test design seemed inappropriate, and where a primarily qualitative methodology based on experience, democracy, participation, and critical reflection from both educators and learners as major stakeholders appeared to be more suitable (Stringer, 2007). Therefore, the study solidly leaned more towards qualitative techniques for data collection as the action research favors reasoning and truth in favor of a rational-dialectical view (Carr & Kemmis, 1986).



On the other hand, the action research models developed by Lewin (1948), Stringer (2007), and Norton (2009) were considered to come up with a methodological route that could be adapted to the present investigation circumstances and possibilities (Figure 1).

Figure 1. Representation of the action research process undertaken



Source: Author's own elaboration, parting from Lewin (1948), Stringer (2007), and Norton (2009).

2.1 Instruments

Founded in the critical educational science paradigm, action research is a methodology that favors a dialectical position of rationality. What is more, it leans towards the interpretative approach, but with a strong emphasis on change through the critical social science that involves reflection and action (Carr & Kemmis, 1986). In this manner, investigation techniques such as participant observation, documentary analysis, semi-structured interviews, and focus groups were carried out to inquire in the educational practice as they are pertinent in studies of qualitative nature (Ary et al., 2010; Dikilitaş & Griffiths, 2017). Likewise, an online survey was applied not with the intention of measuring variables but to include as many participants as possible, which is also valid in action research processes (Stringer, 2007; Cohen et al., 2018).

Participant observation. Cohen et al. (2018) indicate that observers act as part of the group or participants under observation, which fits perfectly into this study's methodological path where the researcher plays a major role as an English teacher. Specific observation tools can be designed depending on the purpose of the research. In this case, it was viable to recur to an unstructured detailed notetaking form



to record observations (Stringer, 2007; Dikilitaş & Griffiths, 2017) in order to have as a result a summary of the English language teaching praxis during the coronavirus confinement period. Registrations were made without preestablished items or categories, only having in mind the phase of the research. These notes were not necessarily documented every day, some were recorded on a weekly or biweekly basis (annex 1).

Documents. Experts point out that a great deal of information may be discovered in documents or records from the research field (Stringer, 2007; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014; Cohen et al., 2018). Hence, it was considered justified to use attendance lists and academic tutoring records during the different phases of the study. Nonetheless, since the investigation took place in a public institution, these documents can be described but not shared in this paper as they hold confidential information related to the participants.

- Attendance lists. A document with the students' full names, which is available for educators to control attendance and register assignment submissions. These were valuable since they helped in keeping track of learners' activities in order to value how well the intervention was working.
- Academic tutoring report. A document where the teacher's support for learners is recorded. These documents, in particular, held a very important role during the research process as they would allow the researcher to take note of students' needs regarding the implementation of multimedia materials and web-based quizzes to learn the foreign language during the COVID-19 confinement period.

Semi-structured interviews. This technique may have a few predetermined questions in order to start out the inquiry with each participant; as the process goes on, researchers can come up with other questions that dig deeper into the understanding of the object of study. Moreover, with the digital resources available today, these instruments could be applied in a synchronous way (Dikilitaş & Griffiths, 2017; Cohen et al., 2018). Therefore, learners were scheduled on different dates using the application Google Meet.

The semi-structured interview forms included spaces to write down questions and observations, allowing an easy administration of the instrument. In this vein, questions were designed according to the different moments of the inquiry. The interrogations asked during each of the interviews are outlined in annex 2; nevertheless, it is important to emphasize that additional follow-up interrogations were added as each of the interviews went on in order to promote a natural and



comfortable conversation with the participants; for instance, at the beginning of the interviews learners would be asked how they were feeling or how was their day; also, if they felt comfortable, as well as more casual questions such as if they had seen a recent movie or played a particular video game.

Focus groups. The focus groups' instruments followed a very similar structure to the semi-structured interviews. The difference was that, instead of taking an interviewer role, it was necessary to act as a facilitator to control the topics and participation prompted with the designed questions (Stringer, 2007). The questions were devised in such a way that they could inspire participants to share their experiences of learning English with the use of multimedia material and online quizzes during the pandemic (See annex 3).

Survey. Lastly, a brief survey was administered in order to include as many students as possible in the study. The instrument was based on a Likert-type scale, providing five options for adolescents to share their experiences (annex 4). This type of instrument, even when it is usually used in quantitative studies, can be employed in investigations of this division since the critical paradigm focuses on surpassing the boundaries that hinder the solution to problems; therefore, the results of this instrument are reported in a more descriptive fashion parting from the researcher's inductive reasoning (Dikilitaş & Griffiths, 2017, Cohen et al., 2018). This instrument is further explained in the results section.

According to the qualitative research tradition, researchers appeal to a more convenient, flexible, and intuitive route to design investigation instruments. In this sense, the selected tools are considered valid since they are scientifically aligned and consistent with the main purpose, central question, and present object of study (Ary et al., 2010; Cohen et al., 2018).

2.2 Sampling

The main premise of action research is to solve a local issue; in this case, by innovating in two different educational scenarios where improvement of the quality education is a major goal. This suggests that no pupil can be excluded from any intervention if it means an opportunity for a better learning experience (Carr & Kemmis, 1986; Ary et al., 2010). Therefore, actions were primarily carried out with all the teenagers instructed by the researcher. Thus, a total of 415 adolescents between 15-18 years of age formed part of the investigation: 366 students from high school 1, and 49 from high school 2 (Table 1). Information was gathered over a period of 18 months, starting in January 2020 and ending in June 2021.



Table 1.
Overall universe of intervention

High school 1			
Gender	Male	Female	Total
Number	201	165	366
High school 2			
Gender	Male	Female	Total
Number	22	27	49

Source: Author's own elaboration, based on information from the high school control system.

Note: This data represents all the universe where the intervention was carried out, including the learners that decided to share their experience and those who did not.

All inclusion was considered scientifically ethical since the process implemented meant no harm for adolescents as the activities formed part of their daily learning tasks, cases in which an informed consent is not required (Stringer, 2007). Nevertheless, for publication purposes, an informed consent was used with those high schoolers who agreed to report their experiences related to the intervention and scientific analysis provided that their anonymity and confidentiality were ensured.

Successively, non-probabilistic convenience-purposive sampling was applied by locating key participants who met established criteria (Ary et al., 2010; Cohen et al., 2018). For inclusion, teenagers had to be in the researcher's class; they also needed to have answered the online quizzes or watched the video clips uploaded to YouTube by the professor. With a view towards motivating adolescents' participation, extra-credit in their final grade in the English subject was offered to students if they participated in this research; however, very few opted to report their experience notwithstanding that they were offered this benefit. Hence, only 37 (8.91%) decided to participate in semi-structured interviews, focus groups, and a survey: 20 females and 17 males between 15-17 years of age (Table 2).

Table 2.
Criterion sampling data

Research technique	Number of participants	Gender		Ages
		Female	Male	
Semi-structured interviews	12	8	4	15-17
Focus groups	5	3	2	15-17
Survey	20	9	11	15-17

Source: Author's own elaboration, based on fieldwork.

Note: Unlike Table 1, the information illustrated in this table represents the students who opted to share their experiences throughout the intervention.



2.3 Procedure

During the first phase of the action research, a diagnosis of the situation was carried out. For such a matter, data was collected mainly from participant observation, ten attendance lists where learners' assignments were registered, and a semi-structured interview administered to twelve participants through Google Meet. It is worth saying that participants were invited to be highly critical of their contributions since they were also considered co-researchers.

Information was analyzed with initial, focused, and axial coding by identifying codes as well as relationships among them to escalate data analysis to a categorical level. This permitted other categories to emerge so that they could be compared in between, what is known as the comparative method in grounded theory. The various techniques and information sources allowed not only triangulation but also comprehension of the problem, which justified the organization of an action plan to tackle the issues related to the educational experience in English learning during the COVID-19 pandemic.

The second action research phase implied the organization, implementation, and valuation of the action plan. Still, rigorous observation was necessary throughout the educational scenario during the coronavirus social lockdown, as well as active involvement from major stakeholders to modify practice. Information was collected mainly from participant observation and three focus groups organized in Google Meet to follow-up on the research project. Also, documents such as ten attendance lists where learners' assignments were registered, and six academic tutoring reports were reviewed. Since expectations were not met at first, the action research cycle had to be repeated three times by adjusting the tactic to reduce the obstacles encountered during the intervention.

The third action research phase meant an evaluation as well as a reflection where a semi-structured interview was applied to eight participants through Google Meet. Also, a brief survey was carried out, allowing a brief quantitative analysis of the overall impact of this intervention during the COVID-19 confinement period. Still, official documents were revised as they contained observation records of the whole process. Again, analysis was conducted by recurring to the grounded theory methodology to pose a substantive theory. All the information was distilled in a digital word processor, a procedure considered valid for qualitative research (San Martín-Cantero, 2014). A synthesis is shared in Figure 2.



Figure 2. Codes and categories

Diagnostic phase		
Semi-structured interviews	Documentary analysis	Participant observation
Codes		
Long-boring classes; not engaging dynamics.	Low income, vandalism; unwanted pregnancies; students with bad academic record; few adolescents being a bad influence on others; achievement in general is low.	Uninteresting classes, emotional harm; learners harder to reach; academically inactive; classes developing integrative skills; not enough participation in classes.
Coding concurrences		
Narco-culture, addictions; dysfunctional families: divorced or separated parents; low achievement, dropouts; social lockdown affecting adolescents; technology is a distractor: videogames, chatting, social, networks.		
Categories		
High schools' context, uninteresting classes, introspection, student behavior in class.		
Plan implementation and evaluation		
Focus groups	Documentary analysis	Participant observation
Codes		
Students' lack of abilities to use technology for learning; not all learners are familiar with the use of the internet; adolescents appreciating teacher's concern.	Not all students are doing academic activities; high school 2 shows less academic activity than high school 1 despite the innovation; learners again showing less academic activity; activity increased due to the broadcast list.	Learners in favor of the strategy; not all groups showing the same activity; all learners have WhatsApp; only use Microsoft Teams; ask for support to the counseling department; learners responding well to the use of the broadcast list.
Coding concurrences		
Positive attitude towards the platform; learners' technological devices cannot operate Microsoft Teams; WhatsApp as a common space for communication; learners and contexts are different; activity increasing greatly with the use of the broadcast list.		
Categories		
Excellent platform, limitations; common e-communicative space; different realities and new obstacles; personalized follow-through, and support.		
Overall evaluation		
Semi-structured interviews	Documentary analysis	
Codes		
Positive learning experience; teacher employing flexible approach; intervention according to adolescents' interests; Unlimited opportunities for learners to answer quizzes a positive aspect; attractive teaching approach.	More learners are academically active; assessment easy to carry out through online quizzes.	
Coding concurrences		
Multimedia material favoring learning; online quizzes easy to administrate and for learners to answer; flexibility a positive factor in the strategy.		
Categories		
Attractive and innovative humanistic approach, and easily accessible digital learning.		

Source: Author's own elaboration, parting from fieldwork



Figure 2 shows the codes identified with each research technique; these codes were later escalated to categories according to their relationship. The coding concurrences mean that the same codes were discovered using the different instruments, making it possible to triangulate and interpret data to gain a better understanding of the educational experience that learners were having with the use of multimedia material and online quizzes during the coronavirus confinement period.

Results

Next, results are presented and distributed according to the phases of the action research cycle.

3.1 Identification of problematics and areas of innovation

A series of actions were executed in January and February 2020, allowing a formal diagnosis of the educational situation. In this sense, a semi-structured interview was applied to four students through Google Meet: two from high school 1 and two from high school 2. Also, participant observation was registered digitally, and a total of 10 institutional documents such as ten attendance lists with assignment registrations and memos were as well examined. The information was transcribed and analyzed in a digital text processor by appealing to the constructivist grounded theory methods: coding, categorizing, triangulation, memo-writing, theoretical coding, and use of the constant comparative method to support findings in a substantive hypothesis. The foregoing allowed a simple, fast, flexible, and effective way to organize and analyze data, which was categorized as *high schools' context*, *student behavior in class*, and *introspection*.

High schools' context. According to the diagnosis made in the academy, 600 teenagers between 15-18 years old are part of high school 1. What is more, 480 (80%) of the students belong to the middle class, where both parents work; the other 120 (20%), whose families are dysfunctional, are also ranked in the middle to lower class. These sociocultural and family backgrounds generate diverse problems; for instance, unwanted pregnancies, addictions, aggressiveness, or vandalism, which impact learners' personal and school environments, causing apathy, low achievement, absenteeism, or dropouts. Despite such conditions, educational activities can be carried out with a certain degree of success, but this became a much more complicated issue during the COVID-19 pandemic as the confinement brought other difficulties that added to the odds against a good educational quality.

The second scenario (high school 2) is much more challenging. First, such a school operates two shifts: morning and afternoon. Two groups that add up a total of 49 students form part of this intervention



where teenagers are between 15-18 years old; many are victims of the narco-culture or hazardous drugs. Simultaneously, quite a few students have been reported to have emotional, health, academic, or economic difficulties that impede them from a successful schooling experience. Also, these groups are mainly integrated by learners rejected from other institutions because of their grades or discipline, which makes educational conditions highly adverse. Another important factor to consider is that some adolescents work since they need to support their family household, which adds to the odds against learning. In addition, coupled with the coronavirus social lockdown, these juveniles were less concerned with their educational process as many of them simply stopped doing some of the academic assignments or attending virtual classes.

Student behavior in class. As a common denominator in both school contexts, some youngsters get distracted very easily from learning with cell phones, iPads, or tablets. With these technological tools, adolescents play games and use social networks such as Facebook, WhatsApp, Twitter, or Instagram. At the same time, certain students influence their classmates negatively since they persuade them to abandon class sessions. In addition, some teenagers have shown complete absence in classes, either by not showing up or by not participating in the remote sessions held in times of social lockdown.

Introspection. English language teaching has been implemented in both high schools with a variety of possibilities that go beyond institutional syllabus boundaries. Notwithstanding that the curriculum and materials officially provided by the institution are mainly focused on developing grammatical competences, more communicative activities are fostered by appealing to the Natural Approach (Krashen & Terrell, 1983), Project-Based Learning, and Task-Based Learning (Ali, Emzir & Rafli, 2017).

The observations made preceded a more in-depth inquiry through a semi-structured interview with eight students: four from high school 1 and four from high school 2. Subsequently, the analysis of information allowed the identification of the theoretical category labeled as *uninteresting classes*.

Uninteresting classes. Low achievers alleged they would get distracted easily from topic presentations made by the teacher or their own classmates since they appeared simply “boring” or because the didactic dynamics were frankly not sufficiently engaging for them, especially in remote classes held during the coronavirus lockdown. Accordingly, student 3 commented: “...I just do not like the subject, it is not interesting enough. I get bored, and well, English definitely does not go with

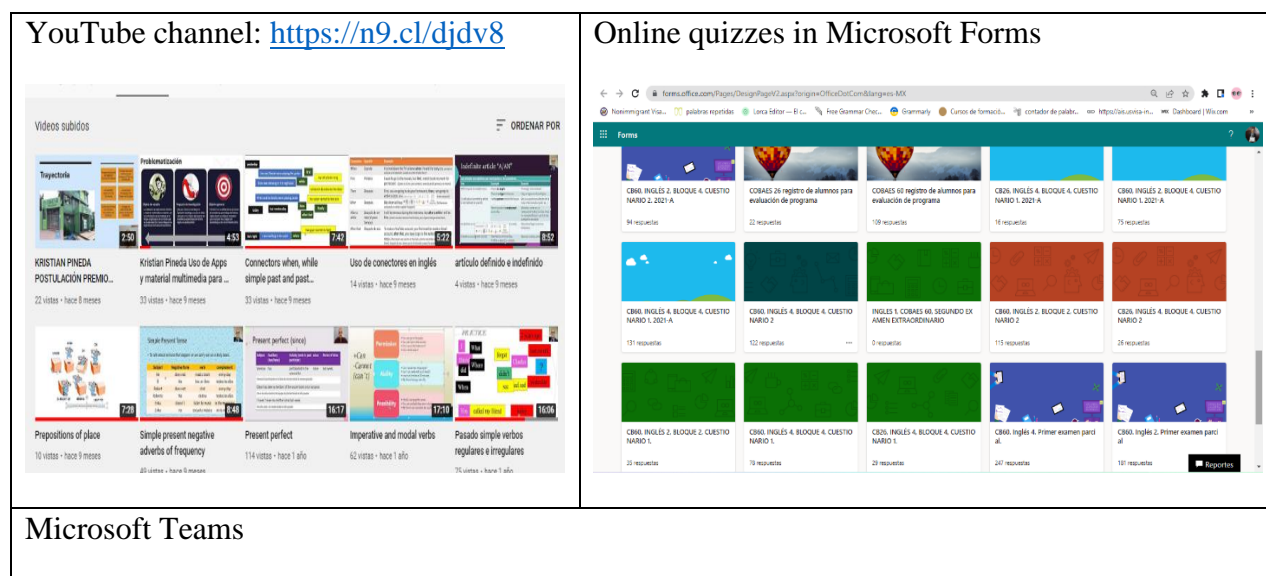


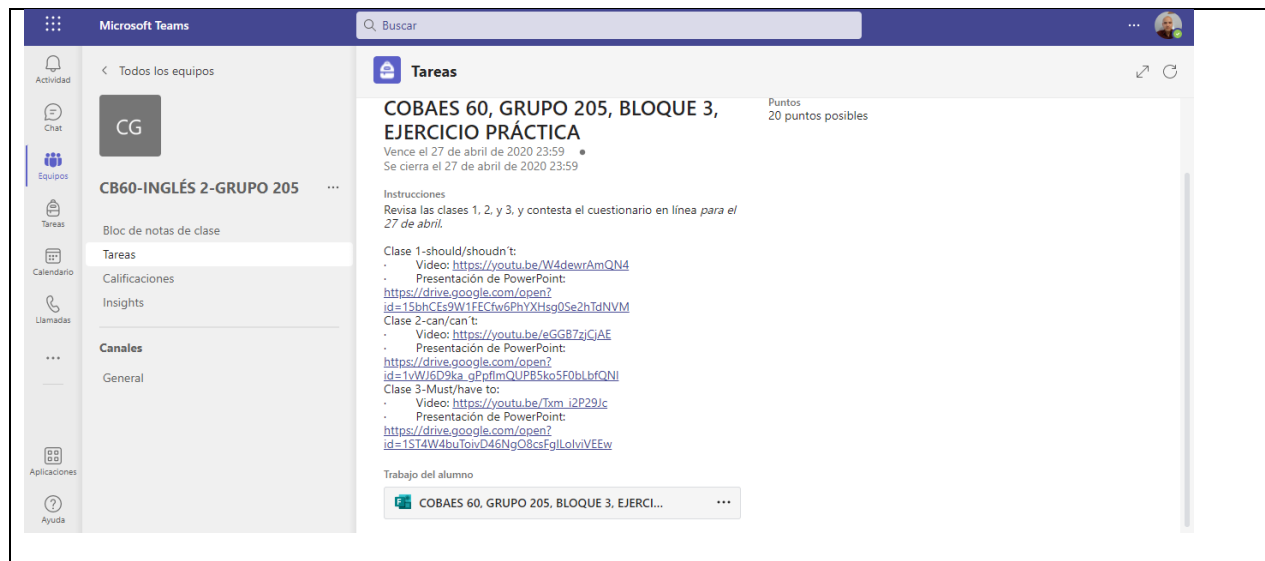
me; plus, I cannot see how I can use it in my life”. Similarly, other adolescents contributed with responses such as: “...I sometimes feel lost in class. My friends tend to make too much noise...that is really disturbing” (student 1). Nevertheless, this was interpreted more as a matter of opinion, seeing that others spoke in favor of the style in which classes were given: “...I love how you teach; you are very patient with us; you always motivate our participation by recording it on your list” (student 6).

