



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte Programa de Doctorado en Lingüística

**Enseñanza explícita de estrategias comunicativas en el
aprendizaje de la habilidad de expresión oral del inglés como
L2 en adultos mayores**

Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística

MARIEL BONILLA TRAÑA
CONCEPCIÓN-CHILE
2016

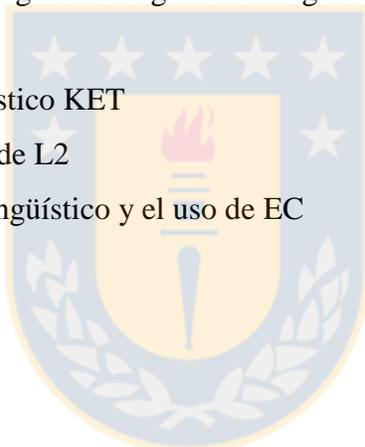
Profesor Guía: Dr. Claudio Díaz Larenas
Dpto. de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación

Tabla de contenidos

Índice de figuras	vi
Índice de cuadros	vii
Índice de abreviaturas	viii
AGRADECIMIENTOS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2 Justificación del estudio	5
MARCO TEÓRICO	6
2.1. Aprendizaje de una segunda lengua (ASL)	7
2.1.1. Métodos y enfoques del ASL	9
2.1.2. Factores asociados al aprendiz	12
2.1.2.1. Edad	12
2.1.2.2. Cognición	14
2.1.3. Factores asociados al entorno del aprendiz	15
2.1.3.1. ¿Será tarde para aprender una L2? El ASL en adultos mayores	15
2.1.3.2. Beneficios que obtienen los adultos mayores del ASL	16
2.1.3.3. Ventajas con las que cuentan los aprendices mayores de L2	17
2.1.4. ¿Cómo aprenden los adultos mayores una L2?	18
2.1.4.1. Motivación	18
2.1.4.2. Aprendizaje explícito versus implícito y el nivel de consciencia de los aprendices de L2	19
2.1.4.3. Velocidad y tiempo para el ASL	19
2.1.5. Metodologías de ASL basadas en adultos y adultos mayores	20
2.2. Habilidad de expresión oral	21
2.2.1. Competencia comunicativa	24
2.3. Herramientas para ser un aprendiz de L2 exitoso	26
2.3.1. Competencia estratégica	26

2.3.1.1. Taxonomía de estrategias de aprendizaje	27
2.3.1.2. Evaluación de estrategias	31
2.3.1.3. Entrenamiento estratégico	34
2.3.2. Metacognición y procesos metacognitivos	35
2.3.2.1. Taxonomía de los procesos metacognitivos	39
2.3.2.2. Evaluación del monitoreo metacognitivo	40
2.3.2.3. Entrenamiento metacognitivo	43
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	46
3.1. Metodología	47
3.1.1. Población	47
3.1.2. Muestra	47
3.2. Objetivos	49
3.2.1. Objetivo general	49
3.2.2. Objetivos específicos	49
3.3. Hipótesis de trabajo y preguntas de investigación	50
3.3.1. Preguntas de investigación	50
3.4. Variables del estudio	50
3.4.1. Habilidad de expresión oral	50
3.4.2. Estrategias comunicativas de L2	51
3.4.3. Metacognición	51
3.5. Instrumentos de recogida de datos	51
3.5.1. Examen de dominio lingüístico	52
3.5.2. Inventario de EC	53
3.5.3. Entrevista de recuerdo estimulado	53
3.6. Procedimientos de aplicación de los instrumentos	54
3.6.1. Aplicación de la intervención en el grupo experimental	54
3.6.2. Aplicación de la intervención en el grupo control	57
3.7. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos	59
RESULTADOS	63
4.1. Objetivo específico 1. Identificar el nivel de dominio lingüístico en la habilidad de expresión oral en el idioma inglés: antes y después del tratamiento.	64

4.2. Objetivo específico 2. Determinar las estrategias comunicativas de L2 que predominan en los participantes	66
4.2.1. Uso de estrategias según inventario	67
4.2.2. Uso de estrategias según examen KET	69
4.3. Objetivo específico 3. Identificar la posible correlación existente entre el dominio lingüístico en la habilidad de expresión oral y el uso de estrategias comunicativas de L2.	73
4.4. Objetivo específico 4. Establecer las estrategias metacognitivas utilizadas por los participantes antes y después del tratamiento	75
4.4.1. Estrategias metacognitivas según dimensiones	75
4.4.2. Estrategias metacognitivas según categorías	77
4.4.3. Estrategias metacognitivas según subcategorías	78
DISCUSIÓN	83
5.1. Examen de dominio lingüístico KET	84
5.2. Estrategias comunicativas de L2	85
5.3. Correlación del dominio lingüístico y el uso de EC	87
5.4. Estrategias metacognitivas	88
CONCLUSIONES	91
6.1. Limitaciones del estudio	96
6.2. Proyecciones del estudio	97
Bibliografía	98
ANEXOS	106
Anexo 1. Instrumento de validación de la rúbrica de evaluación de expresión oral.	107
Anexo 2. Instrumento de validación de la rúbrica de evaluación de inventario de estrategias comunicativas	108
Anexo 3. Instrumento de validación de la rúbrica de evaluación de entrevista de recuerdo estimulado.	109
Anexo 4. Examen de dominio lingüístico KET (tarjetas de ayuda).	110
Anexo 5. Inventario de estrategias comunicativas	111
Anexo 6. Entrevista del recuerdo estimulado	114
Anexo 7. Guía de planificación del modelo	115





Índice de figuras

Figura 1. Métodos de enseñanza de L2 según teorías de aprendizaje que involucran (Hernández, 2000; Hinkel, 2011; Richards & Rodgers, 2001)	11
Figura 2. Relación entre algunos componentes del uso lingüístico (Luoma, 2004, p. 98)	23
Figura 3. Componentes de la competencia comunicativa según Canale & Swain (1980), Brown & Frazier (2001) y Savignon (2002)	25
Figura 4. Modelo formal de monitoreo según Flavell (1979)	36
Figura 5. Modelo metacognitivo adaptado de Flavell (1979), O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) y Dawson (2008)	38
Figura 6. Procedimiento grupo experimental	56
Figura 7. Procedimiento grupo control	58
Figura 8. Resultado del análisis estadístico de correlación entre el uso de estrategias comunicativas de L2 y las calificaciones del post-test del examen oral KET	74
Figura 9. Uso de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del pre-test para el grupo control y experimental	76
Figura 10. Uso de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del post-test para el grupo control y experimental	76
Figura 11. Información sobre el uso de categorías de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del pre-test para ambos grupos	77
Figura 12. Información sobre el uso de categorías de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del post-test para ambos grupos	78