3.2 Plan implementation and evaluation

A strategic plan was built to implement the intervention based on the formats proposed by Stringer (2007) and Ary et al. (2010), but also bearing in mind the interests, resources, possibilities, and limitations of this research conducted throughout the coronavirus confinement period. During such implementation, critical observation and three focus groups in Google Meet were carried out. One of the main actions in the plan concerned the creation of short video clips where some language items were explained; along with the multimedia, there was also the creation of online quizzes. The second part of the strategy dealt with sharing the quizzes and videos through the social network WhatsApp and the platform Microsoft Teams (Figure 3).

Figure 3. Video clips shared through different digital educational resources





Source: Author's own elaboration

Classes which lasted between 5-10 minutes were video-recorded in PowerPoint presentations under the PPP-Presentation, Practice, Production model (Anderson, 2016). The videos started with an outline of expected learning outcomes and class purpose, followed by a grammatical explanation and application of the target language in real life. Subsequently, vocabulary pronunciation was modeled along with language exponents to promote a more “natural” input environment through digital media, seeking to reach a natural approach (Krashen & Terrell, 1983), but at a virtual level. Finally, a guided exercise was promoted in such a way that learners could pause the video and practice.

Additionally, the videos were integrated into an online quiz created for each topic and administered through Microsoft Forms in Office 365. Depending on the skill to be developed, exercises were organized into multiple-choice, ordering words, reading comprehension, vocabulary identification, open questions, among others. Microsoft Forms allowed the teacher-researcher to get a link that could be shared across any medium for individuals to easily access the material with just one click. Learners answering these quizzes was one way to verify that they had seen the videos.

Simultaneously, a review of records from 16 documents like attendance lists containing learners' assignments and tutoring reports of different academic needs were also analyzed. Focus group discussions were transcribed in a digital text processor along with constant memo-writing, which gave place to constant critical reflection on the teaching-researching process.



In both school scenarios, high and low-achievement learners, counselors, and head principals were considered as active participants in this research process since their permission, opinion, and advice were seriously contemplated for pedagogical decisions. Moreover, the students' participation was crucial since the main purpose of this research project was to improve their English learning experience throughout the coronavirus pandemic.

During the first implementation, the research techniques of participant observation, documentary analysis, and a focus group including three students from high school 1 and two from high school 2 allowed the discovery of the following theoretical categories: *excellent platform*, and *limitations*.

Excellent platform. In high schools 1 and 2, the implementation of online quizzes was first administered through Office 365 from March to April 2020. There is no doubt that this platform has magnificent tools which can provide a high-quality educational experience during the COVID-19 social lockdown. As a matter of fact, the few adolescents who were successful at interacting with such a platform stated how much they loved it: "...office 365 is an excellent experience. It is just so easy to organize my homework assignments or keep track of my learning progress" (student 2). The same feeling of satisfaction was expressed by youngsters from both campuses. However, high school 2 pupils did not respond as expected.

High school 2 adolescents were more complicated to contact even when the same attention was given to both educational communities. In fact, in most cases, counselors and professors from other subjects tried to get in touch with them but met with complete failure. Consequently, academic activity from learner to learner, group to group, and school to school remained unstable throughout the COVID-19 confinement period, which was reflected in the reports made to the institution on a weekly basis.

Limitations. The digital divide was eminent during the coronavirus confinement period since certain limitations hindered the academic strategy's success throughout this first application for both schools. During the focus group, learners reported that their portable devices did not have the capacity to operate Office 365 as they would come across different technical difficulties like taking too much time for such a platform to open or load content: "...my app just takes a lot of time to start...sometimes, it makes my cell phone freeze in the middle of something I am doing" (student 4). Thusly, other issues arouse, like a lack of skills to create digital material for educational purposes or to simply navigate on the platform: "...this is very difficult for me teacher...I don't get it. There are plenty of steps to take before I get to finally turn in my homework, and there are so many surfing options in Office 365" (student 3).



During this time, an equivalent of 149 (40.71%) students from high school 1 and 17 (34.69%) from high school 2 accomplished the online activities. This represented an alarming percentage for both contexts, which meant that something had to be done to mend the situation.

In the second implementation, data analysis was done through participant observation, documentary analysis, and a focus group including three learners from high school 1 and two from high school 2, giving place to the identification of codes which were escalated into categories labeled as *common e-communicative space*, and *different realities and new obstacles*. The prior findings led the present researcher to come up with a tactic to reduce the limitations encountered in the first implementation.

Common e-communicative space. As a solution to the issues presented during the first action research cycle, reflection was made on other possibilities to ease adolescents' access to the intervention strategy. Critical and humanistic observations were essential since WhatsApp was identified as the common social network for communication among pupils during the COVID-19 confinement period. Bearing that in mind, it was necessary to rethink the plan as part of the action research premises. Successively, the use of Office 365 was partially abandoned because very few students were actually using it. This is when WhatsApp became the main channel of educational interaction throughout May and June 2020, as the links generated in Microsoft Forms for every task employing videos with quizzes were shared via the instant messaging app.

Different realities and new obstacles. The outcomes of this action were outstanding. Learners from both scenarios were much more participative since this meant an easier way for them to access educational activities throughout the social lockdown, but again, results in high school 2 did not meet the desired expectations. One teenager commented:

I just love these kinds of activities. You explain so well, and the assignments are so easy to answer. Above all, I can verify my grade and retry exercises as many times as I want, until I get a passing score. (Student 5)

According to the records in attendance lists, during this period, 298 (81.42%) learners from high school 1, and 33 (67.34%) from high school 2 were watching videos and responding to online quizzes. As a side tactic, critical cases were reported to both principals and counselors. This action became the core strategy for the 2020-2021 generation, but it was not long before problems started



to take place. Such a dynamic began to suffer a decline in its effectiveness by September 2020, as the percentages of students answering the tasks were decreasing even though reminders were being sent through WhatsApp groups every day, perhaps the innovative initiative had come to an end and had nothing new to offer.

Throughout the third implementation, data analysis from participant observation, documents, and a focus group integrated by three adolescents from high school 1 and two from high school 2 allowed the discovery of the main categories labeled as *personalized follow-through* and *support*. The findings led the present researcher to come up with another action to mitigate the obstacles faced in the second action research cycle.

Personalized follow-through. An educational praxis reflection was conducted to find a solution to the situation confronted in the second cycle of this intervention. As a result, from October to December 2020, the use of the WhatsApp broadcast list for a personalized follow-up and ongoing counseling support were implemented as educational strategies for the rest of the COVID-19 confinement period. The broadcast list allowed an individualized follow-up with low achievers, better than the general reminders sent via WhatsApp groups. Nevertheless, a few adolescents saw it as persecution or academic pressure, but it was more of a concern on behalf of the researcher.

Support. Constant reports of learners who were not responding to any of the activities kept on being made to principals and counselors. As a result, participation was raised to 301 (82.24%) students for high school 1, and 49 (63.26%) for high school 2, improving learners' active participation in general. These percentages were maintained by appealing to this third action research cycle strategy during the rest of the school year, that is, from January to June 2021.

3.3 Overall evaluation of the intervention

A semi-structured interview was administered through Google Meet to eight participants: four from each high school. In addition, 16 documents in the form of attendance lists as well as academic tutoring reports were also revised. Lastly, a brief survey was used to value the impact of the overall intervention during the coronavirus social lockdown. Once more, initial, focus, and axial coding were done first with the help of memo-writing. Next, theoretical categories emerged, and theoretical sampling was employed to reinforce the analysis. It is worth saying that triangulation, together with the constant comparative method, permitted a rigorous information analysis, giving place to the following substantive grounded theory.



The use of web-based quizzes that integrate video clips for English language teaching fosters a positive learning experience in high schoolers because they are inspired to flexibly interact with digital academic content in different kinds of activities. Additionally, the educational experience falls into an innovative approach since online tasks are easily accessible and are circumscribed in a technological dimension, an essential parameter for catching adolescents' interests nowadays. Conjointly, online quizzes provide an opportunity for learners to verify the language they have acquired or learned as they cannot only corroborate their answers with automatic feedback, but they can also have unlimited opportunities for reviewing videos or retrying quizzes until they get a good result. This combined strategy, however, must be implemented through channels that pupils have easy access to such as WhatsApp, Facebook, YouTube, or others that educators deem relevant. Moreover, professors should conduct follow-up strategies seeing that the teenagers' lifestyle is very dynamic and unstable, something which might hinder school success, which is why calling on support from principals or counselors is strongly advised, especially in times of social emergency like the coronavirus confinement period.

The theoretical categories that were discovered during the data analysis were: *attractive and innovative approach* and *easily accessible digital learning*.

Attractive and innovative approach. Teenagers reported having felt sensations of satisfaction in their learning experience because the number of strategies undertaken demonstrated a great deal of concern for them on behalf of the educator. Furthermore, learners indicated that videos were in some way attractive as information was appropriately used and distributed; additionally, the multimedia showed images exemplifying the target language in a juvenile way. An innovative appreciation was also interpreted from the adolescents' responses since they celebrated how this strategy allowed them to do personal activities without them overlapping with others.

Other teenagers pointed out how these videos facilitated their understanding of the language structures. A commentary said: "...the videos helped me understand the topics by giving examples, which made quizzes easier to answer" (student 12). Another learner complemented with the following expression: "...videos explained each English topic very well; plus, I was able to go back and watch them as many times as I wanted" (student 19).

Easily accessible digital learning. Learners expressed that the language instruction style applied by the researcher was way easier than those implemented by other professors during the

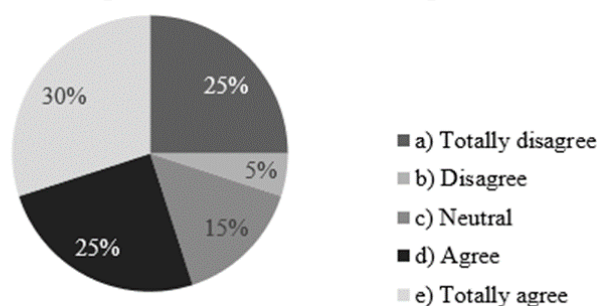


COVID-19 social lockdown. One reason for this is that some pupils pointed out, again, that Microsoft Office 365 was very complex to operate or because certain cell phones could not be used to navigate fluently on the platform. Some learners emphasized that the teacher-researcher should continue using the same teaching strategy as they highlighted that the assignments to learn English were very manageable and easy to solve.

A brief survey was administered to 20 adolescents through the WhatsApp social network to value the impact of the intervention. The instrument was fashioned in a Likert-type scale, but it took a different stand in its creation as action research is different from traditional investigation to meet rigor. In this sense, Stringer (2007) states that validity can be met through member checking, that is, for the data and instruments to be verified by participants. Thereby, all data was shared through WhatsApp for adolescents to verify whether the questions and interpretations reflected their actual perspectives on the lived experience. Thence, learners checked whether the item was designed pertinently, which is completely valid in research enterprises such as this one (Charmaz, 2006). On the other hand, reliability was achieved by tabulating qualitative categories in terms of percentage, which is also valid in studies of this level (Silverman, 2005), supporting the triangulation and validation of findings from previous and prominent qualitative analysis.

Adolescents were selected to answer the instrument through convenience sampling. The item stated: *the videos created on YouTube and online quizzes contributed to my learning of the English language*. Like on a traditional scale, options were presented as 1) totally disagree, 2) disagree, 3) neutral, 4) agree, and 5) totally agree (graphic 1).

Graphic 1. Overall impact of videos and online quizzes on English learning



The videos created on YouTube and online quizzes contributed to my learning of the English language

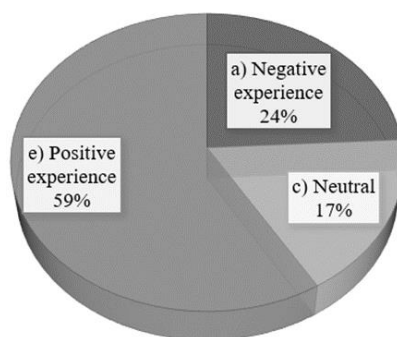
Source: Author's own elaboration.

In general, this quantitative data indicated the participants' views on how the strategy was extremely good for some, but not effective for others.



More analysis was carried out by combining data from the survey, semi-structured interviews, and focus groups, which added up to 37 participants' answers to be analyzed. For that matter, data was organized into three main categories: 1) *bad experience*, by integrating *totally disagree* and *disagree* answers with negative perspectives from open questions, 2) *neutral experience* with data from the survey, and 3) *positive experience*, by combining *totally agree* and *agree* responses with those from open questions under the same category (Graphic 2).

Graphic 2. Impact of the intervention on the English learning experience



Source: Author's own elaboration.

Once more, the quantitative data reflected the participants' views on how the intervention was positive for the majority, but for a few it was not. Therefore, the qualitative analysis came in handy to gain a profounder insight into the learners' feelings towards the experiences they lived when using online quizzes and video clips to learn English during the coronavirus social lockdown.

Discussion

The strategy undertaken during the coronavirus confinement period was successful because microlearning was applied with the use of multimedia ad hoc for Generation Z individuals, which is considered an efficient tactic to increase learning opportunities (Tan & Pearce, 2011), fostering a positive experience in the participants of the present study as they were inspired to interact with digital content and an innovative approach as well as with a digital environment. In addition, it was fruitful since, unlike long-lasting traditional classes, videos and activities were covered in a few minutes, tackling this generation's weakness of having a short attention span (Seemiller & Grace, 2017). The prior was interpreted given that the high schoolers had to see the short video clips in order to do the quizzes where some answers could have



been gotten correct by chance but not others, as some were built in an open-ended format, forcing them to contribute with an elaborate answer. In addition, the use of online quizzes was thought to be effective due to the fact that language was successfully assessed by recurring to a self-level assessment. What is more, the quizzes proved to be supportive for learning throughout the school year, as pupils indicated that they enhanced instructional design and formative assessment, as other studies have shown (Cohen & Sasson, 2016). One limitation of the intervention carried out was that not all teenagers had access to technology during the COVID-19 lockdown. Such a digital divide was encountered frequently, but even though several opportunities were offered to mend these difficulties, adolescents failed to respond. In this sense, it is understood that certain requirements are needed when putting into action a digital educational strategy. As pointed out by different experts, if institutions do not ensure a minimal infrastructure for pupils, access to internet, and support for technological issues, their education system will be likely to fail (Persada et al., 2019). Additionally, knowledge and competence in the use of technology on the part of both learners and teachers are essential for a successful online learning environment (Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008). Another limitation was that, because of the digital divide, not all participants had access to the survey that was promoted to value the impact of the overall intervention. However, this was not a major concern seeing that the investigation was mainly qualitative, centered on generating theory and interpreting adolescents' experiences with online quizzes and video clips to learn English.

Conclusions

It can be said that the overall intervention was successful since the expected outcomes were met by enhancing the educational experience in English learning. Yet, action research is an endless cycle of systematic inquiry, and in this case, there is still a lot to be done, especially since the COVID-19 pandemic provoked different learning difficulties. Nevertheless, the evaluation of this intervention is considered important enough to be shared to other English teachers or professors of other areas. On the other hand, the general purpose of the investigation process was accomplished, allowing an improvement in the teaching-learning experience of English in high school pupils with the use of online quizzes with video clips during the coronavirus confinement period because it is interpreted that they are motivated to digitally interact with academic content, the educational experience falls into an innovative approach, additionally, online quizzes provide automatic feedback to learners to verify their learning and they also have unlimited opportunities for reviewing videos or retrying quizzes.



It can be seen how even when the same energy, passion, and enthusiasm was put into practice, results were not equivalent for both high schools. Hence, it is acknowledged that social circumstances are different and changing from time to time, and this is greatly dependent on everyone's situation. In this manner, the methodological approach employed was pertinent to the settings that were investigated as action research aims at the improvement of practice and solution to problems.

Up to now, further research will continue using this strategy, especially in circumstances where students and professors cannot meet on a regular basis or at all, that is, online, blended learning modalities, or even when emerging situations like a social lockdown impede a face-to-face interaction. Some questions for future investigations may be posed; for example: how far do videos that integrate web-based quizzes develop communicative competences? or in which way could platforms such as Microsoft Forms, Google Classroom, or others promote productive skills in a foreign language? Many other questions might be a motivation for additional studies, but the decision can only be made by the researchers themselves.

The coronavirus social lockdown brought many challenges at all levels: personal, educational, or work, but it can be seen how it is up to everyone to face it with success. For education as well as applied linguistics, the use of technological devices and social networks are ways to confront the adverse conditions posed by the confinement period. Moreover, history has taught society that formation processes need drastic changes in countless settings, and perhaps the quarantine came to be an unwanted way to provoke them. Hopefully, schools are going to continue with the employment of technology for studying, although that will greatly depend on stakeholders such as teachers, principals, deans, students, and parents.

References

- Ali, Muhammad, Emzir Emzir, and Zainal Rafli. "The effect of learning Problem Based Learning (PBL) and Task Based Learning (TBL) learning models and learning style to skill writing narration". *IJLECR - International Journal of Language Education and Culture Review*, 3, 2, 2017, 112 -121 <https://doi.org/10.21009/IJLECR.032.010>
- Anderson, Jason. "A potted history of PPP with the help of ELT Journal". *ELT Journal*, 71, 2, 2016, 218-227. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw055>



- Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs, Chris Sorensen, & Asghar Razavieh. *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont: Wadsworth, CENGAGE Learning, 2010.
- Charmaz, Kathy. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006.
- Carr, Wilfred, & Stephen Kemmis. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. New York: Routledge/Falmer, 1986.
- Cervantes-Cerra, Derly. “En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota”. *Revista Boletín Redipe*, 10, 8, 2021, 192–198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Chicca, Jennifer, & Teresa Shellenbarger. “Generation Z: Approaches and teaching-learning practices for nursing professional development practitioners”. *Journal for nurses in professional development*, 34, 5, 2018, 250–256. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000478>
- Cohen, Donita, & Irit Sasson. “Online quizzes in a virtual learning environment as a tool for formative assessment”. *Journal of Technology and Science Education*, 6, 3, 2016, 188-208. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.217>
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, & Keith Morrison. *Research methods in education* (8th ed.). Nueva York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2018.
- Cook, Brian Robert, & Andrea Babon. “Active learning through online quizzes: Better learning and less (busy) work”. *Journal of Geography in Higher Education*, 41, 1, 2016, 24-38. <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1185772>
- Demir, Bora, & Görsev Sönmez. “Generation Z students’ expectations from English language instruction”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, Special Issue 1, 2021, 683-701. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2253>
- Dikilitaş, Kenan, & Carol Griffiths. *Developing language teacher autonomy through action research*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017.
- Kacetl, Jaroslav, & Blanka Klímová. “Use of smartphone applications in English language learning—A challenge for foreign language education”. *Education Sciences*, 9, 3, 2019, 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Kemmis, Stephen, Robin McTaggart, & Rhonda Nixon. *The action research planner: Doing critical participatory action research*. New York, USA: Springer, 2014.
- Krashen, Stephen D., & Tracy D. Terrell. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, USA: Alemany Press, 1983.
- Kumar-Basak, Sujit, Marguerite Wotto, & Paul Bélanger. “E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis”. *E-Learning and Digital Media*, 15, 4, 2018, 191–216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>



- Mayer, Richard E. *Multimedia learning*. Nueva York: Cambridge University Press, 2001.
- Mohr, Kathleen A. J., & Eric S. Mohr. “Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment”. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1, 1, 2017, 84-94. <https://doi.org/10.15142/T3M05T>
- Norton, Lin S. *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Nueva York: Routledge, 2009.
- Olais-Arjona, Irasema. “Mantener la presencia y el desarrollo de la habilidad de comunicación oral en entornos virtuales”. En Trujillo Juárez, Sandra Inés y Germán Iván Martínez Gómez (Coord.). *La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en ambientes virtuales*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario, 2021.
- Persada, Satria Fadil, Bobby Ardiansyah Miraja, & Reny Nadlifatin. “Understanding the Generation Z behavior on D-Learning: A Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) Approach”. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14, 5, 2019, 20-33.. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v14i05.9993>
- Pinto-Llorente, Ana M., M. Cruz Sánchez-Gómez, Francisco José García-Peñalvo, & Sonia Casillas-Martín. “The use of online quizzes for continuous assessment and self-assessment of second-language learners”. *TEEM '16: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 2016, 819–824. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012612>
- Salas-Morera, Lorenzo, Antonio Arauzo-Azofra, & Laura García-Hernández. “Analysis of online quizzes as a teaching and assessment tool”. *JOTSE: Journal of technology and science education*, 2, 1, 2012, 39-45. <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/30>
- Salinas, Jesús, & Victoria I. Marín. “Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional”. *Campus Virtuales*, III, 2, 2014, 46-61. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/images/numeros/5.pdf>
- San Martín-Cantero, Daniel. “Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16, 1, 2014, 104-122, <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>
- Schwieger, Dana, & Chirstine Ladwig. “Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom”. *Information Systems Education Journal*, 16, 3, 2018, 46–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179303.pdf>
- Seemiller, Corey, & Meghan Grace. *Generation Z goes to college*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- Seemiller, Corey, & Meghan Grace. “Generation Z: Educating and engaging the next generation of students”. *About Campus*, 22, 3, 2017, 21–26. <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Silverman, David. *Doing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE, 2005.
- Stringer, Ernest T. *Action research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE, 2007.



Sun, Pei-Chen., Ray J. Tsai, Glenn Finger, Yueh-Yang Chen, & Dowming Yeh. "What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction". *Computers & education*, 50, 4, 2008, 1183-1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>

Tan, Elaine, & Nick Pearce. "Open education videos in the classroom: exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching introductory sociology". *Research in Learning Technology*, 19, 2012, 125-133. <https://doi.org/10.3402/rlt.v19i3.7783>

Annexes

Annex 1. Summary notes in participant observation

Diagnostic phase. Learners do not stay in the video classes. Very few learners participate. A lot of students have limited financial resources. It is difficult to keep the adolescents' attention during the long classes. The confinement has made it very complicated to support the learning process: answers to questions, re-explaining topics, interaction with classmates, answering books, or other types of assignments. The narco-culture and previous learning experiences have made it difficult for them, especially during the social lockdown, to have a positive learning experience. Teenagers are very fond of technology, and perhaps its incorporation can improve their educational experience in English learning.

Plan implementation. Stakeholders seem to like the idea of their learning being supported by multimedia material created by the teacher-researcher. For example, videos seem to be a great option to catch students' attention, but according to the literature review, these videos need to be short (5-10 minutes); plus, they need to be concise in explanation and use attractive resources to transmit knowledge. Adolescents agree on this matter, and thanks to the training the teacher-researcher has received in the educational technology field, it was thought that creating online quizzes using a platform could be a great way to increase students' academic activity. At first, this worked, but communication problems became apparent, for which it was necessary to use WhatsApp and its broadcast list option in order to have more effective communication with learners.

Overall evaluation. Learners reported that the strategy implemented was great since they could consult the videos at any time. Also, they said that the way topics were explained was good. Additionally, using online quizzes was a good decision as they were easy to administer. What is more, learners appreciate the fact that the teacher-researcher is using WhatsApp as the main medium to personally communicate with them.

Annex 2. Semi-structured interview format and questions asked during each interview

Interview questions for the diagnostic phase

- 1.-How have you lived your educational experience throughout the confinement period?
- 2.-What would be some aspects that could be improved in the English classes?
- 3.- What do you think has been affecting your classmates' performance during the social lockdown?
- 4.- How effective are English teaching methods employed during the quarantine?
- 5.-What would be a better way to conduct a class during this moment?
- 6.-Do you think learning English is important for your future? Why?



Interview questions for the evaluation phase

- 1.-How did the videos support your understanding of the different topics in the English subject?
- 2.-How did online quizzes support your experience in the English subject?
- 3.-What is your feeling about the use of technology to learn English during the confinement period?

Annex 3. Focus groups registration form

Questions for the first focus group

- 1.-What do you think of the use of Microsoft Teams to learn English during this pandemic?
- 3.-What are some positive aspects of this platform?
- 2.-Have you experienced any difficulties in your learning when using Microsoft Teams?

Questions for the second focus group

- 1.-How do you feel when using WhatsApp as the main channel of communication to learn English during the pandemic?
- 2.-How has the link shared through the WhatsApp group facilitated your learning experience?

Questions for the third focus group

- 1.- How did the videos created by the English teacher contribute to your learning of English throughout this confinement period?
- 2.-How did the online quizzes help you in your learning of English during this social lockdown?
- 3.-How do you think the combination of both tools added to your learning experience?

Annex 4. Likert type scale questionnaire

Instruction: Select the answer you prefer.

Item	Totally disagree	Disagree	Neutral	Agree	Totally agree
The videos created on YouTube and online quizzes contributed to my learning of the English language.					





Actitudes y motivaciones del alumnado universitario costarricense ante el aprendizaje de L2, extranjera o indígena¹

Attitudes and Motivations of Costa Rican University Students toward Learning of L2, Local or Foreign Languages

REBECA MARÍN ESQUIVEL 

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

rebekamarin87@gmail.com

Resumen

En el presente texto, se propone un análisis sobre las actitudes y motivaciones de los estudiantes universitarios costarricenses ante el aprendizaje de lenguas indígenas y extranjeras. La metodología utilizada es de tipo cuantitativo, en la cual se requirió de un cuestionario basado en escalas Likert y diferencial semántico. La muestra total corresponde a 204 estudiantes universitarios hablantes del español como lengua materna quienes, en los últimos seis años, han cursado algún curso de idioma indígena costarricense o extranjero. En los resultados, se identifica el comportamiento actitudinal muy positivo ante las lenguas indígenas y extranjeras, así como la relación entre este comportamiento y el tipo de motivación para el aprendizaje de estas lenguas. Según se observó, la motivación instrumental se asocia significativamente con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, mientras que, la motivación integrativa se relaciona con el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Palabras clave: aprendizaje, indígenas, extranjero, actitudes, motivaciones.

Abstract

This text presents an analysis on the attitudes and motivations of Costa Rican university students when learning indigenous and foreign languages. The total sample corresponds of 204 university students whose mother tongue is Spanish and who, in the last six years, have registered a course on indigenous Costa Rican languages or foreign languages. The survey used is based on the Likert scale and on the semantic differential scale. The results identify the attitudinal behavior regarding indigenous and foreign languages, as well as the relationship between this behavior and the type of motivation for learning these languages.

Key words: learning, indigenous, foreign, attitudes, motivations

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v7i2.122>

Recibido 14 de enero de 2022

Aceptado 7 de junio de 2022

Publicado 1 de julio de 2022

Cómo citar este artículo: Marín Esquivel, Rebeca. «Actitudes y motivaciones del alumnado universitario costarricense ante el aprendizaje de idiomas extranjeros e indígenas». *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 7. 2, 2022, 1-21.

<https://doi.org/10.36799/el.v7i2.122>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

¹ Este trabajo se desprende de una tesis doctoral denominado “Actitudes y motivaciones de los estudiantes universitarios costarricenses ante las lenguas extranjeras e indígenas”, del cual se han derivado otras publicaciones. Para su realización, no se contó con ningún financiamiento.

Introducción

La actitud lingüística corresponde a un patrón de conducta que los miembros de una comunidad lingüística expresan ante las diversas lenguas y variedades. En el proceso de aprendizaje de una L2 (segundas lenguas), las actitudes lingüísticas contribuyen con la promoción exitosa de ese aprendizaje, ya que mientras más favorable es la actitud ante la lengua que se aprende, más gratificante será la experiencia y mejores serán los resultados.

Asimismo, la motivación definida como el deseo de alcanzar una meta, es otro factor de aprendizaje que trabaja en paralelo con la actitud (Muñoz, 2002). La motivación se divide en tres etapas: primero, el estudiante valora las razones que tiene para realizar una tarea; segundo, toma la decisión de realizar esa tarea, y tercero, realiza la tarea y persiste hasta concluirla. Cada etapa de la motivación se relaciona con los comportamientos actitudinales del estudiante. Dichas etapas manifiestan actitudes particulares ante la L2 que influyen en el uso de esta. Gardner (1989 citado por Al-Hoorie y MacIntyre, 2019) planteó que la motivación del alumno por aprender una L2 se asocia con las actitudes hacia esa L2, lo cual quiere decir que tal motivación resulta muy significativa si se acompaña de una buena actitud. De lo contrario, si los estudiantes carecen de motivación, disminuye su capacidad para interiorizar la L2. Esta relación entre actitud y motivación es analizada por el profesor constantemente en la dinámica del aula durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Empero, antes de que un estudiante universitario decida elegir una L2 dentro de una oferta de cursos disponibles, lleva consigo un conjunto de creencias preconcebidas sobre los idiomas y la importancia de aprenderlos que el alumno adquiere en su hogar, a través de los medios de comunicación, en la comunidad y en el mismo sistema educativo.

Las actitudes lingüísticas son un objeto de estudio recurrente en el campo de las segundas lenguas. Así, por ejemplo, Muñoz (2019) estudia las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios mexicanos de carreras de Ingeniería. Muñoz se muestra crítica ante la perspectiva instrumentalista de los idiomas extranjeros, pues induce en los estudiantes universitarios la pérdida de su identidad como individuo y como miembro de una comunidad lingüística. En las conclusiones del estudio de Muñoz, se hace referencia al derecho universal que tienen todos los hablantes del mundo a utilizar la lengua con la que se sientan más cómodos, no solo en cuanto a la funcionalidad y estatus de esta, sino, además, de acuerdo con su visión de mundo y su cultura de arraigo. Debido a que la tendencia en el mundo moderno y globalizado es desplazar las lenguas de menor funcionalidad y estatus en favor de otras que sí cuentan con dichas características, la



estructura político-administrativa neoliberal, así como el sistema de educación superior, no permiten que las lenguas autóctonas desarrollen mecanismos de defensa ante el proceso de sustitución lingüística.

Queda demostrado que las actitudes de los hablantes del español están influenciadas por las políticas internacionales desarrolladas en las instituciones educativas. Particularmente, los estudiantes se muestran avergonzados por no saber hablar una lengua extranjera que demanda mayor estatus económico, social y político. Dadas estas circunstancias, Muñoz cuestiona la imposición ideológica que pesa sobre los hispanohablantes de verse obligados a buscar la homogeneidad lingüística con hablantes de países más desarrollados, sin valorar que en la diversidad lingüística de su propio país está la riqueza. Entonces, resulta adecuado señalar que, para la autora, el alumnado universitario enriquece su bagaje cultural a partir de su bagaje multilingüístico, el cual no excluye a ninguna lengua independientemente del estatus de esta.

Al igual que Muñoz (2019), Matos (2015) hace énfasis en la necesidad urgente de profundizar acerca de las repercusiones que la motivación instrumental puede llegar a tener en el aprendizaje del francés como L2 en el escenario de las universidades venezolanas. Para él, los idiomas deberían ser aprendidos en procesos que permitan la integración de habilidades lingüísticas y socioculturales del estudiante, sin que medien factores utilitarios e instrumentalistas. En este sentido, este autor se propuso como objetivo investigar la incidencia de las actitudes lingüísticas en la elevada tasa de dificultades para el aprendizaje del francés por parte del estudiantado de la Universidad de Los Andes.

En una de las conclusiones, Matos señala la necesidad de realizar más investigaciones sobre didáctica de lenguas extranjeras que incluyan las actitudes lingüísticas de los alumnos, lo cual orientaría la búsqueda de mejores estrategias para generar interés, fomentar actitudes positivas y potenciar el aprendizaje. El autor parte del principio de que los estudiantes de una L2 aprenden de forma más fácil si poseen actitudes positivas sobre los hablantes nativos de esa lengua. Más aún cuando la L2 constituye para el aprendiente no solo un instrumento para conseguir empleo, sino además una herramienta de integración cultural. Otra conclusión interesante del estudio es que las actitudes afectivas y conductuales poseen un índice mayor de respuesta que las actitudes cognitivas, esto debido a que es más fácil asociar los sentimientos a la dimensiones afectivas y conductuales que a la visión social de una lengua. Desde la triple perspectiva de las dimensiones de las AL, se llegó a la conclusión de que, a pesar de que en sus tres aspectos prevalece una actitud positiva sobre la negativa, a nivel afectivo y conductual hay actitudes más positivas que a nivel cognitivo, evidencia de una motivación integradora de los estudiantes frente al francés (Matos, 2015, p. 533).



Chamorro (2021) reflexiona sobre la repercusión de las actitudes lingüísticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y concluye que los procesos de aprendizaje de estas lenguas se construyen sobre la base de las actitudes lingüísticas de los aprendientes. Otro estudio interesante es el de Rodríguez, García, García y Loy (2020) quienes analizan las actitudes ante el aprendizaje del inglés y logran confirmar la tesis de que la actitud positiva refuerza la capacidad del estudiante de enfrentarse al error cuando aprende una lengua extranjera. Estas investigaciones ponen en relieve que las lenguas extranjeras le sirven de plataforma al aprendiente para asegurarse un mejor estatus socioeconómico en el futuro.

En esta misma línea, la condición sociolingüística de las lenguas extranjeras es particularmente distinta a la de las lenguas indígenas que se distribuye a lo largo y ancho de la Gran Región Amerindia. Mientras las primeras son instrumentos de comunicación indispensables en el mundo globalizado, las segundas se encuentran en un potencial peligro de extinción, pues han venido perdiendo cualidades funcionales y de uso cotidiano. Por poner un ejemplo, los jóvenes de la Ciudad de Mérida consideran que el maya es una lengua de mucho prestigio y valor cultural; sin embargo, prefieren matricularse en cursos de idiomas como el inglés y el francés, dada la utilidad de estos para competir en el ámbito laboral (Sima y Perales, 2015). La planificación lingüística invita a reivindicar el estatus del maya. Los autores ponen como ejemplo el caso del francés canadiense y las políticas lingüísticas que se podrían transpolar a la situación maya. En Canadá, se ha utilizado la estrategia de que los ciudadanos francófonos accedan en su lengua materna a los servicios estatales, educativos, privados, de salud, judiciales, etc. Asimismo, en los puestos laborales de alto estatus se permite el uso del francés.

Asimismo, Sima y Perales comprueban que los sectores productivos presionan a los jóvenes monolingües de español para que aprendan segundas lenguas no étnicas. Sin embargo, estos entrevistados yucatecos consideran relevante el conocimiento del maya, claro está, con las limitaciones utilitarias que evidentemente posee este idioma frente a los idiomas extranjeros. Al parecer, las políticas lingüísticas gubernamentales han tenido injerencia en la reivindicación maya a partir de un modelo de presiones, cuyo objetivo es utilitario, económico y monetario. De todas maneras, las presiones no deben ser consideradas como factores negativos, muy por el contrario, activan en la población el interés por conservar ese patrimonio lingüístico.

En las conclusiones del estudio, Sima y Perales destacan que el inglés es catalogado como elegante, educado y cortés por la población yucateca y que su presencia robustece la ecología lingüística de la zona. Al plantear la inquietud de cuáles son las actitudes hacia el maya de la población juvenil monolingüe de



español, los autores han percibido cierto afecto de los entrevistados hacia el maya, dado el valor simbólico, cultural e histórico que ellos le atribuyen a este idioma. Sin embargo, el maya no puede competir ante el inglés en igualdad de condiciones cuando los entrevistados se refieren a la elección de una u otra lengua, lo cual resulta obvio en un contexto internacional donde el conocimiento de inglés genera estabilidad económica y oportunidades de empleo.

A la luz del estudio realizado, Sima y Perales reflexionan sobre la condición del maya y las perspectivas de planificación lingüística. Primero, deben continuar los retos asumidos para preservar el idioma maya, así como la implementación de propuestas que faculten valoraciones similares a las del inglés y el español, de modo que una persona maya se perciba como bilingüe, no solo en el sentido de inglés-español, sino también en el sentido español- maya, o maya-español-inglés. Dado que los jóvenes de Mérida consideran que su conocimiento en maya les permite aprender fácilmente el inglés, y viceversa, los autores recomiendan alentar el aprendizaje del maya con ideas positivas que favorezcan de alguna forma la instrumentalidad de este idioma. También se recomienda imitar la estrategia francocanadiense, en la cual al francés se le asigna un estatus muy elevado con base en presiones que detonan la obligatoriedad de la lengua en proceso de reivindicación.

Como última apreciación, los autores apuntan que el inglés y el español pueden ser factores de desplazamiento del maya, aunque no es conveniente descartar la formación de un ecosistema entre las tres lenguas, donde el maya cala en lo más profundo de la identidad. Empero, el vínculo actual entre el inglés y el maya resulta más conciliador que el vínculo histórico entre español y el maya. Este último se encuentra permeado de una larga historia de discriminación hacia los individuos mayas, lo cual no ocurre con el inglés, idioma foráneo que "... resalta... la revaloración del maya por los locales pasa por la percepción de una valoración de esta lengua por los extranjeros, en particular por los "gringos" anglófonos" (Sima y Perales, 2015, 140).

Una situación parecida documenta Corral (2017) en su estudio sobre actitudes de los estudiantes universitarios mexicanos hacia el aprendizaje de lenguas, en el cual se concluye en que el alumnado mexicano, independientemente de su arraigo étnico indígena o no indígena, se muestra muy interesados en matricularse en cursos de idiomas extranjeros. Esto significa que la necesidad de garantizarse una buena calidad de vida en el futuro insta a preferir los idiomas cuyos dominios funcionales se encuentran más extendidos (tal como ocurre con los idiomas extranjeros).



En Costa Rica, la población indígena de Costa Rica representa solo un 2,06% de la población nacional. Los indígenas costarricenses se agrupan en comunidades lingüísticas minoritarias, en las cuales el español coexiste con una lengua autóctona: los cabécares corresponden a un 87,6% del total de indígenas, los guaymíes a un 77,7%, los bribris a un 60%, los malecus a un 67,5%, los térrabas a un 9,9% y los borucas a un 5,6% (Sánchez, 2009).

Al igual que en otros países hispanoamericanos, las lenguas indígenas originarias de Costa Rica se encuentran en peligro de desplazamiento a favor del español. Por tal situación, las organizaciones indígenas y los sectores políticos y académicos han llevado a cabo esfuerzos importantes para la defensa y la revitalización de estas lenguas. Según Zajícová (2017), a finales de la década de los noventa, el Estado Costarricense designó el estatus de lenguas nacionales a las lenguas indígenas, con lo cual rectificó el compromiso de cuidar el patrimonio lingüístico y cultural de origen indocostarricense.