Índice de cuadros

Cuadro 1. Taxonomía de estrategias de aprendizaje según O'Malley & Chamot (1990)	28
Cuadro 2. Taxonomía de estrategias de aprendizaje según Oxford (2003).	29
Cuadro 3. Taxonomía de estrategias de aprendizaje según Littlewood (1981), Tarone (2005) y Rahmawati (2006)	31
Cuadro 4. Características de la muestra (edad y profesión por rama de sector económico)	48
Cuadro 5. Categorías y subcategorías de EC según Rahmawati (2006)	60
Cuadro 6. Categorías y subcategorías de estrategias metacognitivas	61
Cuadro 7. Efectos de la intervención asociada al grupo (control y experimental) y a la prueba (pre-test y post-test)	65
Cuadro 8. Prueba t Student para la comparación del grupo control y experimental según criterios evaluados en el examen KET	66
Cuadro 9. Estrategias comunicativas usadas por el grupo control en el inventario (pre y post)	67
Cuadro 10. Estrategias comunicativas usadas por el grupo experimental en el inventario (pre y post)	68
Cuadro 11. Estrategias comunicativas de L2 usadas por el grupo control en el inventario (pre y post)	69
Cuadro 12. Estrategias comunicativas de L2 usadas por el grupo experimental en el inventario (pre y post)	69
Cuadro 13. Resultados de frecuencia de uso de estrategias comunicativas utilizadas en inglés en ambas pruebas y grupos.	71
Cuadro 14. Ejemplos de estrategias comunicativas de L2 encontradas en el examen KET.	72
Cuadro 15. Porcentaje del uso de estrategias metacognitivas según subcategorías	79
Cuadro 16. Ejemplos de estrategias metacognitivas de L2 encontradas en el examen KET	80

Índice de abreviaturas

A2	Nivel de referencia común de lenguas, usuario básico, plataforma
ASL	Aprendizaje de segundas lenguas
EC	Estrategias comunicativas
L2	Segundas lenguas
L1	Primera lengua o lengua materna
LE	Lengua extranjera
PC	Periodo crítico



AGRADECIMIENTOS

Es difícil ocultar la satisfacción por culminar esta etapa con éxito. No obstante, esto no hubiera sido posible sin la participación de varias personas e instituciones que facilitaron la realización. A continuación, deseo ofrecerles un agradecimiento.

Primeramente, quiero agradecer a quien me ha guiado y me ha enseñado la virtud de la paciencia; Dios. Es Él quien conoce lo que radica en mi corazón y quien me acompaña en cada paso que doy.

A Meyer Guevara Mora, mi esposo, quien me ha llevado de la mano desde ya hace varios años por este camino. Siendo mi soporte en los momentos más difíciles, reconfortándome con un “¡Todo va a salir bien!”. Este empezó siendo su sueño, luego el mío y ahora el de ambos.

A mis padres, Haydée Traña Vargas y Jimmy Bonilla García, y hermana, Marilyn Bonilla Traña, quienes me han apoyado y colaborado antes y durante la obtención del grado. A ellos dedico este logro.

A la Junta de vecinos Villa Los Conquistadores (año 2013), la Casa del adulto mayor y la Agrupación de jubilados de la Universidad de Concepción, que me permitieron realizar la investigación dentro de sus instalaciones, asistiendo en la logística de los cursos.

Al Dr. Fernando Drake Aranda le agradezco inmensamente su contribución en los inicios del proceso, especialmente por inquietarme sobre la elección del grado y la temática a estudiar.

RESUMEN

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) como el inglés, se ha convertido en una necesidad de primer orden debido a su relevancia en el perfeccionamiento profesional e incluso personal en el siglo XXI. Debido al crecimiento de la población adulta mayor, la modificación de la expectativa de vida, y la implementación de la educación continua, los sujetos perciben la necesidad de mantenerse activos cognitivamente, lo que se refleja en un incremento en la participación de adultos mayores en cursos de idiomas. El carácter complejo que posee el proceso de aprendizaje de una L2 se debe a la gran cantidad de variables que confluyen, ya sea para inhibir o para favorecer el aprendizaje. Factores como la edad, las estrategias comunicativas y la metacognición son considerados por sí solos aspectos relevantes del aprendizaje de L2. Sin embargo, no existe suficiente evidencia sobre las estrategias utilizadas y los procesos metacognitivos de los adultos mayores inmersos en cursos de idiomas. La presente investigación pretende determinar el impacto de una propuesta de enseñanza explícita de estrategias comunicativas de L2 para el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en adultos mayores con nivel de inglés A2. Para ello, esta investigación presenta un diseño cuasi-experimental, con pre-test y post-test, siguiendo una metodología correlacional. Los resultados indican que la propuesta de enseñanza explícita de estrategias comunicativas de L2 impacta positivamente en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en adultos mayores con nivel de competencia lingüística A2. Los hallazgos presentados en este estudio son un punto de partida para futuras investigaciones en cuanto aportan evidencia empírica sobre el ASL de adultos mayores y las posibles metodologías para su mejoramiento de la habilidad de expresión oral.

Palabras clave: *adulto mayor, aprendizaje del inglés, estrategias comunicativas, metacognición*

ABSTRACT

Learning English as a second language (L2) has become a requirement since its relevance in people's professional or personal development in current times. Due to the senior population growth, life expectancy increase and the implementation of lifelong learning, there is a need for elder people to keep cognitively active, which is shown in seniors' participation in language courses. Learning a L2 is complex due to the great variety of factors that take part in the process either by inhibiting or enhancing it. Factors like age, communicative learning strategies and metacognition are considered by themselves as relevant in the L2 learning process. However, there is not enough evidence about communicative strategies and metacognitive processes of older learners involved in language courses. The present study aims to determine the impact of an explicit teaching methodological proposal of L2 communicative learning strategies for speaking in seniors with an A2 language proficiency level. This study holds a quasi-experimental design, with pre-test and post-test, and a correlational research type. Results show that the explicit teaching of L2 communicative strategies has a positive influence on speaking skill learning in senior citizens with A2 linguistic competence level in English. Findings showed in this study are a start point for future research studies since they provide empirical evidence about senior citizens learning a L2 and methodological issues to enhance the speaking skill.

Keywords: *senior citizens, English learning, communicative strategies, metacognition*



Financiado por CONICYT- PCHA/Doctorado Nacional/2011-63130054.

Proyecto FONDECYT 1120247 "Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo"

“Un idioma te coloca en un pasillo de por vida. Dos idiomas te abren todas las puertas del recorrido”

Frank Smith

El resurgimiento, la actualización, la vinculación con personas de diferente cultura, y por qué no, el reconocimiento de los potenciales como aprendiente, son algunas de las oportunidades que genera el aprendizaje de idiomas. Cada vez más adoptado como una necesidad, el aprendizaje de un idioma produce una apertura en la percepción sobre los demás, sobre otros mundos.

El idioma inglés es utilizado en un sinnúmero de contextos, desde el científico hasta el laboral-recreativo, lo que lo convierte en un requisito en el siglo XXI. En el caso de Chile, solo un 2% de la población adulta posee un nivel intermedio del inglés, lo cual preocupa a las autoridades (Education First, 2015). Las políticas chilenas se han comprometido en aumentar la población bilingüe, incluyendo al inglés como una segunda lengua (Dowling, 2007). Para ello, se deben estudiar y modificar las metodologías de aprendizaje del inglés como segunda lengua tanto a nivel escolar como en los niveles superiores de la educación.