En diferentes universidades del continente americano, se fomenta la apertura de cursos tanto de lenguas extranjeras como de lenguas indígenas (Sánchez, 2018). Tal es el caso de las universidades estatales de Costa Rica, donde los lingüistas y otros investigadores indigenistas han venido consolidando proyectos de investigación y acción social vinculados con el rescate de las lenguas indocostarricenses. Particularmente, la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA) ofrece un curso optativo llamado Lenguas y Culturas de la Baja Centroamérica, el cual tiene como objetivo dar a conocer las propiedades gramaticales y fonológicas de cualquier lengua minoritaria de la Baja Centroamérica, haciendo un especial énfasis en las lenguas indígenas de Costa Rica. Debido a que el curso se ofrece en la sede central ubicada en el Gran Área Metropolitana del país, la población estudiantil que comúnmente lo cursa es no indígena, hablante nativo del español.

Los datos estadísticos organizados por la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia) muestran que la población costarricense tiene poco conocimiento respecto de los pueblos indígenas, "... solamente un 23% conoce de su existencia, no existiendo diferencias estadísticamente significativas por edad ni por sexo, pero si por nivel educativo..." (UNICEF, 2007, p. 18). Sin embargo, la variable de nivel educativo tiene una incidencia directa, por cuanto 81,8% de los individuos con estudios universitarios responden afirmativamente, mientras los otros niveles educativos presentan porcentajes bastante bajos. La imagen del individuo indígena se ha construido en el imaginario costarricense con base en sus costumbres, tradiciones, comportamiento, carácter, condición socioeconómica, entre otros aspectos. Según la UNICEF, un 28% de los costarricenses entrevistados en abril del 2007 indicó que los indígenas son personas con



características sociales y costumbres diferentes a las no indígenas, un 20% las consideró humildes y tímidas (20%), en tanto un 13,2% las percibió como vulnerables con altos niveles de pobreza. Esta información en números permite un acercamiento a los componentes que interactúan cuando se construye la imagen del indígena en el imaginario del no indígena. Además, dado que la literatura carece de información sobre las actitudes lingüísticas del costarricense ante las lenguas indígenas y la motivación para el aprendizaje de estas, queda expuesta a todas luces la necesidad de continuar con nuestra investigación en torno al objeto de estudio delimitado.

Por consiguiente, en este trabajo se estudian las actitudes hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras y las lenguas indígenas de Costa Rica (conocidas también como indocostarricenses), así como su interrelación con las motivaciones integrativas e instrumentales para el aprendizaje de estas lenguas en estudiantes universitarios de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA).

El objeto de estudio de esta investigación se divide en dos instancias. La primera, corresponde a las lenguas extranjeras incluidas como cursos de servicio en la malla curricular de la ELCL de la UNA. Cabe aclarar que en esta investigación se analiza la categoría de lenguas extranjeras como una sola, es decir, sin entrar en por menores sobre las lenguas individuales (p. ej. inglés, francés, japonés, coreano y chino mandarín).

La otra instancia, contempla las lenguas indocostarricenses. Al respecto, la Universidad Nacional de Costa Rica ha venido destinando recursos humanos, económicos y logísticos para la revitalización de las lenguas indígenas autóctonas. Como parte de las actividades de revitalización lingüística, se han llevado a cabo proyectos de investigación, así como la apertura de cursos de estos idiomas en sedes universitarias con mucha concurrencia de estudiantes universitarios de diferentes etnias y culturas (indígenas, afrocostarricenses e hispanos). Como se apuntó más arriba, una actividad de gran impacto en revitalización lingüística ha sido la implementación del curso Lenguas y Culturas de la Baja Centroamérica para estudiantes hispanos de la Sede Central Omar Dengo ubicada en el Gran Área Metropolitana. Este curso tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes no indígenas la oportunidad ampliar sus conocimientos en torno a la identidad cultural autóctona de Costa Rica y al patrimonio lingüístico. Como el resultado del aprendizaje está íntimamente ligado a las actitudes ante las lenguas, se considera de mucha importancia estudiar las actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje de los idiomas indocostarricenses en el contexto universitario.



Referentes teóricos

Para Baker y Wrigth (2017), en la decisión de aprender una L2 subyacen tres tipos de razones: ideológicas, internacionales e individuales. Las ideologías lingüísticas se definen como representaciones culturales que surgen de la relación entre lenguaje y sociedad. En estas ideologías, se forman intersecciones entre el uso de una lengua y la identidad del hablante (Swiggers, 2019). Las razones de carácter ideológico se sustentan en dos perspectivas: el asimilacionismo y el preservacionismo. Por un lado, el asimilacionismo conlleva el objetivo de que toda la población de un país o región, incluyendo migrantes y grupos étnicos minoritarios, aprenda la lengua mayoritaria. En Estados Unidos, por ejemplo, las comunidades migrantes de diversas partes del mundo aprenden el inglés como una herramienta de sobrevivencia.

Por otro lado, el preservacionismo establece el rescate de las lenguas minoritarias como objetivo social prioritario. Ejemplos de tal situación se observan en Irlanda y Nueva Zelanda, países angloparlantes en donde los niños de escuelas rurales estudian alguna lengua minoritaria (el irlandés y el maorí, respectivamente). No obstante, Baker y Wright (2017) hacen hincapié en que el mantenimiento de una lengua minoritaria no debe limitarse al espacio geográfico de donde es originaria esta lengua. Tal es el caso de la enseñanza formal del español como L2 a individuos de origen latino nacidos en Estados Unidos, la cual tiene como propósito mantener el idioma de la comunidad migrante.

Asimismo, las razones internacionales están permeadas por intereses políticos, económicos, comerciales y sociales. La actividad económica internacional y el acelerado crecimiento de mercados demandan el conocimiento de las lenguas más prestigiosas internacionalmente. Se debe tomar en consideración, además, que mientras más lenguas conozca un individuo, mayor será su acceso a la información. En todos los campos profesionales y académicos, la información se actualiza rápidamente, situación que exige mucha habilidad de traducción e interpretación de contenidos (Barker y Wrigth, 2017).

En cuanto a las razones individuales, se deben considerar cuatro tipos: 1) la conciencia cultural, 2) el entrenamiento cognitivo, 3) los propósitos afectivos y 4) el desenvolvimiento en el ámbito laboral. Aprender una L2 despierta sensibilidad ante el abanico multicultural y multilingüístico. Dicha sensibilidad fomenta un mejor entendimiento de las culturas de distintos pueblos, y a su vez, se encuentra íntimamente conectada con el aprendizaje de las lenguas originarias de esos pueblos. El aprendizaje de las L2 también sirve para que los niños y adultos aumenten su capacidad cognitiva, impulsa el desarrollo de áreas particulares del cerebro, y en paralelo a la inteligencia, agudiza el valor afectivo de la interacción humana. Sumado a todas



estas razones, la necesidad de ejercer una profesión y obtener un buen empleo aumenta la disposición de conocer más lenguas.

En los estudios de aprendizaje de segundas lenguas, la motivación se define como "... la combinación entre el deseo de aprender la LE, el esfuerzo desarrollado en esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje (Gardner, 1985 en Moreno, 2014, p.16). La motivación reúne factores externos como la influencia del ambiente familiar e internos como el interés personal del aprendiz. Cabe mencionar que al menos dos modelos teóricos sobre la motivación se desarrollaron entre las décadas de los ochentas y noventas. El primero fue el Modelo Socioeducativo de Gardner (1985 en Moreno, 2014), en el cual se incluyó el "Test de Actitudes y Motivación" (Attitude / Motivation Test Battery) para la recolección y medición de datos relativos a estas dos variables. El segundo modelo fue desarrollado por Dörnyei (1994 en Moreno, 2014) quien perfiló tres niveles de motivación: el lingüístico, el individual (estudiantil) y el de entorno (aprendizaje).

Ahora bien, la tipología de motivación propuesta por Gardner (1985 citado por Muñoz, 2002) contempla las motivaciones instrumental e integrativa. La motivación instrumental aparece en situaciones cotidianas del campo laboral y educativo donde el uso y el dominio de una L2 es absolutamente necesario para desempeñarse como un buen profesional. Asimismo, la motivación integrativa se cultiva en el deseo individual de involucrarse con culturas diferentes a la propia, lo cual implica aprender otras lenguas (Al-Hoorie y MacIntyre, 2019).

Con respecto a la actitud, esta se define como un conjunto de patrones disposicionales adquirido por los individuos en un escenario social. El estudio de las actitudes permite acercarse al conocimiento de la perspectiva humana y de la forma en que los individuos interactúan entre sí. Particularmente, la actitud lingüística se concibe como una expresión de la conducta mediante la cual se puede inferir el sistema de creencias, ideologías y percepciones que el hablante posee sobre sí mismo y sobre otros. En el campo de la didáctica de la lengua, la actitud lingüística y la motivación promueven el aprendizaje de una L2. Tal como lo indica Moreno (1998): "... la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que se hace en la sociedad..." (Moreno, 1998, 179). En las actitudes lingüísticas de hablantes subyacen creencias acerca de su propio comportamiento lingüístico y el de otros hablantes. Por ello, las actitudes cumplen un papel fundamental en la enseñanza de las L2, ya que el aprendizaje del estudiante resulta mucho más sencillo si su actitud hacia L2 es positiva.



Según Cestero y Paredes (2018), el estudio de las actitudes lingüísticas se sustenta en dos enfoques: el conductismo que prioriza la observación directa de los juicios de valor emitidos por parte de los hablantes acerca de una lengua, y el mentalismo que permite explorar la mediación de los estados mentales entre un estímulo y la respuesta al estímulo. Por esto último, en los estudios de actitudes ante el aprendizaje de segundas lenguas, se prefiere la perspectiva mentalista, ya que facilita la observación, interpretación y comprensión de los patrones de comportamiento producto de los estados mentales internos del individuo.

Ahora bien, en las actitudes lingüísticas subyacen procesos socioculturales que el individuo aprende por contexto. Para caracterizar tal propiedad, las actitudes suelen subdividirse en tres dimensiones: primero, el componente cognitivo que permite caracterizar la lengua a partir de las creencias individuales; segundo, el componente afectivo el cual se manifiesta en la expresión de sentimientos de agrado o desagrado ante la lengua, y tercero, el componente conativo vinculado con una reacción ante la lengua que puede desencadenar una acción (Matos, 2015).

Metodología

La presente investigación se realizó entre el 2020 y el 2021 con base en los criterios metodológicos de Monje (2011). La muestra poblacional fue seleccionada por conveniencia y consta de 204 estudiantes de la ELCL de la UNA. Además, en el muestreo se empleó la técnica “bola de nieve”, la cual consiste en que un alumno contacta a otros alumnos con el investigador. Esta misma dinámica se hace cuantas veces sea necesario hasta que no haya más individuos dispuestos a participar (Monje, 2011). Asimismo, se utilizó el programa STATS versión 2.0 para el cálculo de la muestra. Este cálculo fue precisamente 204 individuos con un porcentaje estimado en un 5% (95%), un porcentaje estimado de la muestra en un 50%, un nivel de confianza en un 95% y un máximo aceptable de error de un 5%.

El instrumento de recolección de datos corresponde a un cuestionario descriptivo inédito y de elaboración *ad hoc*, el cual fue validado previamente en una cantidad de 12 informantes. Dicho cuestionario se compone de dos partes. La primera parte se centra en detectar el grado de actitud positiva ante las lenguas extranjeras (LE) e indocostarricenses (LI) a partir de 24 ítems cada uno con una escala diferencial semántico con binomios de significados opuestos. Para el componente afectivo se contó con los binomios nada agradable/ muy agradable, nada interesante/ muy interesante; para el componente cognoscitivo, nada difíciles/ muy difíciles, y de nada sabios/ de muy sabios, y para el componente conativo, nunca/ siempre y muy en desacuerdo/ muy de acuerdo. A su vez, cada escala contiene valores que van del 1 al 5, donde 1 es



el extremo menos positivo; el valor 5, el más positivo, mientras que el 3 se considera neutro. Los porcentajes de actitud positiva corresponden a la suma de los resultados obtenidos en los valores 4 y 5 de cada escala, mientras que, las actitudes negativas se obtienen de los valores 1 y 2. Para efectos de este artículo, se muestran únicamente los resultados de actitud positiva y negativa, independientemente del binomio de cada escala (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Tablas de diferencial semántico con valores del 1 al 5 para cada componente de actitud

Componente afectivo						
Muy agradable	1	2	3	4	5	Nada agradable
Muy interesante	1	2	3	4	5	Nada interesante
Componente cognoscitivo						
Nada difíciles	1	2	3	4	5	Muy difíciles
De nada sabios	1	2	3	4	5	De muy sabios
Componente conativo						
Nunca	1	2	3	4	5	Siempre
Muy en desacuerdo	1	2	3	4	5	Muy de acuerdo

Fuente: Elaboración propia

La segunda parte contiene dos escalas Likert, cada una con un ítem de motivación integrativa y otro de motivación instrumental. En los ítems de cada escala Likert se formulan las mismas afirmaciones, pero se cambia el idioma al cual se enfoca cada escala, así: a) estudiar un idioma (extranjero/ indígena) para ser más sociable con hablantes nativos de ese idioma (afirmación centrada en la motivación integrativa, ver Tabla 2), y b) estudiar un idioma (extranjero o indígena) mejora el desempeño profesional (afirmación centrada en la motivación instrumental, ver Tabla 3). Por cada afirmación, los estudiantes de la muestra seleccionaron un rubro de la escala del 1 al 5, donde 1 es muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo, y 5 muy de acuerdo.

Tabla 2.
Escala Likert acerca de la motivación integrativa para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Afirmaciones sobre los idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
Estudiar un idioma extranjero es importante porque me permitirá ser más sociable con personas que hablen ese idioma.					
Estudiar un idioma extranjero es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional.					

Fuente: Elaboración propia



Tabla 3.

Escala Likert acerca de la motivación instrumental para el aprendizaje de las lenguas indocostarricenses

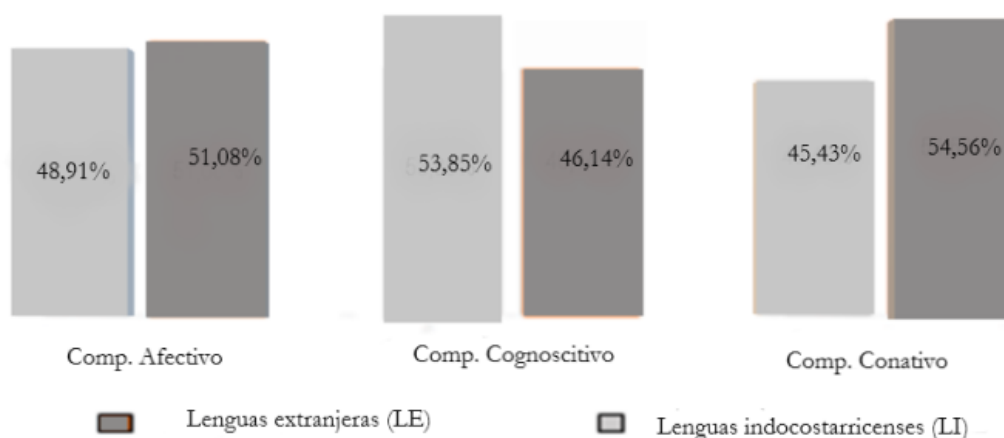
Afirmaciones sobre los idiomas indocostarricenses	1	2	3	4	5
Estudiar un idioma indocostarricense es importante porque me permitirá ser más sociable con personas que hablen ese idioma.					
Estudiar un idioma indocostarricense es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional.					

Fuente: Elaboración propia

Resultados y discusión

El Gráfico 1 muestra los porcentajes de las respuestas lenguas extranjeras e indígenas en cada componente afectivo, cognoscitivo y conativo.

Gráfico 1.
Actitudes positivas ante lenguas extranjeras e indígenas



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

En la figura 4, se observan diferencias muy cercanas entre las lenguas extranjeras (LE) y las indígenas (LI): una diferencia de 2,17% entre LE y LI en el componente afectivo; una de 7,71% en el componente cognoscitivo, y una de 9,13% en el conativo. Estas diferencias mínimas muestran una inclinación de las actitudes positivas ante las LE en el componente conativo y hacia las LI en el componente cognoscitivo.

Asimismo, la diferencia de tan solo 2,17% entre LE y LI para el componente afectivo sugiere una explicación en dos vías: una enfocada a las LE, y otra, a las LI. En cuanto a las LE, la asociación que la mayoría de estudiantes consultados establece entre estas lenguas y los rasgos de cada binomio valorados como positivos resulta natural en el contexto estudiantil de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Aunque la categoría LE para efectos de esta investigación incluye cualquier lengua extranjera, se pone en



relieve una estrecha relación de los encuestados entre sus intereses profesionales y su actitud positiva de tipo afectivo. Con respecto a las LI, una explicación viable podría ser que los alumnos participantes sientan empatía por el patrimonio lingüístico y cultura de origen indígena. Tal reflexión se acuerpa en el informe de UNICEF (2007), cuyos hallazgos demuestran que los costarricenses suelen calificar a los indígenas como humildes, tímidos, tranquilos y sociables, cuyas diferencias culturales suelen ser valoradas de forma positiva.

Aun así, el margen de tan solo 2,17% impide que un único razonamiento sea generalizable a todos los encuestados. Por el contrario, la similitud porcentual ante dos lenguas muy distintas desde el punto de vista sociolingüístico arroja luz sobre una coexistencia armoniosa de actitudes positivas afectivas ante las LE y las LI.

Las frecuencias del componente cognoscitivo muestran una diferencia de 7,71% entre LE y LI en favor de las LI. Tal como se explicó en capítulos anteriores, mediante el componente cognoscitivo de actitud, los fenómenos del lenguaje se describen como objeto de pensamiento, creencias y conocimiento. Así pues, las tendencias cuantitativas estarían develando que el conocimiento relativo a las lenguas indocostarricenses le otorga atributos intelectuales superiores a quienes conocen estas lenguas, es decir, si las LI son muy difíciles, se requiere de muchas habilidades lingüísticas, cognoscitivas y comunicativas para dominarlas. De ahí que las valoraciones de los encuestados fluctúen generalmente entre los valores 4 y 5 que integran el dominio de las actitudes positivas.

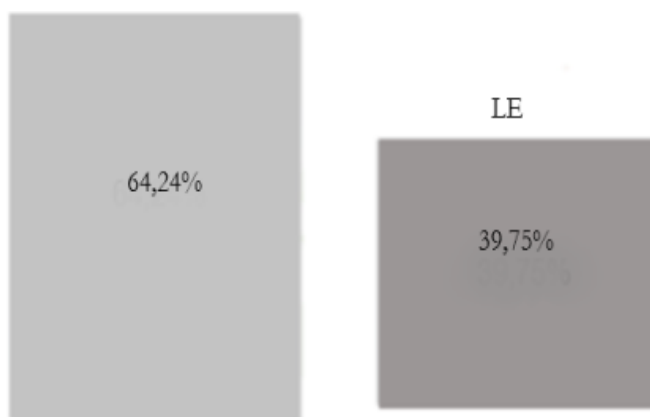
Por su parte, en los resultados del componente conativo se observa una diferencia porcentual de 9,13% que favorece a las LE. Para comprender esa inclinación hacia las LE, no está de más recordar que la actitud lingüística se define desde el componente conativo como la conducta asociada con "... la tendencia a reaccionar ante el objeto y con la disponibilidad para la acción..." (Matos, 2015, p. 515). Si bien queda claro que en términos generales las actitudes tienden a ser muy positivas para LE y LI, lo cierto es que se observa una disposición mayor a preferir la LE cuando la escogencia de la lengua implica una acción posterior.

El Gráfico 2 presenta la tendencia de asociar la motivación integrativa con el estudio de un idioma para ser más sociables con hablantes nativos de ese idioma. Como se observa, un 64,24% de los alumnos encuestados se inclinan por las LI cuando el estudio de una L2 los ayudaría a ser más sociables con los hablantes nativos de esa L2, en tanto solo un 39,75% lo hace por las LE. Debido a que la muestra del estudio se circunscribe a la población hispanocostarricense (no indígena), es sencillo suponer que la noción de otras culturas es percibida por los encuestados como culturas indocostarricenses. Tal como se indicó más arriba, desde el punto de vista étnico-cultural, la población indígena corresponde a una minoría sociocultural



subdividida en pequeñas comunidades lingüísticas que aún hoy en día conservan su lengua autóctona. Los pueblos indígenas de Costa Rica se concentran principalmente en las zonas sur y sureste del país. Los datos del último Censo Nacional de Territorios Indígenas (2011) arrojan que tan solo un 2,06% de la población total nacional es de etnia indígena.

Gráfico 2.
Estudiar un idioma para ser más sociable con hablantes nativos de ese idioma



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

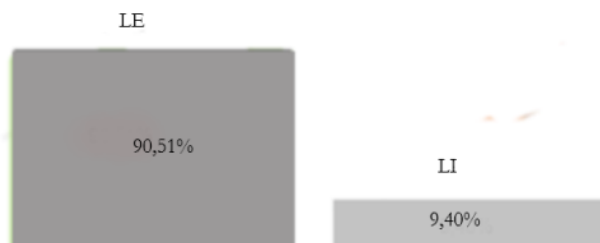
Un dato interesante es que, según el último informe de la UNICEF (2007) tan solo un 23% de la población nacional hispana (no indígena) sabe que en el país existe un territorio indígena para cada grupo étnico. Los hispanocostarricenses conocen muy poco o casi nada sobre los pueblos indígenas de Costa Rica. De acuerdo con el nivel educativo, el análisis de estos resultados arroja un 18,2% con educación primaria, un 19,4% con secundaria y un 31,8% con universitaria, siendo este último el grupo que demuestra más conocimiento en materia indígena.

Así las cosas, el conocimiento de los hispanocostarricenses sobre los pueblos indígenas ha surgido de creencias preconcebidas históricamente. En el imaginario colectivo de los hispanocostarricenses, prevalece que los pueblos indígenas actuales evocan un pasado precolombino, en el cual el ser humano mantenía un mejor vínculo con la naturaleza; por ello, se cree que los indígenas son los principales concedores de la medicina a base de plantas y remedios caseros. En UNICEF (2007) se menciona que permea la imagen indígena ideal: la conexión directa de los indígenas con nuestros antepasados precolombinos les permite ser amables, sociables, humildes, trabajadores; además de que su estilo de vida rural sin los vicios tecnológicos de la vida moderna hace posible que valoren la compañía de otras personas tanto indígenas como no indígenas. Todas estas percepciones radican en estereotipos positivos que algunos hispanocostarricenses perfilan como rasgos étnico-culturales de los indígenas. Aun así, por tratarse de estereotipos, no representan una descripción precisa del comportamiento sociocultural de estos últimos.



En el Gráfico 3 se observan las tendencias porcentuales de la motivación instrumental asociada al estudio de un idioma para mejorar el desempeño profesional:

Gráfico 3.
Estudiar un idioma para mejorar el desempeño profesional



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

En el Gráfico 3 se observa que un 90,51% de los encuestados considera que las LE son instrumentos para mejorar el desempeño profesional, mientras que solo un 9,40% se inclina por las LI. Estos resultados muestran una diferencia de 81,11% entre las LE y LI a favor de las LE.

Del mismo modo, la importancia de estudiar un segundo idioma para obtener un empleo bien remunerado deja a la vista una diferencia porcentual de 93,03% asociada a las LE para los estudiantes de la muestra poblacional. Este hallazgo se puede interpretar en el marco de las sociedades modernas latinoamericanas. Como es de esperarse, el doble beneficio que conlleva la empleabilidad y la remuneración económica resulta atractivo para los jóvenes universitarios costarricenses. El conocimiento de una L2 extranjera le aporta al estudiante un valor agregado que más adelante se traducirá en mayor cantidad de oportunidades laborales.

Es evidente la necesidad de dominar segundos idiomas como instrumento para lograr el acceso a la estabilidad económica y poder adquisitivo. Debido a que las ofertas laborales se originan en el mercado internacional, se hace prácticamente obligatorio el dominio de un idioma extranjero que sirva como medio de comunicación entre individuos de diferentes nacionalidades y con distintas lenguas nativas. Si bien el inglés constituye una lengua franca por excelencia, en general el mercado internacional demanda también el dominio de otros idiomas extranjeros como el francés, el portugués y el chino mandarín.

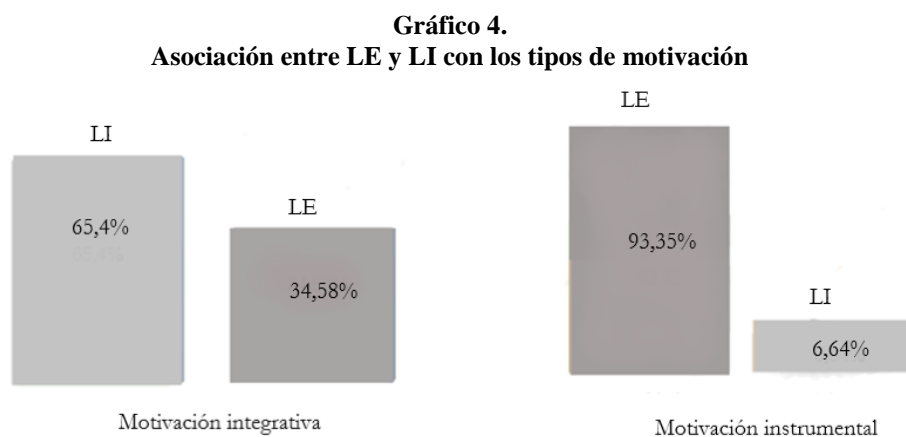
Ya que un promedio ponderado de 90,51% de los alumnos de la muestra poblacional se inclina por las LE en cualquier situación de ejercicio de la profesión y/o empleo que dependa del uso de un idioma extranjero, resulta viable conjeturar que esta mayoría de encuestados viene adoptando en sus conciencias sociolingüísticas un modelo de relaciones bilaterales entre el dominio de una LE y el éxito en la vida.



Caso contrario, los porcentajes de LE asociados a la motivación integrativa se encuentran muy por debajo de los porcentajes obtenidos para la motivación instrumental. Según la figura 2, un 64,24% relativo a las LI predomina sobre el 39,75% relativo a las LE cuando se le plantea al encuestado la importancia de estudiar un idioma para ser más sociable con hablantes nativos de ese idioma. Además, la diferencia porcentual entre las LE y las LI mostrada en la figura 2 es de 24,49% a favor de las LI, lo cual indica que los encuestados perciben los idiomas indocostarricenses como herramientas de comunicación que promueven relaciones sociales cercanas con hablantes indígenas de Costa Rica.

RELACIÓN ENTRE ACTITUDES POSITIVAS Y TIPO DE MOTIVACIÓN

Los resultados descritos hasta el momento apuntan a que la actitud lingüística del estudiantado ante las LE y LI es muy positiva e interactúa de forma dinámica con la motivación para su aprendizaje. Este dinamismo se puede apreciar en los márgenes de variación de las respuestas que oscilan entre los valores 4 y 5 de la mayoría de escalas de actitud, lo cual demuestra el predominio de las actitudes positivas ante LE y LI. En el caso de la motivación, la Gráfico 4 presenta los porcentajes de LE y LI asociados con cada tipo de motivación, ya sea instrumental e integrativa:



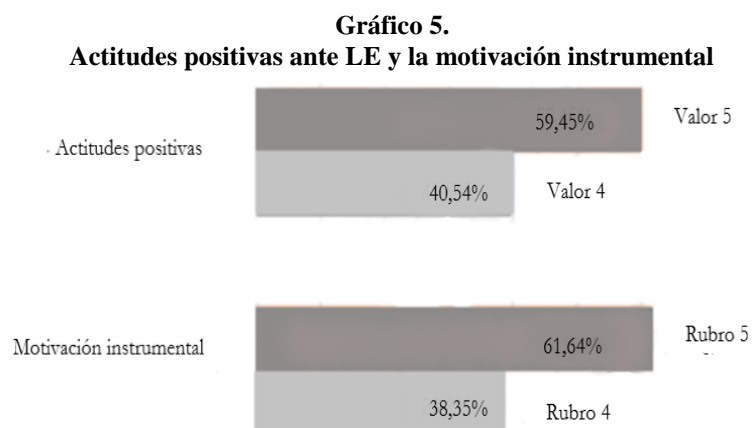
Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

Los porcentajes en el Gráfico 4 reflejan la asociación entre aprender una lengua y sentir una motivación determinada. Así pues, para la motivación integrativa, un 65,4% de la decisión total asocia el aprendizaje de las LI con los intereses culturales del estudiantado, porcentaje que duplica al 34,58% de asociación con las LE. Por el contrario, en la motivación instrumental, se identificó un 93,35% de encuestados que asocia el aprendizaje de las LE con la apertura de mayores oportunidades laborales y



académicas. Este porcentaje supera por mucho al 6,64% que relaciona la motivación instrumental con las LI.

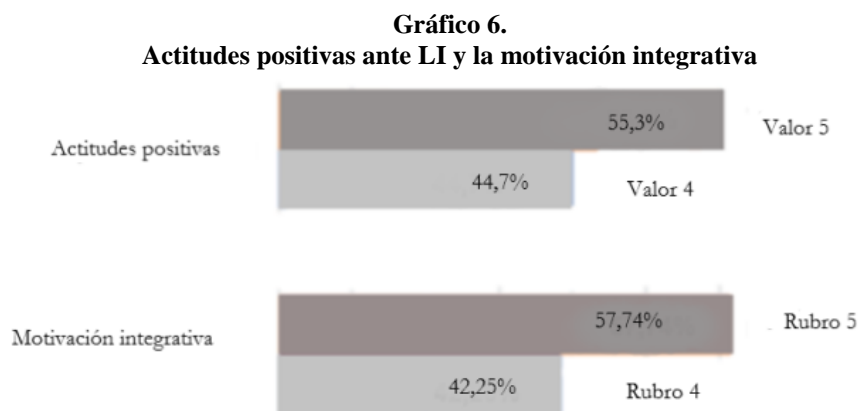
Ahora bien, el contraste entre las tendencias de actitud positiva y de motivación se representan en los Gráficos 5 y 6:



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022

En el Gráfico 5, se aprecia el desglose de las actitudes positivas según los resultados correspondientes a los valores 4 y 5: un 40,54% en el valor 4 y un 59,45% en el valor 5. Estos porcentajes indican una clara tendencia al incremento de las actitudes positivas con una fuerte concentración de los datos en el valor 5 de la mayoría de escalas. Asimismo, se observa los porcentajes de la motivación instrumental distribuidos en un 38,35% para el rubro 4 y 61,64% para el rubro 5, cuya tendencia al favorecimiento de la motivación instrumental ante LE incrementa significativamente del rubro 4 al 5.

En cuanto a la relación entre actitud positiva y motivación integrativa para el aprendizaje de las LI, obsérvese el Gráfico 6:



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos. 2022



En el Gráfico 6, los porcentajes relativos a las actitudes ante LI se distribuyen en un 44,7% para el valor 4 y un 55,3% para el 5, lo cual refleja una tendencia al incremento porcentual en favor del valor más alto en la mayoría de escalas. A su vez, la motivación integrativa muestra que un 42,2% de los datos se concentra en el valor 4, en tanto un 57,74% lo hace en el valor 5 demostrándose así una mayor preferencia por este valor en la mayoría de escalas relacionadas con las LI.

No es de extrañar este resultado si se analiza la necesidad de saber más de un idioma para llegar a ser exitoso en el ámbito laboral de la sociedad costarricense actual. Como se podrá recordar, la ELCL se ha preocupado por diseñar y ejecutar proyectos de revitalización de las lenguas indígenas en el ámbito pedagógico y didáctico. Estos proyectos han permitido la creación de cursos de lenguas indígenas dirigidos a cualquier población universitaria tanto indígena como hispana (no indígena). En el caso del presente estudio, se pone en evidencia que en el ámbito académico las lenguas indígenas confieren un estatus intelectual y prestigio académico.

Conclusiones

El objeto de estudio comprendió las actitudes y motivaciones para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE) e indocostarricenses (LI). Si bien ambos tipos de lenguas forman parte de las opciones de cursos ofertados por la ELCL de la UNA, son muy distintas desde el punto de vista sociolingüístico. Por un lado, las LE están vinculadas con intereses socioeconómicos, comerciales y políticos. Estas lenguas son óptimas para el intercambio comunicativo en el ámbito internacional, donde hablar una o más lenguas de prestigio internacional, le otorga al bilingüe un estatus elevado respecto del monolingüe. Por otro, la realidad de las lenguas indocostarricenses deja entrever el peligro de extinción que experimentan día a día, dada la falta de espacios para el uso y el aprendizaje, de ahí que en la ELCL de la UNA se hayan destinado los recursos necesarios para salvaguardar la vitalidad de estas lenguas. Las lenguas indocostarricenses forman parte del patrimonio lingüístico y cultural de Costa Rica, un patrimonio al cual los estudiantes universitarios, ya sean indígenas o no indígenas, merecen tener acceso.

La delimitación del objeto de estudio nos permitió proponer como objetivo describir la relación entre las actitudes de los estudiantes universitarios de la ELCL de la Universidad Nacional y el tipo de motivaciones para el aprendizaje de lenguas indocostarricenses (LI) y extranjeras (LE).

Con base en las respuestas de los encuestados, el estudio arrojó que las actitudes positivas predominan tanto para las LE como para las LI, lo cual pone en relieve que el grado de actitud de la población



estudiada no constituye un factor diferenciador relevante entre ambas lenguas. Asimismo, las frecuencias de los componentes afectivo, cognoscitivo y conativo revelaron diferencias importantes tanto en LE como en LI. Para las LE se identificó una mayoría de respuestas centradas en los componentes afectivo y conativo, en tanto para las LI, la mayor cantidad de se centra en el componente cognoscitivo. Estos resultados coinciden en buena medida con el estudio de Matos (2015) sobre las actitudes de estudiantes universitarios venezolanos ante el francés, en el cual los componentes afectivo y conductual concentran el grado más alto de actitudes positivas. Para Matos (2015), los hallazgos de su estudio se deben a que ambos componentes categorizan reacciones naturales en el ser humano. Esta explicación también es viable en el caso de nuestra investigación, dado que los encuestados estarían demostrando actitudes positivas ante las LE en paralelo con la disponibilidad de aprenderlas.

Además, se identificó una asociación significativa entre las LE y la motivación instrumental, lo que demuestra el interés de los futuros profesionales por dominar las LE de mayor proyección a nivel internacional. Los datos revelaron que la mayor parte del estudiantado manifiesta en sus respuestas una fuerte motivación integrativa para el aprendizaje de las LI, lo cual permite observar a todas luces el interés de estos alumnos por tener un acercamiento con el patrimonio lingüístico y cultural de Costa Rica.

No es descabellado suponer que el predominio de las actitudes positivas ante las LI se debe a que las acciones para la revitalización lingüística para el rescate y promoción de las LI están dando frutos dentro del ámbito académico universitario e inciden positivamente en la comunidad estudiantil, o al menos en la muestra poblacional de este estudio. Otra explicación la podemos encontrar en el informe de UNICEF (2007), ya que la actitud social positiva de los hispanocostarricenses ante los indígenas puede respaldar los hallazgos de la actitud lingüística positiva identificada en el presente estudio. Empero, aunque los resultados de UNICEF son bastante sugerentes en cuanto a la actitud social positiva, no logran esclarecer si se trata de una visión compartida por la mayoría de hispanocostarricenses.

Volviendo a nuestra investigación, no sería adecuado generalizar los resultados más allá de la población universitaria costarricense representada en la muestra poblacional de nuestro estudio. Sería contraproducente concluir que todos los costarricenses de cualquier edad y grado de escolaridad tengan una actitud positiva desde la perspectiva social y/o lingüística. Tampoco se debe asumir *a priori* que los universitarios de cualquier carrera o especialidad comparten el mismo grado de actitud positiva, pues no ha sido propósito del estudio analizar las posibles diferencias entre carreras universitarias. Lo que se puede concluir con mucha seguridad es que los estudiantes de la ELCL de la UNA manifiestan una actitud positiva ante las LI mientras se sienten motivados por el conocimiento integral de estas lenguas. Con base en la visión



preservacionista de Baker y Wright (2017), los grupos políticos y académicos, así como las comunidades lingüísticas minoritarias participan en el rescate de las lenguas autóctonas. Parte de sus acciones consisten en la promoción de cursos de lengua y cultura enfocados en hablantes monolingües del español y la apertura de carreras especializadas en docencia rural.

Para finalizar, un efecto de la actitud positiva del estudiantado ante las LE es que le permite abrirse al aprendizaje de nuevos conocimientos, mientras enfrenta el miedo al fracaso con la disponibilidad de corregir sus errores de pronunciación y asimilación semántica todas las veces que sea necesario. Además, la actitud positiva ante las LE pone en evidencia el deseo de los alumnos por llegar a tener un futuro profesional exitoso, para lo cual requieren del conocimiento y/o dominio de las LE de mayor prestigio a nivel mundial. Precisamente, en este deseo subyace la motivación instrumental para el aprendizaje, es decir, las LE internacionales permiten la incorporación de los jóvenes al mercado laboral mundial. Asimismo, las actitudes positivas ante las LI constituyen una prueba de que los alumnos universitarios están aceptando las LI como parte de su formación académica e integral.