Además, existe un aumento de la población con mayor edad; la expectativa de vida en los próximos años en Chile (INE, 2012) promueve que los adultos mayores busquen estar cognitivamente más activos, insertándose en actividades que también les brinden la oportunidad de ingresar de nuevo en el campo laboral. Una de estas actividades está relacionada con el aprendizaje de segundas lenguas, el cual incentiva la interacción con sus semejantes extranjeros, dentro y fuera del país. Retornar a un contexto formal de aprendizaje puede ser frustrante para aprendices de edad avanzada, principalmente por los juicios negativos en relación con su desempeño cognitivo. Por lo tanto, se deben mejorar las políticas educativas, considerando las características personales, cognitivas y físicas que presenta la población de edad avanzada.

La expresión oral es un componente relevante en el aprendizaje de un segundo idioma, considerando a la comunicación como un fin del uso de una lengua. Para que la comunicación sea efectiva, es necesario contar con herramientas que faciliten el proceso comunicativo y la auto-regulación de la habilidad de expresión oral, denominadas

estrategias. No obstante, el conocimiento y el uso de dicha habilidad y de las estrategias, no son fortalezas de los aprendices de una segunda lengua. Al respecto, estos temas se han tratado separada mente en cursos de idiomas e investigaciones, sin evaluar el efecto que causan en el aprendizaje del inglés como una segunda lengua en personas adultas mayores (Cohen, 2014; Cook, 2008; Dawson, 2008).

En la presente investigación, se pretende emplear un modelo de enseñanza de la habilidad de expresión oral que incluye la enseñanza de estrategias comunicativas de L2 con la finalidad de mejorar la competencia de expresión oral en adultos mayores. Asimismo, se estudiarán los procesos y estrategias metacognitivas concebidos como ayuda en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. La hipótesis propuesta para el estudio es que el grupo experimental tiene un mejor desempeño en la habilidad de expresión oral que el grupo control. Se buscará dar respuesta a preguntas de investigaciones sobre el nivel de dominio lingüístico, estrategias comunicativas y estrategias metacognitivas de los participantes y la correlación existente entre el dominio lingüístico de la habilidad de expresión oral y la enseñanza explícita de estrategias comunicativas.

Esta investigación se presenta como un aporte significativo al conocimiento científico de Latinoamérica y específicamente de Chile, debido a la baja cantidad de estudios sobre el tema. Se puede destacar que esta investigación apoyará en la confección de programas de formación de profesores de inglés como segunda lengua, respondiendo a las preguntas qué y cómo enseñar en clases de segundos idiomas para adultos mayores.

El escrito aquí presentado consta de cuatro capítulos centrales. El primer capítulo busca entregar al lector la información general encontrada sobre el fenómeno del aprendizaje de segundas lenguas, factores asociados al aprendiz, los factores asociados al entorno del aprendiz y las herramientas para ser un aprendiz exitoso de segunda lengua, específicamente, sobre las estrategias comunicativas y metacognitivas y su relación con la habilidad de expresión oral. El siguiente capítulo presenta el diseño de investigación, objetivos, hipótesis y descripción de las variables e intervención realizada. El capítulo de resultados muestra los hallazgos obtenidos durante la ejecución de esta investigación. En el cuarto capítulo, el de discusión, se intenta dar una justificación a los resultados conseguidos en el estudio. Finalmente, en las conclusiones, se presentan las ideas de cierre,

limitaciones y proyecciones de la investigación.



Financiado por CONICYT- PCHA/Doctorado Nacional/2011-63130054.

Proyecto FONDECYT 1120247 “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo”

1.1. Planteamiento del problema

Este trabajo de investigación pretende dar una mirada objetiva a la situación de los adultos mayores y a la inclusión de sus particularidades en la enseñanza de segundas lenguas. El envejecimiento es una de las etapas más importantes en la vida de un sujeto, debido a que es cuando se ha acumulado una reserva de experiencias útiles para analizar las vivencias pasadas y los logros conseguidos a lo largo de los años. La tendencia actual es que muchos son los individuos, que al llegar a edades avanzadas de la adultez, desean mantenerse cognitivamente activos. Los cursos de idiomas representan un reto que ayuda a alejar muchas enfermedades asociadas a la edad, por ejemplo el Alzheimer.

Empero, a pesar de la innovación de las metodologías de enseñanza de segundas lenguas en cuanto a los recursos y la accesibilidad al material, es posible encontrar deficiencias en la adaptación de estos a otros grupos etarios. El adulto mayor es un aprendiente moldeado en base a sistemas tradicionales de enseñanza; lo que resulta difícil adaptarse a un nuevo enfoque de aprendizaje de segundas lenguas, el cual excluye su singularidad como aprendiente.

1.2 Justificación del estudio

El interés por realizar este estudio se sustenta en la necesidad de conocer la forma más efectiva para aprender una segunda lengua y dimensionar la influencia que posee el componente estratégico en los procesos metacognitivos asociados y el proceso de aprendizaje de individuos con edad avanzada. Es por ello, que la presente investigación determinará el impacto de una propuesta de enseñanza explícita de estrategias comunicativas de L2 en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en adultos mayores con nivel de competencia lingüística en inglés A2.



Financiado por CONICYT- PCHA/Doctorado Nacional/2011-63130054.

Proyecto FONDECYT 1120247 “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo”

Esta sección describe los conceptos principales que enmarcan este estudio, además de proveer antecedentes sobre estudios previos que se han llevado a cabo en el área. Se analizarán la definición epistémica del ASL y las bases teóricas sobre el aprendizaje de lenguas y el uso de EC para el mejoramiento del ASL, y el dominio lingüístico de la habilidad de expresión oral, hallazgos que apoyan las preguntas de investigación y los objetivos de este estudio.

2.1. Aprendizaje de una segunda lengua (ASL)

El ASL es actualmente una disciplina autónoma que ha sido estudiada por lingüistas, psicólogos y docentes de lenguas (Ortega, 2009). Dentro de la investigación en Lingüística Aplicada se han desarrollado teorías de lenguas con la finalidad de definir dicha disciplina. Krashen (1981) es uno de los teóricos más consultados, específicamente, cuando se requieren establecer las diferencias entre los términos *aprendizaje* y *adquisición*, siendo el primero, un proceso a un nivel más formal, consciente, basado en la explicitación de reglas y la corrección de errores, mientras que el segundo término, se refiere al proceso natural, espontáneo e informal. La idea fuertemente aceptada ha sido que el proceso de adquisición se asocia a lo que el infante experimenta en sus primeros años de contacto con la lengua materna (L1), mientras que el aprendizaje está más relacionado con lo que un individuo vive en un ambiente controlado y dirigido hacia el condicionamiento en lenguas.