Referencias

- Al-Hoorie, Ali y Peter MacIntyre. *Contemporary Language Motivation Theory: 60 Years Since Gardner and Lambert (1959)*. Clevedon, North Somerset: Multilingual Matters, 2019.
- Baker, Colin y Wayne Wright. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- Chamorro Mejía, Mónica. “Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 37, (2021), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.11841>
- Chireac, Silvia; Ángel, Huguet; Clara, Sársó; Mónica., Querol; José, Navarro; Carulla, Judith; José, Navarro y Cecilio, Lapresta (2012). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid: Secretaría general técnica, 2009.
- Cestero, Ana y Florentino Paredes. “Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI”. *Boletín de Filología*, LIII, 2, 2018, 11-43. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/51940>
- Corral Pérez, Isabel. “¿Cómo le gustaría que fuese la educación en lo referente a las lenguas?” Actitudes lingüísticas del alumnado mexicano”. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, número especial, 2017, 35-57. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.04>



- Matos Aldana, Tepey. “Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés”. *Revista Educere*, 23, 2015, 513-535. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049014>
- Moreno Bruna, Ana María. “La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo, de Zoltán Dörnyei”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18, 2014, 1-70. <https://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>
- Moreno Fernández, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Muñoz, Carmen. *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 2002.
- Muñoz Muñoz, Mónica. “Las actitudes y creencias lingüísticas de estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 2019, 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.444>
- Rodríguez, Naliet; Georgete García, Tatiana García y José Loy. “Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera”. *Edumecentro*, 12, 2020, 230-237. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1451>
- Monje Álvarez, Carlos. *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana, 2011. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Sánchez Avendaño, Carlos. “Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y Censos Nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística”. *Revista de Filología y Lingüística*, 35, 2009, 233-273. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1174/1237>
- Sánchez, Julio. “La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América”. *Revista Letras*, 63, 2018, 95-130. <https://doi.org/10.15359/rl.1-63.6>
- Sima Lozano, Eyder. y Moisés Perales Escudero. “Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la Ciudad de Mérida”. *Península*, X, 2015, 121-144. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/47501>
- Swiggers, Pierre. “Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas”. *Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 56, 2019, 9-40. <https://doi.org/10.18364/rc.v1i56.316>
- UNICEF. *Conocimientos y percepciones de la población sobre los pueblos indígenas en Costa Rica*. San José: UNICEF Costa Rica, 2007.
- Zajícová, Lenka. “Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanos”. *Onomázein*, NE III, 2017, 171-203. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.10>





English learning experience with video clips and online quizzes during the confinement

Experiencia de aprendizaje del inglés con video cápsulas y cuestionarios en línea durante el confinamiento social

KRISTIAN ARMANDO PINEDA CASTILLO 

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México
kristiancobaes@hotmail.com

Abstract

The following paper covers an intervention conducted in two high schools where educational conditions demand innovation in the teaching of English. Hence, Generation Z characteristics, microlearning, and mobile learning served as the background for a new way of promoting a better learning experience during the coronavirus confinement period¹. The purpose of this study was to enhance the teaching-learning experience of English in high schoolers by using online quizzes that integrated multimedia materials. Action research was used hand in hand with grounded theory by appealing to qualitative approach techniques for data analysis. Findings revealed that the use of online quizzes with video clips to transmit knowledge fostered a positive experience in foreign language learning as learners were inspired to flexibly interact with digital academic content; also, an attractive-innovative approach and an easily accessible digital learning environment were promoted. Among the main conclusions, it can be highlighted that educational issues are unique in every context and, therefore, educators need to consider their students' and community's traits to find a proper solution to issues that emerge.

Key words: Multimedia instruction, English, audiovisual instruction, education.

Resumen

El siguiente trabajo cubre una intervención conducida en dos planteles de bachillerato donde las condiciones educativas demandan innovación en la enseñanza del inglés. Por lo tanto, las características de la Generación Z, el microaprendizaje, y el aprendizaje móvil sirvieron como la base para una nueva forma de promover una mejor experiencia de aprendizaje durante el confinamiento por coronavirus. El propósito del estudio fue mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje del inglés en educandos de bachillerato mediante el uso de cuestionarios en línea que integraron materiales multimedia. La investigación-acción se utilizó mano a mano con la teoría fundamentada apelando a técnicas de enfoque cualitativo para el análisis de datos. Los resultados revelaron que el uso de cuestionarios en línea con video cápsulas para transmitir conocimiento fomentó una experiencia positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera dado que los estudiantes se inspiraron al interactuar de manera flexible con contenido académico digital; también, se promovió un enfoque atractivo e innovador y un entorno de aprendizaje digital de fácil acceso. Entre las principales conclusiones, se puede destacar que los temas educativos son únicos en cada contexto y, por lo tanto, los educadores deben considerar los rasgos de sus estudiantes y de la comunidad para encontrar una solución adecuada a los problemas que surjan.

Palabras clave: Enseñanza multimedia, inglés, enseñanza audiovisual, educación.

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v7i2.121>

Recibido 5 de noviembre de 2021

Aceptado 8 de junio 2022

Publicado 1 de julio 2022

Cómo citar este artículo: Pineda Castillo, Kristian Armando. «English learning experience with video clips and online quizzes during the confinement». *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 7, 2, 2022, 22-48, <https://doi.org/10.36799/el.v7i2.121>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

¹ This document is the result of a research that started during the COVID-19 confinement period under the research line innovation in educational processes through critical, theoretical, and practical reflection. The investigation was self-financed.

Introduction

This investigation took place in two high schools in Culiacán, Sinaloa, México, in an educational scenario that presents difficulties in meeting desired learning outcomes in English language learning. In this vein, it has been identified how teenagers are often diverted by technology, classmates, or personal issues, and as a result, their attention is drawn away from classes carried out in traditional face to face sessions or synchronous formats undertaken in the course of the COVID-19 pandemic. Another problem is that several adolescents have had negative experiences in their educational lives, leaving them with poor study skills, which were evident as they came across different learning complications throughout the social lockdown, such as a short attention span, bad internet connectivity, as well as lack of teacher support and control over their learning process (Olais-Arjona, 2021). Worse yet, the pedagogical strategies that some teachers apply to teach the foreign language in the light of the confinement period caused by the coronavirus still do not reach all learners because of the digital divide (Cervantes-Cerra, 2021). With that in mind, the present researcher thought of implementing online quizzes incorporating videos as a formative strategy with the intention of promoting an innovative education.

Therefore, the object of study for this research can be defined as the use of multimedia materials and web-based quizzes as a strategy to improve the English language learning experience of high school students during the confinement caused by the coronavirus. Concurrently, the investigation's main purpose was to value the high schoolers' experience in learning the foreign language when using online quizzes with video clips during the COVID-19 pandemic. Simultaneously, the following central question was posed: how do online quizzes that include audiovisual material help teenagers have a better experience in the learning of the lingua franca during the social lockdown?

In order to respond to the interrogative, a tentative answer was formulated, which may also be alluded to as a proposition or working hypothesis (Stringer, 2007; Ary, Jacobs, Sorensen & Razavieh, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2018). In this case, web-based quizzes with embedded video clips might favor the learning experience of English for high schoolers since they are inspired to flexibly interact with digital academic content through different kinds of activities.

1.1 Generation Z in a technological education

Nowadays, we are living in an age of technological advancements, all of which have boosted schooling experiences in numerous contexts. Moreover, the use of videos, distance education, as well as



collaborative or cooperative online learning are valuable approaches for ensuring progress at different educational levels (Persada, Miraja & Nadlifatin, 2019). On the other hand, in a world where many generations overlap to meet sociological demands, innovations must be brought about so that they nurture better environments that incorporate digital interaction into learning processes (Kumar-Basak, Wotto & Bélanger, 2018).

The birth of Generation Z, -Gen Z, or centennials ranges around 1995-2012 (Mohr & Mohr, 2017; Schwieger & Ladwig, 2018). Although Gen Z pupils share some traits with Baby Boomers, Generation X, and Millennials, they hold a few distinctions when it comes to handling technological tools. For instance, centennials live with technology, which is easily reflected as they are highly dependent on digital media to build relationships, which means that their social skills could be inferior to those of previous generations (Chicca & Shellenbarger, 2018). Furthermore, Generation Z individuals rely on self-instruction as a powerful resource for their formation process, particularly recurring to online videos on platforms like YouTube (Seemiller & Grace, 2016).

Additionally, Gen Z individuals have ample access to information but might need guidance to prevent information overload, verify accuracy, evaluate, and work out data they come across (Mohr & Mohr, 2017). Another interesting characteristic is that centennials are able to consume, share, but more importantly, generate content on social platforms such as YouTube, Facebook, Twitter, or others in a frequently multitasking dynamic (Nagy & Kölcsey, 2017). Nowadays, centennials can be identified as students in high schools, universities, or teachers at different educational levels (Persada et al., 2019).

1.2 Microlearning and mobile learning alliance

Institutions, teachers, and learners have been absorbed by the technological era in such a way that it is almost impossible to get by without it. For this reason, the formation process has also invaded other spaces of these actors' lives: televisions, computers, or portable devices (Kacetyl & Klimova, 2017). Thus, high school teachers ought to be sensible about the fact that technology is a natural part of their pupils (Demir & Sönmez, 2021).

Microlearning is a learning-oriented approach by which information is acquired in small steps. Likewise, it meets features such as being fragmented, short, and available for users at any time or location, essentially online. One crucial facet is that with the rise of technological advancements in mobile learning



(M-learning), microlearning gains significant weight as it gives place to a ubiquitous education employing portable devices (Salinas & Marín, 2014).

On another part, a microlearning approach can be seen in various forms, such as the use of short videos, an aspect that can be very effective in attracting and increasing learning opportunities (Tan & Pearce, 2011). Moreover, it is imperative to consider that Gen Z individuals have a short attention span (Seemiller & Grace, 2017), which could mean that applying microlearning may have a positive effect on these learners.

Furthermore, authors such as Mayer (2001) argue that aural and visual receptive channels incorporate knowledge into our minds when carrying out a learning process utilizing video. In addition, the expert goes on to state that the combination of both channels promotes long-term retention of information (meaningful learning), which is greatly enhanced if such material is compelling for pupils.

M-learning is a preponderant tool to put into action microlearning. One good reason is that it is very useful to activate prior knowledge, summarize a class, and retrieve information hours or weeks after topics have been covered by educators. Another powerful application is that these days, there are many ways to have real-life experiences in digital communities; for instance, an English student might use the learnt language in a Facebook language exchange group or in other social networks (Salinas & Marín, 2014).

1.3 Use of online quizzes and videos in education

For many years, online quizzes have been used as formative assessment or e-assessment. In addition, research has shown that students' attitudes towards quizzes carried out online are often positive because they ameliorate instructional design and encourage effective feedback (Cohen & Sasson, 2016). Such practice has demonstrated that it can be of great support to instruction in blended learning environments, or in situations that are similar to the object of this study.

Furthermore, Cook & Babon (2016) investigated the use of online quizzes on a weekly basis with the intention of enabling and encouraging active learning. In their study, three years of datasets were reviewed in order to understand learners' views towards web-based quizzes. Their findings revealed that pupils showed high levels of engagement since quizzes were discovered to be effective because they fostered active learning when used as preparatory work and were easy to administer by teachers. Moreover, these activities allowed students to feel more prepared for the next class participation, seeing that they would have studied and gone through an assessment preparation procedure.



On the other hand, Salas-Morera, Arauzo-Azofra & García-Hernández (2012) researched the use of online quizzes as a teaching and assessment tool over five consecutive years. The study's goal was to value the efficiency of quizzes on students' overall performance. Such an investigation revealed how web-based quizzes have a positive influence on learning, but it also demonstrated that pupils liked interacting with these instruments as part of their normal activities.

The study undertaken by Salas-Morera et al. (2012) goes in accordance with others. For example, Pinto-Llorente, Sánchez-Gómez, García-Peñalvo & Casillas-Martín (2016) explored learners' perceptions about the effectiveness of utilizing online quizzes to improve their English level by means of efficient feedback in assessment and self-assessment that would, in turn, promote autonomy. This research revealed fundamental findings towards students' perceptions of quizzes since great opportunities to enhance their English were offered through practice and by fostering autonomy as well as motivation.

Methodology

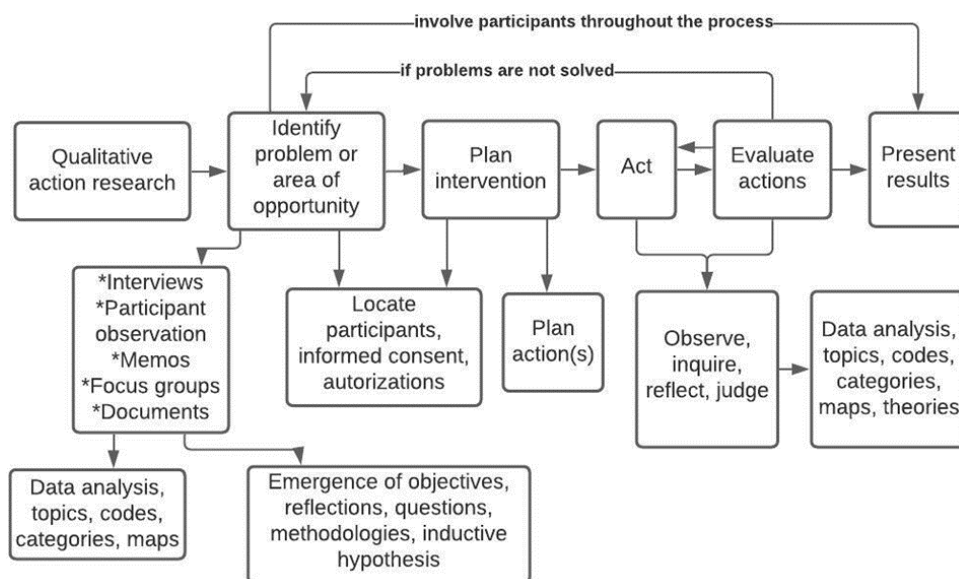
The study appealed to a qualitative approach for which the method of action research hand in hand with grounded theory was employed. The rationale is that action research is conducted when a reflective process of inquiry in practice is undertaken through planning and acting to tackle problematic issues in a cycled, systematic, and rigorous way (Stringer, 2007; Ary et al., 2010; Cohen et al., 2018). As this investigation is circumscribed in an educational context, the process was intended to end in an enhancement of the English language learning experience in the light of the coronavirus pandemic. Equally, constructivist grounded theory was used as a supportive methodology not only to analyze data but also theorize during the intervention with inductive and abductive reasoning, also valid in scientific undertakings such as the present (Charmaz, 2006; Norton, 2009).

This method was sought to be applicable based on the premise that a traditional quantitative approach fashioned in a pre-test-post-test design seemed inappropriate, and where a primarily qualitative methodology based on experience, democracy, participation, and critical reflection from both educators and learners as major stakeholders appeared to be more suitable (Stringer, 2007). Therefore, the study solidly leaned more towards qualitative techniques for data collection as the action research favors reasoning and truth in favor of a rational-dialectical view (Carr & Kemmis, 1986).



On the other hand, the action research models developed by Lewin (1948), Stringer (2007), and Norton (2009) were considered to come up with a methodological route that could be adapted to the present investigation circumstances and possibilities (Figure 1).

Figure 1. Representation of the action research process undertaken



Source: Author's own elaboration, parting from Lewin (1948), Stringer (2007), and Norton (2009).

2.1 Instruments

Founded in the critical educational science paradigm, action research is a methodology that favors a dialectical position of rationality. What is more, it leans towards the interpretative approach, but with a strong emphasis on change through the critical social science that involves reflection and action (Carr & Kemmis, 1986). In this manner, investigation techniques such as participant observation, documentary analysis, semi-structured interviews, and focus groups were carried out to inquire in the educational practice as they are pertinent in studies of qualitative nature (Ary et al., 2010; Dikilitaş & Griffiths, 2017). Likewise, an online survey was applied not with the intention of measuring variables but to include as many participants as possible, which is also valid in action research processes (Stringer, 2007; Cohen et al., 2018).

Participant observation. Cohen et al. (2018) indicate that observers act as part of the group or participants under observation, which fits perfectly into this study's methodological path where the researcher plays a major role as an English teacher. Specific observation tools can be designed depending on the purpose of the research. In this case, it was viable to recur to an unstructured detailed notetaking form



to record observations (Stringer, 2007; Dikilitaş & Griffiths, 2017) in order to have as a result a summary of the English language teaching praxis during the coronavirus confinement period. Registrations were made without preestablished items or categories, only having in mind the phase of the research. These notes were not necessarily documented every day, some were recorded on a weekly or biweekly basis (annex 1).

Documents. Experts point out that a great deal of information may be discovered in documents or records from the research field (Stringer, 2007; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014; Cohen et al., 2018). Hence, it was considered justified to use attendance lists and academic tutoring records during the different phases of the study. Nonetheless, since the investigation took place in a public institution, these documents can be described but not shared in this paper as they hold confidential information related to the participants.

- Attendance lists. A document with the students' full names, which is available for educators to control attendance and register assignment submissions. These were valuable since they helped in keeping track of learners' activities in order to value how well the intervention was working.
- Academic tutoring report. A document where the teacher's support for learners is recorded. These documents, in particular, held a very important role during the research process as they would allow the researcher to take note of students' needs regarding the implementation of multimedia materials and web-based quizzes to learn the foreign language during the COVID-19 confinement period.

Semi-structured interviews. This technique may have a few predetermined questions in order to start out the inquiry with each participant; as the process goes on, researchers can come up with other questions that dig deeper into the understanding of the object of study. Moreover, with the digital resources available today, these instruments could be applied in a synchronous way (Dikilitaş & Griffiths, 2017; Cohen et al., 2018). Therefore, learners were scheduled on different dates using the application Google Meet.

The semi-structured interview forms included spaces to write down questions and observations, allowing an easy administration of the instrument. In this vein, questions were designed according to the different moments of the inquiry. The interrogations asked during each of the interviews are outlined in annex 2; nevertheless, it is important to emphasize that additional follow-up interrogations were added as each of the interviews went on in order to promote a natural and



comfortable conversation with the participants; for instance, at the beginning of the interviews learners would be asked how they were feeling or how was their day; also, if they felt comfortable, as well as more casual questions such as if they had seen a recent movie or played a particular video game.

Focus groups. The focus groups' instruments followed a very similar structure to the semi-structured interviews. The difference was that, instead of taking an interviewer role, it was necessary to act as a facilitator to control the topics and participation prompted with the designed questions (Stringer, 2007). The questions were devised in such a way that they could inspire participants to share their experiences of learning English with the use of multimedia material and online quizzes during the pandemic (See annex 3).

Survey. Lastly, a brief survey was administered in order to include as many students as possible in the study. The instrument was based on a Likert-type scale, providing five options for adolescents to share their experiences (annex 4). This type of instrument, even when it is usually used in quantitative studies, can be employed in investigations of this division since the critical paradigm focuses on surpassing the boundaries that hinder the solution to problems; therefore, the results of this instrument are reported in a more descriptive fashion parting from the researcher's inductive reasoning (Dikilitaş & Griffiths, 2017, Cohen et al., 2018). This instrument is further explained in the results section.

According to the qualitative research tradition, researchers appeal to a more convenient, flexible, and intuitive route to design investigation instruments. In this sense, the selected tools are considered valid since they are scientifically aligned and consistent with the main purpose, central question, and present object of study (Ary et al., 2010; Cohen et al., 2018).

2.2 Sampling

The main premise of action research is to solve a local issue; in this case, by innovating in two different educational scenarios where improvement of the quality education is a major goal. This suggests that no pupil can be excluded from any intervention if it means an opportunity for a better learning experience (Carr & Kemmis, 1986; Ary et al., 2010). Therefore, actions were primarily carried out with all the teenagers instructed by the researcher. Thus, a total of 415 adolescents between 15-18 years of age formed part of the investigation: 366 students from high school 1, and 49 from high school 2 (Table 1). Information was gathered over a period of 18 months, starting in January 2020 and ending in June 2021.



Table 1.
Overall universe of intervention

High school 1			
Gender	Male	Female	Total
Number	201	165	366
High school 2			
Gender	Male	Female	Total
Number	22	27	49

Source: Author's own elaboration, based on information from the high school control system.

Note: This data represents all the universe where the intervention was carried out, including the learners that decided to share their experience and those who did not.