La relevancia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua produce que también sea necesario distinguir si se aprende una *lengua extranjera* (LE) o una *segunda lengua* (L2). La LE es entendida como aquel sistema lingüístico que se utiliza en otra cultura diferente a la comunidad en la que se encuentra. La L2 es aquella lengua que se utiliza con mayor frecuencia en la cultura en que se aprende o la que se ha incorporado, por motivos políticos y/o económicos, a la lista de lenguas utilizadas en un país (Cook, 2008). Sin embargo, para efectos de esta investigación, se hará uso del término ASL para referirse al proceso en el que una persona intenta apropiarse de otro sistema lingüístico diferente de su L1.

La lingüística pretende caracterizar las similitudes y diferencias en los idiomas, y la *competencia* y *actuación* lingüística. Por un lado, los generativistas sugieren que se debe

Financiado por CONICYT- PCHA/Doctorado Nacional/2011-63130054.

Proyecto FONDECYT 1120247 "Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo"

hacer una separación entre lo que corresponde al conocimiento que se posee sobre un sistema lingüístico y, por otra parte, la capacidad de utilizar y poner en práctica ese conocimiento mediante reglas lingüísticas (Chomsky, 1965; Vez, 2000). Su interés radica en el hecho que el uso de un idioma no necesariamente refleja el nivel de competencia en ese idioma, ya que la producción se puede ver afectada por factores cognitivos, psicológicos y biológicos.

La competencia, vista desde una perspectiva dinámica, está compuesta por aspectos tales como el conocimiento, la capacidad y la habilidad (Mateo & Martínez, 2006). El conocimiento es la comprensión de un saber desde su lógica interna, la que permite seguir profundizando en su construcción y desarrollo. El término capacidad, se define como la relación del conocimiento con un contexto de la realidad. La habilidad, se manifiesta y permite la aplicación del conocimiento sobre una situación específica para su transformación. Finalmente, la competencia se definiría como el proceso complejo que exige seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades, aquellas que se requieren para su comprensión y transformación.

En el otro extremo, encontramos a la actuación, un fenómeno meramente destinado a las situaciones que se generan durante la interacción comunicativa. Entre los factores que afectan al uso de un idioma están:

1. La competencia lingüística
2. La naturaleza y limitaciones; memoria, concentración, atención, entre otras capacidades cognitivas
3. El contexto
4. El dialecto, idiolecto y estilo individual
5. El conocimiento de la realidad
6. Factores personales de salud y emoción

Los seguidores de las teorías socio culturales reconocen que no existe una diferenciación de los dos términos (*competencia* y *actuación*) propuesta por Chomsky. El idioma es considerado como un vehículo para lograr fines comunicativos en contextos sociales, por lo que la existencia de la competencia depende de su uso (Hymes, 1972; Johnson, 2008). Los autores se valen de la escasez de claridad en relación a la definición de

actuación; ¿es este el uso actual de un idioma en situaciones concretas o son las reglas que subyacen a la actuación que no se ha llevado a cabo? Si la respuesta se dirige hacia lo segundo, este debe ser diferenciado de la habilidad para utilizarlas y, para ello, se debe poseer conocimiento sobre las mismas, por lo tanto, se evidencia la dependencia entre sí.

2.1.1. Métodos y enfoques del ASL

Según Hernández (2000) Hinkel (2011) y Richards & Rodgers (2001), el campo psicológico y el cognitivo han marcado las tendencias en los métodos y enfoques de enseñanza y ASL (ver Figura 1). El conductismo, o corriente psicológica basada en la observación del comportamiento, agrupa los métodos centrados principalmente en el profesor: *gramático-traducción, oral y situacional, directo, audio-lingual, respuesta física total y suggestopedia*. El *gramático-traducción* fue uno de los primeros métodos utilizados en cuanto al ASL, el cual pretendía enseñar reglas gramaticales y listas de vocabulario mediante la asimilación y el estudio y ejercicios de traducción. El método *oral-situacional* se desarrollaba mediante la práctica y repetición de ejercicios gramaticales. En el método *directo*, los sujetos eran llamados a asociar las imágenes, acciones y gestos con el vocabulario de las temáticas de clase. El *audiolingual* también requiere de asociación e incorpora la repetición de la imagen con la palabra. El siguiente método (*respuesta física total*) fue más allá del vocablo e implementó la asociación y repetición de los comandos y órdenes con acciones físicas. Incluyendo aspectos más asociados al sujeto, el método llamado *suggestopedia* consideró incluir en el ASL la memorización de pares de vocabulario y la creación de un ambiente apropiado mediante la decoración, el uso de música y la disminución de la autoridad del profesor.

En el ámbito cognitivo, se pueden situar los métodos *basado en contenidos, basado en inteligencias múltiples y basado en competencias*. El primer método consideraba utilizar el idioma como medio de aprendizaje de temáticas de interés de los estudiantes. En el segundo método (*basado en inteligencias múltiples*), se intentaba despertar, amplificar, enseñar y transferir las ocho inteligencias, tales como: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial o visual, intrapersonal y corporal-kinestésica. Finalmente, el *método basado en competencias* recurría a la práctica de situaciones reales en forma grupal, considerando la temática de situaciones de trabajo e interacción social.

Con el pasar de los años, los métodos de enseñanza se han centrado en el aprendiz. Dentro de la corriente constructivista surgió el método *modo silencioso*, denominado así por una necesidad de resolución de problemas y situaciones, así como la asociación de estímulos visuales. Otros métodos y enfoques dentro de la corriente constructivista son: *el de comunidad, basado en tareas y el comunicativo*. El método de *comunidad*, muy similar al *basado en competencias*, busca la resolución grupal de problemas y situaciones comunicativas. El método *basado en tareas* se basa en la ejecución de tareas lingüísticas mediante los siguientes pasos: realizar una pre-tarea y tarea, planificación, reporte, análisis y práctica. El enfoque más utilizado, y que presenta ciertas variaciones, es el denominado *comunicativo*. Este método reconoce la relevancia de la comunicación en el ASL; incluyendo la práctica del idioma en tareas que simulan situaciones comunicativas reales.

Como puede observarse en la Figura 1, las nuevas tendencias en metodologías de enseñanza consideran al aprendiz como un personaje vital; su participación se ha vuelto más activa y se han tomado en cuenta sus características personales para el proceso de ASL.

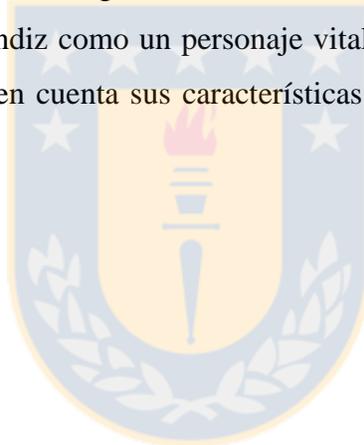
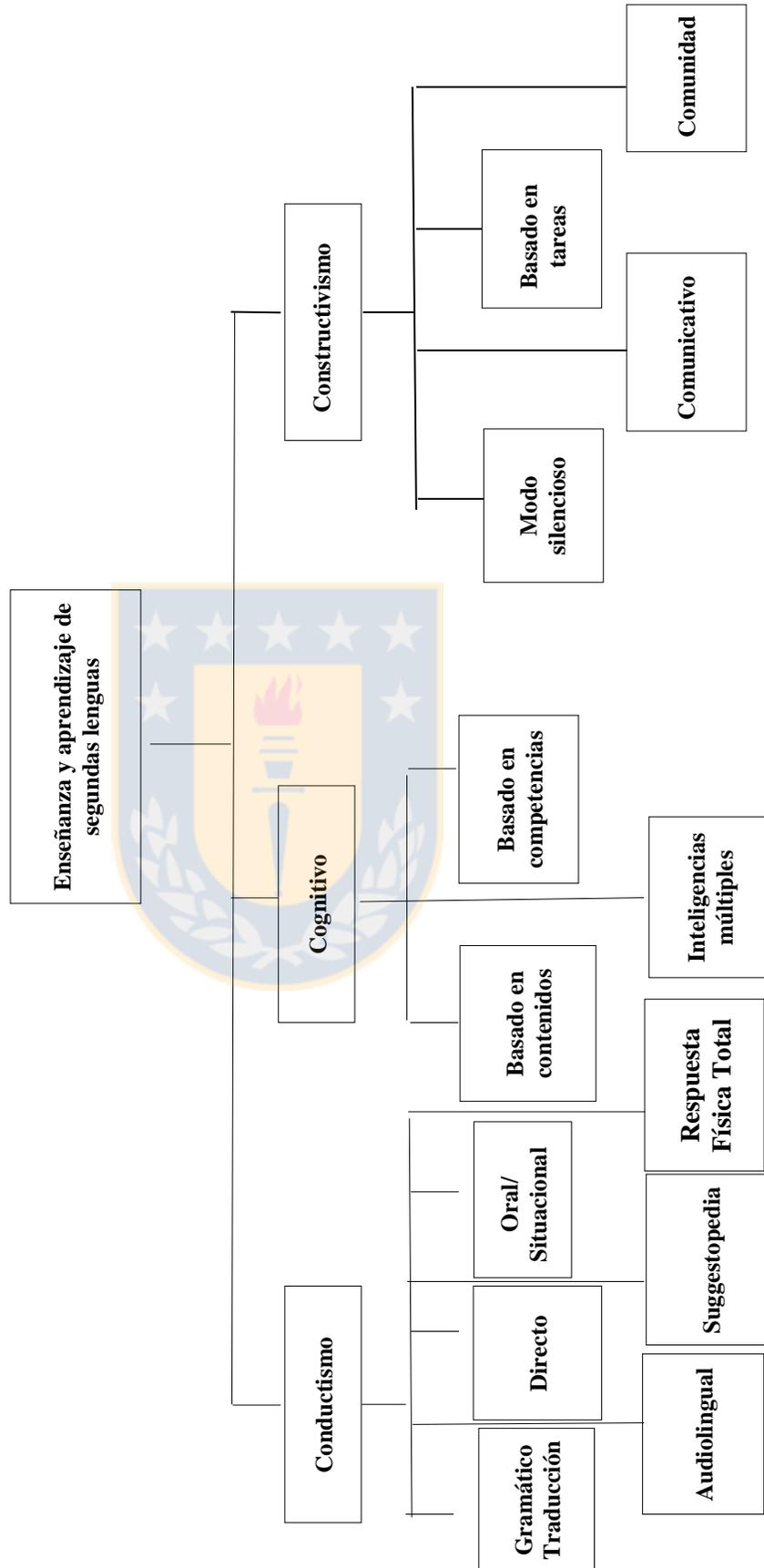


Figura 1. Métodos de enseñanza de L2 según teorías de aprendizaje que involucran (Hernández, 2000; Hinkel, 2011; Richards & Rodgers, 2001)



Financiado por CONICYT- PCHA/Doctorado Nacional/2011-63130054.

Proyecto FONDECYT 1120247 “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo”

2.1.2. Factores asociados al aprendiz

Debido a la diversidad de factores que convergen en el ASL, procederemos a reflexionar sobre los que, en nuestro juicio, cumplen un papel preponderante en el ASL.

2.1.2.1. Edad

Uno de los factores considerados como cruciales en el aprendizaje de una L2 es la edad. Es por ello que surgen incógnitas tales como ¿será mejor aprender una L2 en la etapa de la infancia o en la etapa de la adultez? y ¿aprender una L2 a temprana edad promueve un éxito en los resultados? Estos cuestionamientos no han generado respuestas definitivas pero sí ha habido intentos por explicar dicho fenómeno, entre ellos está la hipótesis del periodo crítico (PC).

El PC fue postulado por Lenneberg (1967), para referirse a la etapa en que se detiene o debilita el proceso de aprendizaje. Varios autores (Eubank & Gregg, 1999; Ioup, 2005) discuten la veracidad de esta hipótesis. Uno de los aspectos a considerar tiene relación con la definición propuesta en sus inicios, un declive en la habilidad para adquirir un lenguaje natural en la pubertad resultado del fin de la plasticidad y, consecuentemente, el completo desarrollo de la lateralización hemisférica del cerebro humano. Son varios los investigadores que apoyan la idea de que no existe un solo PC sino varios o en ciertos niveles del lenguaje (Bialystok & Miller, 1999; Birdsong & Molis, 2001; Eubank & Gregg, 1999). La disciplina cognitiva ha logrado determinar que el cerebro humano termina de estructurar algunas de sus funciones a cierta edad. A los 13 años todo el proceso de lateralización que está implícito en el análisis consciente está terminado, mientras que a partir de esta edad, el nivel fonológico de la lengua irá disminuyendo, pero existen otros mecanismos que compensan éstas deficiencias.

Cabe destacar, que esta definición no diferencia entre el PC para la adquisición de una primera lengua o el ASL. Si bien es evidente que los infantes logran exitosamente la adquisición de su primera lengua, se ha logrado determinar que al exponer a los sujetos durante el periodo marginal (mayor a 13 años de edad) a la primera lengua, se produce una adquisición parcial, manifestándose en la producción de estructuras básicas y/o

incoherentes gramaticalmente, pero cumpliendo la función comunicativa (Curtiss, 1977, 1989; Eubank & Gregg, 1999). Por lo tanto, es posible asegurar que sí existe un PC que afecta la adquisición de la primera lengua.

En relación con la existencia del PC en ASL, varios autores (Bialystok & Miller, 1999; Birdsong & Molis, 2001; Eubank & Gregg, 1999; Ioup, 2005; Lenneberg, 1967) han puesto a prueba esta hipótesis en investigaciones que han arrojado resultados que la apoyan o la detractan. Los autores que detractan la hipótesis de PC en L2 formulan que existen ciertos factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Hakuta, Bialystok & Wiley (2003) realizaron un estudio con sujetos de edades entre 1 y 60 años cuya primera lengua era el español. Ellos encontraron una conexión significativa entre el nivel de educación y el resultado final en el aprendizaje del inglés como L2, donde los aprendices mayores sobrepasaron a los de menor edad. En relación con el factor cognitivo, Ullman (2001, 2007) expresa que tener una mayor exposición a la práctica de la L2 mejorará el aprendizaje de las reglas gramaticales almacenadas en la memoria procedimental y consecuentemente provocará un mayor dominio en la L2, mediante la activación de la Gramática Universal.