All inclusion was considered scientifically ethical since the process implemented meant no harm for adolescents as the activities formed part of their daily learning tasks, cases in which an informed consent is not required (Stringer, 2007). Nevertheless, for publication purposes, an informed consent was used with those high schoolers who agreed to report their experiences related to the intervention and scientific analysis provided that their anonymity and confidentiality were ensured.

Successively, non-probabilistic convenience-purposive sampling was applied by locating key participants who met established criteria (Ary et al., 2010; Cohen et al., 2018). For inclusion, teenagers had to be in the researcher's class; they also needed to have answered the online quizzes or watched the video clips uploaded to YouTube by the professor. With a view towards motivating adolescents' participation, extra-credit in their final grade in the English subject was offered to students if they participated in this research; however, very few opted to report their experience notwithstanding that they were offered this benefit. Hence, only 37 (8.91%) decided to participate in semi-structured interviews, focus groups, and a survey: 20 females and 17 males between 15-17 years of age (Table 2).

Table 2.
Criterion sampling data

Research technique	Number of participants	Gender		Ages
		Female	Male	
Semi-structured interviews	12	8	4	15-17
Focus groups	5	3	2	15-17
Survey	20	9	11	15-17

Source: Author's own elaboration, based on fieldwork.

Note: Unlike Table 1, the information illustrated in this table represents the students who opted to share their experiences throughout the intervention.



2.3 Procedure

During the first phase of the action research, a diagnosis of the situation was carried out. For such a matter, data was collected mainly from participant observation, ten attendance lists where learners' assignments were registered, and a semi-structured interview administered to twelve participants through Google Meet. It is worth saying that participants were invited to be highly critical of their contributions since they were also considered co-researchers.

Information was analyzed with initial, focused, and axial coding by identifying codes as well as relationships among them to escalate data analysis to a categorical level. This permitted other categories to emerge so that they could be compared in between, what is known as the comparative method in grounded theory. The various techniques and information sources allowed not only triangulation but also comprehension of the problem, which justified the organization of an action plan to tackle the issues related to the educational experience in English learning during the COVID-19 pandemic.

The second action research phase implied the organization, implementation, and valuation of the action plan. Still, rigorous observation was necessary throughout the educational scenario during the coronavirus social lockdown, as well as active involvement from major stakeholders to modify practice. Information was collected mainly from participant observation and three focus groups organized in Google Meet to follow-up on the research project. Also, documents such as ten attendance lists where learners' assignments were registered, and six academic tutoring reports were reviewed. Since expectations were not met at first, the action research cycle had to be repeated three times by adjusting the tactic to reduce the obstacles encountered during the intervention.

The third action research phase meant an evaluation as well as a reflection where a semi-structured interview was applied to eight participants through Google Meet. Also, a brief survey was carried out, allowing a brief quantitative analysis of the overall impact of this intervention during the COVID-19 confinement period. Still, official documents were revised as they contained observation records of the whole process. Again, analysis was conducted by recurring to the grounded theory methodology to pose a substantive theory. All the information was distilled in a digital word processor, a procedure considered valid for qualitative research (San Martín-Cantero, 2014). A synthesis is shared in Figure 2.



Figure 2. Codes and categories

Diagnostic phase		
Semi-structured interviews	Documentary analysis	Participant observation
Codes		
Long-boring classes; not engaging dynamics.	Low income, vandalism; unwanted pregnancies; students with bad academic record; few adolescents being a bad influence on others; achievement in general is low.	Uninteresting classes, emotional harm; learners harder to reach; academically inactive; classes developing integrative skills; not enough participation in classes.
Coding concurrences		
Narco-culture, addictions; dysfunctional families: divorced or separated parents; low achievement, dropouts; social lockdown affecting adolescents; technology is a distractor: videogames, chatting, social, networks.		
Categories		
High schools' context, uninteresting classes, introspection, student behavior in class.		
Plan implementation and evaluation		
Focus groups	Documentary analysis	Participant observation
Codes		
Students' lack of abilities to use technology for learning; not all learners are familiar with the use of the internet; adolescents appreciating teacher's concern.	Not all students are doing academic activities; high school 2 shows less academic activity than high school 1 despite the innovation; learners again showing less academic activity; activity increased due to the broadcast list.	Learners in favor of the strategy; not all groups showing the same activity; all learners have WhatsApp; only use Microsoft Teams; ask for support to the counseling department; learners responding well to the use of the broadcast list.
Coding concurrences		
Positive attitude towards the platform; learners' technological devices cannot operate Microsoft Teams; WhatsApp as a common space for communication; learners and contexts are different; activity increasing greatly with the use of the broadcast list.		
Categories		
Excellent platform, limitations; common e-communicative space; different realities and new obstacles; personalized follow-through, and support.		
Overall evaluation		
Semi-structured interviews	Documentary analysis	
Codes		
Positive learning experience; teacher employing flexible approach; intervention according to adolescents' interests; Unlimited opportunities for learners to answer quizzes a positive aspect; attractive teaching approach.	More learners are academically active; assessment easy to carry out through online quizzes.	
Coding concurrences		
Multimedia material favoring learning; online quizzes easy to administrate and for learners to answer; flexibility a positive factor in the strategy.		
Categories		
Attractive and innovative humanistic approach, and easily accessible digital learning.		

Source: Author's own elaboration, parting from fieldwork



Figure 2 shows the codes identified with each research technique; these codes were later escalated to categories according to their relationship. The coding concurrences mean that the same codes were discovered using the different instruments, making it possible to triangulate and interpret data to gain a better understanding of the educational experience that learners were having with the use of multimedia material and online quizzes during the coronavirus confinement period.

Results

Next, results are presented and distributed according to the phases of the action research cycle.

3.1 Identification of problematics and areas of innovation

A series of actions were executed in January and February 2020, allowing a formal diagnosis of the educational situation. In this sense, a semi-structured interview was applied to four students through Google Meet: two from high school 1 and two from high school 2. Also, participant observation was registered digitally, and a total of 10 institutional documents such as ten attendance lists with assignment registrations and memos were as well examined. The information was transcribed and analyzed in a digital text processor by appealing to the constructivist grounded theory methods: coding, categorizing, triangulation, memo-writing, theoretical coding, and use of the constant comparative method to support findings in a substantive hypothesis. The foregoing allowed a simple, fast, flexible, and effective way to organize and analyze data, which was categorized as *high schools' context*, *student behavior in class*, and *introspection*.

High schools' context. According to the diagnosis made in the academy, 600 teenagers between 15-18 years old are part of high school 1. What is more, 480 (80%) of the students belong to the middle class, where both parents work; the other 120 (20%), whose families are dysfunctional, are also ranked in the middle to lower class. These sociocultural and family backgrounds generate diverse problems; for instance, unwanted pregnancies, addictions, aggressiveness, or vandalism, which impact learners' personal and school environments, causing apathy, low achievement, absenteeism, or dropouts. Despite such conditions, educational activities can be carried out with a certain degree of success, but this became a much more complicated issue during the COVID-19 pandemic as the confinement brought other difficulties that added to the odds against a good educational quality.

The second scenario (high school 2) is much more challenging. First, such a school operates two shifts: morning and afternoon. Two groups that add up a total of 49 students form part of this intervention



where teenagers are between 15-18 years old; many are victims of the narco-culture or hazardous drugs. Simultaneously, quite a few students have been reported to have emotional, health, academic, or economic difficulties that impede them from a successful schooling experience. Also, these groups are mainly integrated by learners rejected from other institutions because of their grades or discipline, which makes educational conditions highly adverse. Another important factor to consider is that some adolescents work since they need to support their family household, which adds to the odds against learning. In addition, coupled with the coronavirus social lockdown, these juveniles were less concerned with their educational process as many of them simply stopped doing some of the academic assignments or attending virtual classes.

Student behavior in class. As a common denominator in both school contexts, some youngsters get distracted very easily from learning with cell phones, iPads, or tablets. With these technological tools, adolescents play games and use social networks such as Facebook, WhatsApp, Twitter, or Instagram. At the same time, certain students influence their classmates negatively since they persuade them to abandon class sessions. In addition, some teenagers have shown complete absence in classes, either by not showing up or by not participating in the remote sessions held in times of social lockdown.

Introspection. English language teaching has been implemented in both high schools with a variety of possibilities that go beyond institutional syllabus boundaries. Notwithstanding that the curriculum and materials officially provided by the institution are mainly focused on developing grammatical competences, more communicative activities are fostered by appealing to the Natural Approach (Krashen & Terrell, 1983), Project-Based Learning, and Task-Based Learning (Ali, Emzir & Rafli, 2017).

The observations made preceded a more in-depth inquiry through a semi-structured interview with eight students: four from high school 1 and four from high school 2. Subsequently, the analysis of information allowed the identification of the theoretical category labeled as *uninteresting classes*.

Uninteresting classes. Low achievers alleged they would get distracted easily from topic presentations made by the teacher or their own classmates since they appeared simply “boring” or because the didactic dynamics were frankly not sufficiently engaging for them, especially in remote classes held during the coronavirus lockdown. Accordingly, student 3 commented: “...I just do not like the subject, it is not interesting enough. I get bored, and well, English definitely does not go with

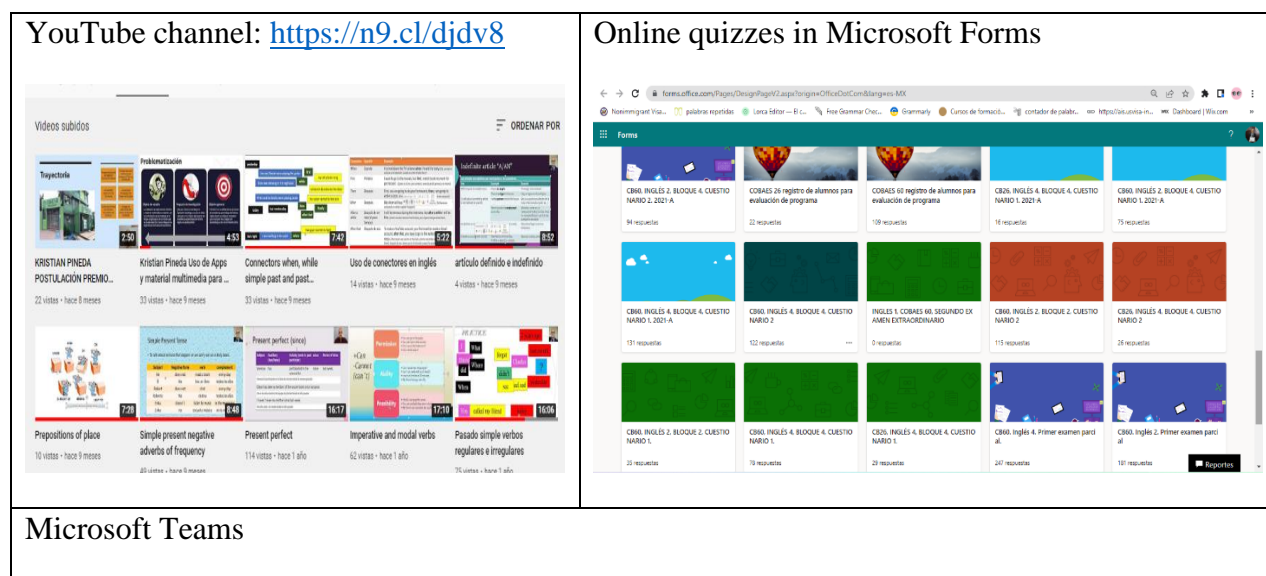


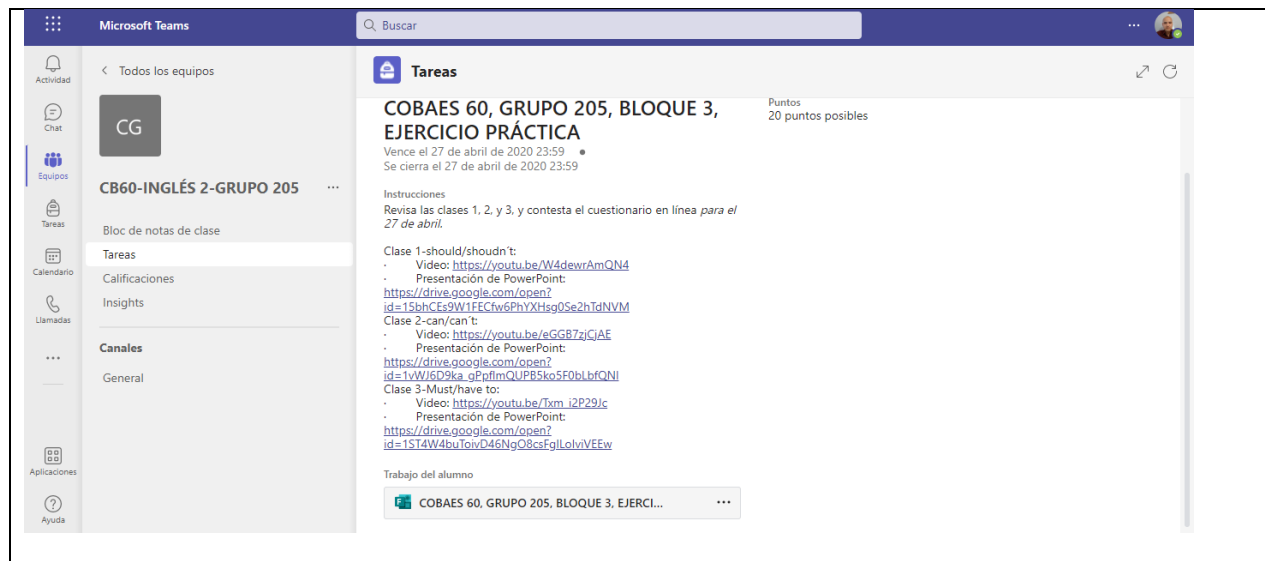
me; plus, I cannot see how I can use it in my life”. Similarly, other adolescents contributed with responses such as: “...I sometimes feel lost in class. My friends tend to make too much noise...that is really disturbing” (student 1). Nevertheless, this was interpreted more as a matter of opinion, seeing that others spoke in favor of the style in which classes were given: “...I love how you teach; you are very patient with us; you always motivate our participation by recording it on your list” (student 6).

3.2 Plan implementation and evaluation

A strategic plan was built to implement the intervention based on the formats proposed by Stringer (2007) and Ary et al. (2010), but also bearing in mind the interests, resources, possibilities, and limitations of this research conducted throughout the coronavirus confinement period. During such implementation, critical observation and three focus groups in Google Meet were carried out. One of the main actions in the plan concerned the creation of short video clips where some language items were explained; along with the multimedia, there was also the creation of online quizzes. The second part of the strategy dealt with sharing the quizzes and videos through the social network WhatsApp and the platform Microsoft Teams (Figure 3).

Figure 3. Video clips shared through different digital educational resources





Source: Author's own elaboration

Classes which lasted between 5-10 minutes were video-recorded in PowerPoint presentations under the PPP-Presentation, Practice, Production model (Anderson, 2016). The videos started with an outline of expected learning outcomes and class purpose, followed by a grammatical explanation and application of the target language in real life. Subsequently, vocabulary pronunciation was modeled along with language exponents to promote a more “natural” input environment through digital media, seeking to reach a natural approach (Krashen & Terrell, 1983), but at a virtual level. Finally, a guided exercise was promoted in such a way that learners could pause the video and practice.

Additionally, the videos were integrated into an online quiz created for each topic and administered through Microsoft Forms in Office 365. Depending on the skill to be developed, exercises were organized into multiple-choice, ordering words, reading comprehension, vocabulary identification, open questions, among others. Microsoft Forms allowed the teacher-researcher to get a link that could be shared across any medium for individuals to easily access the material with just one click. Learners answering these quizzes was one way to verify that they had seen the videos.

Simultaneously, a review of records from 16 documents like attendance lists containing learners' assignments and tutoring reports of different academic needs were also analyzed. Focus group discussions were transcribed in a digital text processor along with constant memo-writing, which gave place to constant critical reflection on the teaching-researching process.



In both school scenarios, high and low-achievement learners, counselors, and head principals were considered as active participants in this research process since their permission, opinion, and advice were seriously contemplated for pedagogical decisions. Moreover, the students' participation was crucial since the main purpose of this research project was to improve their English learning experience throughout the coronavirus pandemic.

During the first implementation, the research techniques of participant observation, documentary analysis, and a focus group including three students from high school 1 and two from high school 2 allowed the discovery of the following theoretical categories: *excellent platform*, and *limitations*.

Excellent platform. In high schools 1 and 2, the implementation of online quizzes was first administered through Office 365 from March to April 2020. There is no doubt that this platform has magnificent tools which can provide a high-quality educational experience during the COVID-19 social lockdown. As a matter of fact, the few adolescents who were successful at interacting with such a platform stated how much they loved it: "...office 365 is an excellent experience. It is just so easy to organize my homework assignments or keep track of my learning progress" (student 2). The same feeling of satisfaction was expressed by youngsters from both campuses. However, high school 2 pupils did not respond as expected.

High school 2 adolescents were more complicated to contact even when the same attention was given to both educational communities. In fact, in most cases, counselors and professors from other subjects tried to get in touch with them but met with complete failure. Consequently, academic activity from learner to learner, group to group, and school to school remained unstable throughout the COVID-19 confinement period, which was reflected in the reports made to the institution on a weekly basis.

Limitations. The digital divide was eminent during the coronavirus confinement period since certain limitations hindered the academic strategy's success throughout this first application for both schools. During the focus group, learners reported that their portable devices did not have the capacity to operate Office 365 as they would come across different technical difficulties like taking too much time for such a platform to open or load content: "...my app just takes a lot of time to start...sometimes, it makes my cell phone freeze in the middle of something I am doing" (student 4). Thusly, other issues arouse, like a lack of skills to create digital material for educational purposes or to simply navigate on the platform: "...this is very difficult for me teacher...I don't get it. There are plenty of steps to take before I get to finally turn in my homework, and there are so many surfing options in Office 365" (student 3).



During this time, an equivalent of 149 (40.71%) students from high school 1 and 17 (34.69%) from high school 2 accomplished the online activities. This represented an alarming percentage for both contexts, which meant that something had to be done to mend the situation.

In the second implementation, data analysis was done through participant observation, documentary analysis, and a focus group including three learners from high school 1 and two from high school 2, giving place to the identification of codes which were escalated into categories labeled as *common e-communicative space*, and *different realities and new obstacles*. The prior findings led the present researcher to come up with a tactic to reduce the limitations encountered in the first implementation.

Common e-communicative space. As a solution to the issues presented during the first action research cycle, reflection was made on other possibilities to ease adolescents' access to the intervention strategy. Critical and humanistic observations were essential since WhatsApp was identified as the common social network for communication among pupils during the COVID-19 confinement period. Bearing that in mind, it was necessary to rethink the plan as part of the action research premises. Successively, the use of Office 365 was partially abandoned because very few students were actually using it. This is when WhatsApp became the main channel of educational interaction throughout May and June 2020, as the links generated in Microsoft Forms for every task employing videos with quizzes were shared via the instant messaging app.

Different realities and new obstacles. The outcomes of this action were outstanding. Learners from both scenarios were much more participative since this meant an easier way for them to access educational activities throughout the social lockdown, but again, results in high school 2 did not meet the desired expectations. One teenager commented:

I just love these kinds of activities. You explain so well, and the assignments are so easy to answer. Above all, I can verify my grade and retry exercises as many times as I want, until I get a passing score. (Student 5)

According to the records in attendance lists, during this period, 298 (81.42%) learners from high school 1, and 33 (67.34%) from high school 2 were watching videos and responding to online quizzes. As a side tactic, critical cases were reported to both principals and counselors. This action became the core strategy for the 2020-2021 generation, but it was not long before problems started



to take place. Such a dynamic began to suffer a decline in its effectiveness by September 2020, as the percentages of students answering the tasks were decreasing even though reminders were being sent through WhatsApp groups every day, perhaps the innovative initiative had come to an end and had nothing new to offer.