Por otro lado, varios son los que apoyan la hipótesis del PC en ASL. Mitchell, Myles & Marsden (2013) sustentan su postura en que el éxito de un ASL depende en gran medida de la competencia lingüística en la primera lengua, ya que la configuración de los principios y parámetros disponibles por aprendices de L2 son los que están activos en la primera lengua. Calvin (2001) explica que la producción en una lengua en edad adulta no es tan simultánea como cuando se era infante, debido a la reducción de los sonidos en la lengua materna que afecta a la adquisición de lenguas extranjeras. Krashen, Long & Scarcella (1979) y Singleton & Ryan (2004) aseguran que se debe diferenciar entre el resultado final (*ultimate attainment*) y el ritmo de aprendizaje (*learning rate*) en el proceso de un ASL. Los autores señalan que mientras los aprendices más jóvenes obtienen un nivel más alto en el resultado final, los aprendices mayores tienen un ritmo de aprendizaje superior, ambos casos relacionados con aspectos morfosintácticos. Por lo tanto, considerando las evidencias proporcionadas se podría determinar que al igual que en la adquisición de la primera lengua, existen varios PC, específicamente en la morfología, sintaxis y fonología de una lengua extranjera.

La mayoría de las investigaciones que se han realizado al respecto, se fundamentan en la comparación de los resultados finales para lograr un nivel nativo, pero Hyltenstam & Abrahamsson (2003) establecen que adquirir ese nivel no es posible, inclusive para los aprendices con menor edad. Por lo que, tal y como lo sugiere Andrew (2012), el término PC que antes implicaba un lapso de cierre de la habilidad para adquirir una lengua, pasa a ser un periodo sensible el cual entraña un descenso gradual, lo que no implica que personas de avanzada edad no logren aprender una L2.

2.1.2.2. Cognición

Otro factor asociado al aprendiz es la cognición. El sujeto que nos concierne en este estudio, el adulto mayor, presenta una serie de rasgos particulares, especialmente en cuanto a la cognición. El envejecimiento cognitivo es una de las temáticas fuertemente estudiadas en las últimas décadas. El principal objetivo ha sido determinar cuáles capacidades cognitivas poseen los sujetos, además de comprender cuáles son los procedimientos que aportan al mejoramiento de dichas capacidades. La idea acordada es que conforme se avanza en edad, se provoca, de forma natural, un declive en el desarrollo de la cognición. Empero, es necesario reconocer que las deficiencias en ciertas áreas del funcionamiento cognoscitivo corresponden a los sistemas de la memoria y no a otras actividades cognitivas.

En la etapa de la adultez tardía y vejez es posible comprobar una deficiencia en aspectos como la memoria. Esto no solamente ha sido corroborado por instrumentos de medición subjetiva de la memoria, sino por evidencias empíricas que dejan de manifiesto una diferencia entre la capacidad cognitiva de adultos jóvenes y la de adultos mayores (Hoyer & Verhaeghen, 2006). La memoria del adulto mayor se ve afectada en mayor proporción en la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información.

Se debe considerar que la ralentización de dichas capacidades se condice con el detrimento en la salud general del individuo, provocando otros efectos negativos como baja autoestima y desinterés por estar activos cognitivamente. La información que poseen los adultos mayores sobre la capacidad de almacenar datos crea estereotipos sobre el deterioro cognitivo y la pérdida de memoria, afectando el desarrollo cognitivo de los

sujetos. Los bajos resultados observados por los mismos sujetos con respecto al uso de la memoria, provoca que desistan de participar en actividades cognitivas como el aprendizaje de idiomas (Tarditi, Yuni, & Urbano, 2004).

Al respecto, Véliz, Riffo & Arancibia (2010) consideraron estudiar el enlentecimiento, el déficit inhibitorio, el déficit de transmisión y la reducción de la memoria operativa en diversos niveles del procesamiento, considerando los fenómenos de comprensión y de producción vinculados a la palabra, la oración y el discurso. Los autores lograron determinar que aunque sí existen cambios en el desempeño lingüístico, asociados al envejecimiento no patológico, estos cambios no constituyen evidencias de un deterioro que imposibilite al adulto mayor comunicarse exitosamente. Análisis de estas funciones cognitivas fueron realizados por Willis & Schaie (2006) quienes encontraron un deterioro reticente en los adultos mayores entre los 60 a 67 años de edad. Ellos consideraban que si las circunstancias en las áreas social, cultural y neurobiológicas eran positivas, las habilidades cognitivas de las personas mayores podían llegar a ser casi similares a las de una persona de mediana edad.

También es necesario tomar en cuenta que existen otros factores que pueden influir positiva o negativamente en la adquisición de una lengua como por ejemplo los factores sociales y psicológicos como la actitud y motivación, o situaciones de aprendizaje como la cantidad de *input* recibido y puesto en práctica (Stevens, 1999), nivel de educación (Flege, YeniKomshian, & Liu, 1999), similitud en la estructura de la L1 y L2 (Wode, 1976), el interés por la interacción social (Schmidt, 1983), y los estilos y estrategias de aprendizaje (Oxford, 2003b).

2.1.3. Factores asociados al entorno del aprendiz

2.1.3.1. ¿Será tarde para aprender una L2? El ASL en adultos mayores

Primeramente, debemos definir cuál es la etapa en la que se ubica el sujeto que nos convoca en este estudio, el adulto mayor. Papalia, Sterns, Feldman & Camp (2009) consideran que existen tres periodos de la adultez: joven, media y tardía. Los adultos jóvenes son los individuos pertenecientes al rango de edad de 20 a 40 años. Entre los 40 y 65 años, está comprendida la adultez media. Y la etapa en la que los sujetos poseen una edad superior a los 65 años es denominada adultez tardía.

Dicha clasificación atiende a las diferencias en el desarrollo psicosocial, cognitivo y físico. No obstante, se podría construir una definición de la vejez en términos de roles sociales y otra en términos de tiempo cronológico. Según Randel, German & Ewing (1999), envejecer tiene que ver con la disminución en la participación activa en una sociedad. Por lo tanto, las personas que no pueden contribuir de forma activa como fuerza de trabajo, pueden ser considerados como personas de edad avanzada. En el presente estudio, hemos decidido seguir a Brown *et al.* (1983) y Undurraga (2004) quienes sostienen que las personas mayores se pueden definir siguiendo mediciones cronológicas y que la etapa de adultez mayor es a partir de los 50 años.

2.1.3.2. Beneficios que obtienen los adultos mayores del ASL

La idea común sobre el aprendizaje durante la vejez es que ya es tarde para lograrlo, no obstante, se desconoce el efecto positivo que produce el ASL en adultos mayores. La participación en cursos de L2 beneficia la salud de los participantes en lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Pincas (2007) considera que existe una relación recíproca entre el aprendizaje en edad avanzada y la salud; el poseer buena salud, ayuda al aprendizaje en edad tardía y a mantener una vida activa. A propósito del enlentecimiento cognitivo, Bialystok, Craik & Luk (2008), Gómez (2008), Tarditi et al. (2004) y Smits (1999) confirman que la participación en situaciones que requieran esfuerzos mentales tales como el aprendizaje de L2 permite a los adultos mayores recuperar estas capacidades, e inclusive, retrasar los inicios de enfermedades como el alzheimer y la demencia senil, mejorando su calidad de vida y prolongando su salud física, psíquica y mental.

Adquirir una L2 favorece a los adultos mayores en el aspecto social. La desvinculación laboral provoca la sensación de no pertenencia a una sociedad, por lo que formar parte de un curso de idiomas, fomenta las relaciones con otras personas de gustos y opiniones similares, lo que brinda la oportunidad de viajar y desarrollar nuevas conexiones con otras personas utilizando la lengua meta. Además, a través del aprendizaje de una L2, se adquiere el conocimiento de la cultura que rodea al lenguaje.

A pesar de que la etapa de jubilación es sinónimo de tranquilidad y disfrute, los montos percibidos no siempre son suficientes para ello, por lo que, considerando las exigencias actuales del mercado laboral y el requerimiento del uso de una L2, inscribirse

en un curso de idiomas permite que los sujetos logren mejorar en el aspecto profesional (Andrew, 2012).

Aparte de los beneficios que brinda el ASL a los aprendices mayores, también es necesario considerar que los mismos sujetos poseen ciertas ventajas que les facilita el proceso.

2.1.3.3. Ventajas con las que cuentan los aprendices mayores de L2

Aunque la niñez es la mejor etapa para el ASL, los adultos mayores presentan varias ventajas como aprendices en comparación a personas de menor edad. Según Pincas (2007), los aprendices mayores son diferentes de sus contrapartes jóvenes. Los procesos introspectivos realizados por la autora demostraron que los adultos mayores son más fuertes ante la adversidad (debido a la vasta experiencia que aportan en el proceso de aprendizaje), son reflexivos, críticos, llenos de confianza, auto-seguridad y libertad, son selectivos como aprendices, creativos, e involucrados, aplican e integran su aprendizaje a la realidad y a su comportamiento, y tienen preferencias definidas sobre cómo aprender.

Andrew (2012) realizó un estudio con 7 aprendices mayores del inglés como L2 con edades entre 68 y 69 años y encontró que los adultos mayores poseen dos ventajas sobre los aprendices menores: lo relacionado con el tiempo y lo relacionado con el aspecto cognitivo. Una de las limitaciones que expresan las personas que desean aprender una L2 es que no tienen el tiempo suficiente para ello, sin embargo, las personas a punto de jubilarse, tienden a planificar las actividades que desean realizar durante su tiempo libre. El hecho de que los sujetos estén disponibles para involucrarse en actividades, permite que los centros de enseñanza de L2 vean como potenciales usuarios a los adultos mayores.

En cuanto al aspecto cognitivo, Valenzuela (2009) ha estudiado la evolución de las células del cerebro y su incidencia sobre la demencia en personas mayores, determinando que el cerebro humano es capaz de restituir las neuronas dañadas. Este proceso de duplicación o de crecimiento puede ser tomado en cuenta como un factor de mejora en el aprendizaje de un idioma para las personas de edad avanzada. Siguiendo las teorías Chomskianas, la posibilidad de haber nacido con una facultad del lenguaje, facilita que los aprendices con mayor edad sean conscientes de los parámetros inmersos en una L2, lo cual, a su vez, promueve el enfoque en la percepción y, por ende, promueve el aprendizaje

(SavilleTroike, 2006). Ostwald & Williams (1985), Long (1990) y Hauser, Young & Cushman (2008) han demostrado que esta facultad del lenguaje permanece intacta durante la vida, y que aunque su accesibilidad está condicionada por la edad, la capacidad de aprendizaje no se deteriora con el pasar de los años.

2.1.4. ¿Cómo aprenden los adultos mayores una L2?

Cuando se le pregunta a un adulto mayor sobre su experiencia en el aprendizaje de una L2, la mayoría de las respuestas indican que es escaso o casi nulo y, si existió, que estaba dirigido a personas más jóvenes. Es por ello, que autores como Midford & Kirsner (2005) y Merriam & Bierema (2013) consideran que debido a las diferencias existentes entre sujetos jóvenes y mayores, el proceso de aprendizaje de una L2 debe ser distinto. A pesar de todos los avances que se han logrado a través de la historia en cuanto a teorías de aprendizaje y métodos de enseñanza y al consenso sobre la influencia que tiene la edad en el proceso, no se ha logrado acuerdo en determinar la mejor forma de aprendizaje de los adultos mayores, por lo que presentaremos a continuación la caracterización del aprendizaje mayor en contraste al aprendizaje menor de una L2.

2.1.4.1 Motivación

Uno de los aspectos a considerar es el motivo por el que sujetos de menor y mayor edad se involucran en el ASL. No es una novedad que desde la infancia hasta la adolescencia el aprendizaje llega a ser parte de un proceso de desarrollo biológico; a cómo se va aprendiendo a caminar y a comunicarse, se van incorporando nuevos conocimientos, siendo este proceso una actividad a tiempo completo. Al contrario de estas etapas, los adultos y adultos mayores poseen obligaciones inherentes al trabajo y la familia, por lo que aprender una L2 les supone otro compromiso (Merriam & Bierema, 2013). A pesar de que tanto los infantes, y adolescentes, como los adultos y adultos mayores obtienen un beneficio del proceso de ASL, la experiencia y madurez, propios de los aprendices mayores, permiten que exista una motivación intrínseca; aquella relacionada con la curiosidad, al interés por aprender y del dominio del conocimiento (Andreu, 2007).

No obstante, aunque existe una motivación para aprender una L2, los aprendices mayores no siempre tienen claro hacia dónde van dirigidos esos conocimientos adquiridos

(Knowles, Holton III, & Swanson, 2012). Comparado con los adultos jóvenes, los adultos mayores finalizaron sus actividades laborales por lo que requieren mayor información sobre los beneficios que les aporta el ASL en sus vidas. Por ello, el aprendiz mayor debe contar con información sobre los objetivos, los beneficios y el valor que conlleva aprender una L2 (Wlodkowski, 2008).

2.1.4.2. Aprendizaje explícito versus implícito y el nivel de consciencia de los aprendices de L2

En varios estudios se ha cuestionado la necesidad del uso de un modelo de aprendizaje explícito o implícito para L2 en adultos mayores (Jafarigohar, Hemmati, Soleimani, & Jalali, 2015; Long, 2003). En lo que se refiere a los contenidos y su forma, los aprendices de menor edad son dirigidos hacia la adquisición de léxico mediante actividades, aumentando la cantidad según el nivel de consciencia que vayan desarrollando durante el proceso de L2. Por el contrario, los aprendices mayores, al poseer mayor consciencia y requerir saber lo que están aprendiendo, son expuestos a los niveles del lenguaje (léxico, morfosintáctico y fonológico); sus reglas y usos, elementos imposibles de ser adquiridos implícitamente.