Throughout the third implementation, data analysis from participant observation, documents, and a focus group integrated by three adolescents from high school 1 and two from high school 2 allowed the discovery of the main categories labeled as *personalized follow-through* and *support*. The findings led the present researcher to come up with another action to mitigate the obstacles faced in the second action research cycle.

Personalized follow-through. An educational praxis reflection was conducted to find a solution to the situation confronted in the second cycle of this intervention. As a result, from October to December 2020, the use of the WhatsApp broadcast list for a personalized follow-up and ongoing counseling support were implemented as educational strategies for the rest of the COVID-19 confinement period. The broadcast list allowed an individualized follow-up with low achievers, better than the general reminders sent via WhatsApp groups. Nevertheless, a few adolescents saw it as persecution or academic pressure, but it was more of a concern on behalf of the researcher.

Support. Constant reports of learners who were not responding to any of the activities kept on being made to principals and counselors. As a result, participation was raised to 301 (82.24%) students for high school 1, and 49 (63.26%) for high school 2, improving learners' active participation in general. These percentages were maintained by appealing to this third action research cycle strategy during the rest of the school year, that is, from January to June 2021.

3.3 Overall evaluation of the intervention

A semi-structured interview was administered through Google Meet to eight participants: four from each high school. In addition, 16 documents in the form of attendance lists as well as academic tutoring reports were also revised. Lastly, a brief survey was used to value the impact of the overall intervention during the coronavirus social lockdown. Once more, initial, focus, and axial coding were done first with the help of memo-writing. Next, theoretical categories emerged, and theoretical sampling was employed to reinforce the analysis. It is worth saying that triangulation, together with the constant comparative method, permitted a rigorous information analysis, giving place to the following substantive grounded theory.



The use of web-based quizzes that integrate video clips for English language teaching fosters a positive learning experience in high schoolers because they are inspired to flexibly interact with digital academic content in different kinds of activities. Additionally, the educational experience falls into an innovative approach since online tasks are easily accessible and are circumscribed in a technological dimension, an essential parameter for catching adolescents' interests nowadays. Conjointly, online quizzes provide an opportunity for learners to verify the language they have acquired or learned as they cannot only corroborate their answers with automatic feedback, but they can also have unlimited opportunities for reviewing videos or retrying quizzes until they get a good result. This combined strategy, however, must be implemented through channels that pupils have easy access to such as WhatsApp, Facebook, YouTube, or others that educators deem relevant. Moreover, professors should conduct follow-up strategies seeing that the teenagers' lifestyle is very dynamic and unstable, something which might hinder school success, which is why calling on support from principals or counselors is strongly advised, especially in times of social emergency like the coronavirus confinement period.

The theoretical categories that were discovered during the data analysis were: *attractive and innovative approach* and *easily accessible digital learning*.

Attractive and innovative approach. Teenagers reported having felt sensations of satisfaction in their learning experience because the number of strategies undertaken demonstrated a great deal of concern for them on behalf of the educator. Furthermore, learners indicated that videos were in some way attractive as information was appropriately used and distributed; additionally, the multimedia showed images exemplifying the target language in a juvenile way. An innovative appreciation was also interpreted from the adolescents' responses since they celebrated how this strategy allowed them to do personal activities without them overlapping with others.

Other teenagers pointed out how these videos facilitated their understanding of the language structures. A commentary said: "...the videos helped me understand the topics by giving examples, which made quizzes easier to answer" (student 12). Another learner complemented with the following expression: "...videos explained each English topic very well; plus, I was able to go back and watch them as many times as I wanted" (student 19).

Easily accessible digital learning. Learners expressed that the language instruction style applied by the researcher was way easier than those implemented by other professors during the

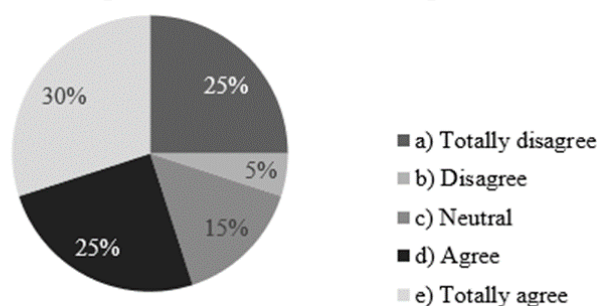


COVID-19 social lockdown. One reason for this is that some pupils pointed out, again, that Microsoft Office 365 was very complex to operate or because certain cell phones could not be used to navigate fluently on the platform. Some learners emphasized that the teacher-researcher should continue using the same teaching strategy as they highlighted that the assignments to learn English were very manageable and easy to solve.

A brief survey was administered to 20 adolescents through the WhatsApp social network to value the impact of the intervention. The instrument was fashioned in a Likert-type scale, but it took a different stand in its creation as action research is different from traditional investigation to meet rigor. In this sense, Stringer (2007) states that validity can be met through member checking, that is, for the data and instruments to be verified by participants. Thereby, all data was shared through WhatsApp for adolescents to verify whether the questions and interpretations reflected their actual perspectives on the lived experience. Thence, learners checked whether the item was designed pertinently, which is completely valid in research enterprises such as this one (Charmaz, 2006). On the other hand, reliability was achieved by tabulating qualitative categories in terms of percentage, which is also valid in studies of this level (Silverman, 2005), supporting the triangulation and validation of findings from previous and prominent qualitative analysis.

Adolescents were selected to answer the instrument through convenience sampling. The item stated: *the videos created on YouTube and online quizzes contributed to my learning of the English language*. Like on a traditional scale, options were presented as 1) totally disagree, 2) disagree, 3) neutral, 4) agree, and 5) totally agree (graphic 1).

Graphic 1. Overall impact of videos and online quizzes on English learning



The videos created on YouTube and online quizzes contributed to my learning of the English language

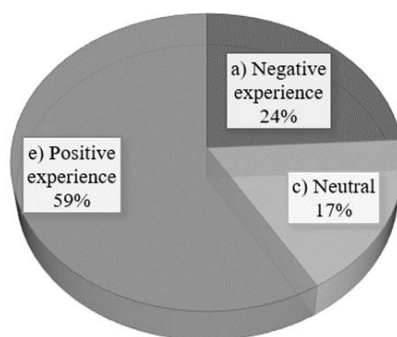
Source: Author's own elaboration.

In general, this quantitative data indicated the participants' views on how the strategy was extremely good for some, but not effective for others.



More analysis was carried out by combining data from the survey, semi-structured interviews, and focus groups, which added up to 37 participants' answers to be analyzed. For that matter, data was organized into three main categories: 1) *bad experience*, by integrating *totally disagree* and *disagree* answers with negative perspectives from open questions, 2) *neutral experience* with data from the survey, and 3) *positive experience*, by combining *totally agree* and *agree* responses with those from open questions under the same category (Graphic 2).

Graphic 2. Impact of the intervention on the English learning experience



Source: Author's own elaboration.

Once more, the quantitative data reflected the participants' views on how the intervention was positive for the majority, but for a few it was not. Therefore, the qualitative analysis came in handy to gain a profounder insight into the learners' feelings towards the experiences they lived when using online quizzes and video clips to learn English during the coronavirus social lockdown.

Discussion

The strategy undertaken during the coronavirus confinement period was successful because microlearning was applied with the use of multimedia ad hoc for Generation Z individuals, which is considered an efficient tactic to increase learning opportunities (Tan & Pearce, 2011), fostering a positive experience in the participants of the present study as they were inspired to interact with digital content and an innovative approach as well as with a digital environment. In addition, it was fruitful since, unlike long-lasting traditional classes, videos and activities were covered in a few minutes, tackling this generation's weakness of having a short attention span (Seemiller & Grace, 2017). The prior was interpreted given that the high schoolers had to see the short video clips in order to do the quizzes where some answers could have



been gotten correct by chance but not others, as some were built in an open-ended format, forcing them to contribute with an elaborate answer. In addition, the use of online quizzes was thought to be effective due to the fact that language was successfully assessed by recurring to a self-level assessment. What is more, the quizzes proved to be supportive for learning throughout the school year, as pupils indicated that they enhanced instructional design and formative assessment, as other studies have shown (Cohen & Sasson, 2016). One limitation of the intervention carried out was that not all teenagers had access to technology during the COVID-19 lockdown. Such a digital divide was encountered frequently, but even though several opportunities were offered to mend these difficulties, adolescents failed to respond. In this sense, it is understood that certain requirements are needed when putting into action a digital educational strategy. As pointed out by different experts, if institutions do not ensure a minimal infrastructure for pupils, access to internet, and support for technological issues, their education system will be likely to fail (Persada et al., 2019). Additionally, knowledge and competence in the use of technology on the part of both learners and teachers are essential for a successful online learning environment (Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008). Another limitation was that, because of the digital divide, not all participants had access to the survey that was promoted to value the impact of the overall intervention. However, this was not a major concern seeing that the investigation was mainly qualitative, centered on generating theory and interpreting adolescents' experiences with online quizzes and video clips to learn English.

Conclusions

It can be said that the overall intervention was successful since the expected outcomes were met by enhancing the educational experience in English learning. Yet, action research is an endless cycle of systematic inquiry, and in this case, there is still a lot to be done, especially since the COVID-19 pandemic provoked different learning difficulties. Nevertheless, the evaluation of this intervention is considered important enough to be shared to other English teachers or professors of other areas. On the other hand, the general purpose of the investigation process was accomplished, allowing an improvement in the teaching-learning experience of English in high school pupils with the use of online quizzes with video clips during the coronavirus confinement period because it is interpreted that they are motivated to digitally interact with academic content, the educational experience falls into an innovative approach, additionally, online quizzes provide automatic feedback to learners to verify their learning and they also have unlimited opportunities for reviewing videos or retrying quizzes.



It can be seen how even when the same energy, passion, and enthusiasm was put into practice, results were not equivalent for both high schools. Hence, it is acknowledged that social circumstances are different and changing from time to time, and this is greatly dependent on everyone's situation. In this manner, the methodological approach employed was pertinent to the settings that were investigated as action research aims at the improvement of practice and solution to problems.

Up to now, further research will continue using this strategy, especially in circumstances where students and professors cannot meet on a regular basis or at all, that is, online, blended learning modalities, or even when emerging situations like a social lockdown impede a face-to-face interaction. Some questions for future investigations may be posed; for example: how far do videos that integrate web-based quizzes develop communicative competences? or in which way could platforms such as Microsoft Forms, Google Classroom, or others promote productive skills in a foreign language? Many other questions might be a motivation for additional studies, but the decision can only be made by the researchers themselves.

The coronavirus social lockdown brought many challenges at all levels: personal, educational, or work, but it can be seen how it is up to everyone to face it with success. For education as well as applied linguistics, the use of technological devices and social networks are ways to confront the adverse conditions posed by the confinement period. Moreover, history has taught society that formation processes need drastic changes in countless settings, and perhaps the quarantine came to be an unwanted way to provoke them. Hopefully, schools are going to continue with the employment of technology for studying, although that will greatly depend on stakeholders such as teachers, principals, deans, students, and parents.

References

- Ali, Muhammad, Emzir Emzir, and Zainal Rafli. "The effect of learning Problem Based Learning (PBL) and Task Based Learning (TBL) learning models and learning style to skill writing narration". *IJLECR - International Journal of Language Education and Culture Review*, 3, 2, 2017, 112 -121 <https://doi.org/10.21009/IJLECR.032.010>
- Anderson, Jason. "A potted history of PPP with the help of ELT Journal". *ELT Journal*, 71, 2, 2016, 218-227. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw055>



- Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs, Chris Sorensen, & Asghar Razavieh. *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont: Wadsworth, CENGAGE Learning, 2010.
- Charmaz, Kathy. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006.
- Carr, Wilfred, & Stephen Kemmis. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. New York: Routledge/Falmer, 1986.
- Cervantes-Cerra, Derly. “En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota”. *Revista Boletín Redipe*, 10, 8, 2021, 192–198. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Chicca, Jennifer, & Teresa Shellenbarger. “Generation Z: Approaches and teaching-learning practices for nursing professional development practitioners”. *Journal for nurses in professional development*, 34, 5, 2018, 250–256. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000478>
- Cohen, Donita, & Irit Sasson. “Online quizzes in a virtual learning environment as a tool for formative assessment”. *Journal of Technology and Science Education*, 6, 3, 2016, 188-208. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.217>
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, & Keith Morrison. *Research methods in education* (8th ed.). Nueva York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2018.
- Cook, Brian Robert, & Andrea Babon. “Active learning through online quizzes: Better learning and less (busy) work”. *Journal of Geography in Higher Education*, 41, 1, 2016, 24-38. <https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1185772>
- Demir, Bora, & Görsev Sönmez. “Generation Z students’ expectations from English language instruction”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, Special Issue 1, 2021, 683-701. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2253>
- Dikilitaş, Kenan, & Carol Griffiths. *Developing language teacher autonomy through action research*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017.
- Kacetl, Jaroslav, & Blanka Klímová. “Use of smartphone applications in English language learning—A challenge for foreign language education”. *Education Sciences*, 9, 3, 2019, 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Kemmis, Stephen, Robin McTaggart, & Rhonda Nixon. *The action research planner: Doing critical participatory action research*. New York, USA: Springer, 2014.
- Krashen, Stephen D., & Tracy D. Terrell. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, USA: Alemany Press, 1983.
- Kumar-Basak, Sujit, Marguerite Wotto, & Paul Bélanger. “E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis”. *E-Learning and Digital Media*, 15, 4, 2018, 191–216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>



- Mayer, Richard E. *Multimedia learning*. Nueva York: Cambridge University Press, 2001.
- Mohr, Kathleen A. J., & Eric S. Mohr. “Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment”. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1, 1, 2017, 84-94. <https://doi.org/10.15142/T3M05T>
- Norton, Lin S. *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Nueva York: Routledge, 2009.
- Olais-Arjona, Irasema. “Mantener la presencia y el desarrollo de la habilidad de comunicación oral en entornos virtuales”. En Trujillo Juárez, Sandra Inés y Germán Iván Martínez Gómez (Coord.). *La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en ambientes virtuales*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario, 2021.
- Persada, Satria Fadil, Bobby Ardiansyah Miraja, & Reny Nadlifatin. “Understanding the Generation Z behavior on D-Learning: A Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) Approach”. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14, 5, 2019, 20-33.. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v14i05.9993>
- Pinto-Llorente, Ana M., M. Cruz Sánchez-Gómez, Francisco José García-Peñalvo, & Sonia Casillas-Martín. “The use of online quizzes for continuous assessment and self-assessment of second-language learners”. *TEEM '16: Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 2016, 819–824. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012612>
- Salas-Morera, Lorenzo, Antonio Arauzo-Azofra, & Laura García-Hernández. “Analysis of online quizzes as a teaching and assessment tool”. *JOTSE: Journal of technology and science education*, 2, 1, 2012, 39-45. <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/30>
- Salinas, Jesús, & Victoria I. Marín. “Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional”. *Campus Virtuales*, III, 2, 2014, 46-61. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/images/numeros/5.pdf>
- San Martín-Cantero, Daniel. “Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16, 1, 2014, 104-122, <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>
- Schwieger, Dana, & Chirstine Ladwig. “Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom”. *Information Systems Education Journal*, 16, 3, 2018, 46–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179303.pdf>
- Seemiller, Corey, & Meghan Grace. *Generation Z goes to college*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- Seemiller, Corey, & Meghan Grace. “Generation Z: Educating and engaging the next generation of students”. *About Campus*, 22, 3, 2017, 21–26. <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Silverman, David. *Doing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE, 2005.
- Stringer, Ernest T. *Action research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE, 2007.



Sun, Pei-Chen., Ray J. Tsai, Glenn Finger, Yueh-Yang Chen, & Dowming Yeh. "What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction". *Computers & education*, 50, 4, 2008, 1183-1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>

Tan, Elaine, & Nick Pearce. "Open education videos in the classroom: exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching introductory sociology". *Research in Learning Technology*, 19, 2012, 125-133. <https://doi.org/10.3402/rlt.v19i3.7783>

Annexes

Annex 1. Summary notes in participant observation

Diagnostic phase. Learners do not stay in the video classes. Very few learners participate. A lot of students have limited financial resources. It is difficult to keep the adolescents' attention during the long classes. The confinement has made it very complicated to support the learning process: answers to questions, re-explaining topics, interaction with classmates, answering books, or other types of assignments. The narco-culture and previous learning experiences have made it difficult for them, especially during the social lockdown, to have a positive learning experience. Teenagers are very fond of technology, and perhaps its incorporation can improve their educational experience in English learning.

Plan implementation. Stakeholders seem to like the idea of their learning being supported by multimedia material created by the teacher-researcher. For example, videos seem to be a great option to catch students' attention, but according to the literature review, these videos need to be short (5-10 minutes); plus, they need to be concise in explanation and use attractive resources to transmit knowledge. Adolescents agree on this matter, and thanks to the training the teacher-researcher has received in the educational technology field, it was thought that creating online quizzes using a platform could be a great way to increase students' academic activity. At first, this worked, but communication problems became apparent, for which it was necessary to use WhatsApp and its broadcast list option in order to have more effective communication with learners.

Overall evaluation. Learners reported that the strategy implemented was great since they could consult the videos at any time. Also, they said that the way topics were explained was good. Additionally, using online quizzes was a good decision as they were easy to administer. What is more, learners appreciate the fact that the teacher-researcher is using WhatsApp as the main medium to personally communicate with them.

Annex 2. Semi-structured interview format and questions asked during each interview

Interview questions for the diagnostic phase

- 1.-How have you lived your educational experience throughout the confinement period?
- 2.-What would be some aspects that could be improved in the English classes?
- 3.- What do you think has been affecting your classmates' performance during the social lockdown?
- 4.- How effective are English teaching methods employed during the quarantine?
- 5.-What would be a better way to conduct a class during this moment?
- 6.-Do you think learning English is important for your future? Why?



Interview questions for the evaluation phase

- 1.-How did the videos support your understanding of the different topics in the English subject?
- 2.-How did online quizzes support your experience in the English subject?
- 3.-What is your feeling about the use of technology to learn English during the confinement period?

Annex 3. Focus groups registration form

Questions for the first focus group

- 1.-What do you think of the use of Microsoft Teams to learn English during this pandemic?
- 3.-What are some positive aspects of this platform?
- 2.-Have you experienced any difficulties in your learning when using Microsoft Teams?

Questions for the second focus group

- 1.-How do you feel when using WhatsApp as the main channel of communication to learn English during the pandemic?
- 2.-How has the link shared through the WhatsApp group facilitated your learning experience?

Questions for the third focus group

- 1.- How did the videos created by the English teacher contribute to your learning of English throughout this confinement period?
- 2.-How did the online quizzes help you in your learning of English during this social lockdown?
- 3.-How do you think the combination of both tools added to your learning experience?

Annex 4. Likert type scale questionnaire

Instruction: Select the answer you prefer.

Item	Totally disagree	Disagree	Neutral	Agree	Totally agree
The videos created on YouTube and online quizzes contributed to my learning of the English language.					