Otro aspecto tiene que ver con la naturaleza de la retroalimentación recibida; sea esta explícita o implícita. En investigaciones realizadas sobre gramáticas artificiales y retroalimentación en adultos mayores y jóvenes, los primeros tienden a mostrar mejores resultados en condiciones implícitas de retroalimentación. Los sujetos mayores que solo reciben retroalimentación sobre su desempeño y no la explicación gramatical del profesor, logran completar apropiadamente la identificación de las reglas gramaticales, pero no pueden explicitar cómo lograron completar la tarea (Lenet, Sanz, Lado, Howard, & Howard, 2011).

2.1.4.3. Velocidad y tiempo para el ASL

Como ya fue mencionado anteriormente sobre la velocidad de aprendizaje, los aprendices mayores presentan una desventaja en relación con los aprendices menores. Es por ello que Lirio (2008) observa que los adultos mayores requieren de ejemplos y repeticiones para lograr completar tareas lingüísticas. La necesidad de reforzamiento se

explica por los déficits cognitivos que presentan los adultos mayores, específicamente los declives en la memoria operativa ya que los sujetos poseen menos recursos atencionales de organización, retención y recuperación (Wittig, 2004).

El tiempo y las pausas de aprendizaje varían de individuo a individuo; los adultos mayores en contextos de aprendizaje pueden pasar por una etapa de transición. Cantero (2008) establece que después de unas semanas de clase, los aprendices mayores pasan de una emoción inicial a una frustración debido a que se enfrentan con la lengua y los conflictos propios de su aprendizaje y uso. Es usual que durante este periodo, los aprendices se desanimen al observar y comparar sus logros con respecto a los otros, y provoquen que dejen de asistir a clases. Se recomienda que una clase de SL le permita a los aprendices mayores ser conscientes de las habilidades y estrategias para completar una tarea compleja (Nunan, 2006).

Es imprescindible recalcar que el ASL por parte de adultos mayores debe reconocer sus experiencias de aprendizaje así como sus diferencias individuales cuando de enseñar una L2 se trata.

2.1.5. Metodologías de ASL basadas en adultos y adultos mayores

Considerando que los adultos mayores se benefician y tienen capacidades para aprender una L2, es que surge la necesidad de implementar una metodología de enseñanza especial que incluya las necesidades de aprendizaje de este grupo etario. En el marco anterior, los conceptos de *educación continua* o *educación a lo largo de la vida* (*lifelong learning*) se han introducido con la finalidad de definir las etapas de aprendizaje de esta población, buscando siempre el disfrute de la vida con plenitud y la vivencia de un envejecimiento exitoso (Jarvis, 2010). A partir de los años 70's se establece una diferenciación de la forma en cómo aprende un infante a la forma en cómo aprende un adulto. Knowles (1973) acuña el término *andragogía* para hacer referencia a la teoría educacional centrada en adultos, sin embargo, no es hasta las últimas décadas del siglo XX que Tyler (1983) indica que la *geragogía* son aquellas metodologías especializadas en el adulto mayor; y es este término bajo el cual se enmarca este trabajo de tesis.

En lo que respecta a la enseñanza del adulto mayor, Fontanella & Sandmann (2011) estudiaron las características que entrañan una metodología de enseñanza de L2 para este

grupo etario, mediante la implementación de dos talleres de italiano e inglés. Entre los hallazgos consideraron el aspecto afectivo (creación de un buen ambiente, asociación del aprendizaje con el placer, uso de actividades flexibles y de interés del sujeto), y el social del aprendiz (favorecimiento de colaboración, estimulación de conocimiento cultural), así como el aspecto del rol del docente (facilitación y guía para el aprendizaje) y del contenido (creación de situaciones lingüísticas auténticas).

Por lo tanto, indiferente de la metodología que se proponga utilizar en un curso de L2 para adultos mayores, consideraremos la habilidad de expresión oral, el componente estratégico y el componente metacognitivo como ejes centrales de un ASL exitoso.

2.2. Habilidad de expresión oral

El interés por estudiar lenguas se ha centrado en la descripción y explicación del fenómeno de lenguas extranjeras, evaluado en forma tradicional mediante la habilidad oral, auditiva, de escritura y lectura. Entre las habilidades de producción que requieren de atención, la habilidad de expresión oral se presenta como un elemento significativo para estudiar, debido a la variedad de elementos que interactúan en su desarrollo. Según Hughes (2002), la habilidad oral ha recibido muy poca atención en comparación con la habilidad escrita.

La expresión oral es definida por Van Patten & Benati (2010) como la habilidad de un sujeto para realizar tareas que requieran de negociación de significados mientras se producen estructuras lingüísticas en forma oral. La negociación de significado requiere de precisión y fluidez en la comunicación, entendiendo estos conceptos como “accuracy refers to the ability to do something correctly, while fluency refers to the speed with which a person can do something” (VanPatten & Benati, 2010, p. 10). Según Harmer (2001) se pueden distinguir dos aspectos necesarios en la expresión oral: el conocimiento de los rasgos lingüísticos y la habilidad para procesar información mediante conexiones mentales y sociales. Entre los rasgos lingüísticos están los dispositivos expresivos, la lexis y gramática, y la negociación del lenguaje (Cora & Knight, 2006).

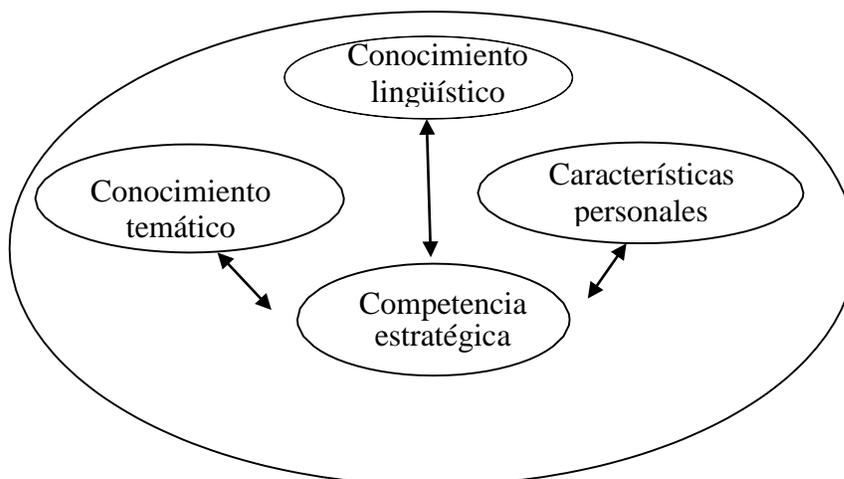
De la misma forma, Bygate (2001) establece que para cumplir objetivos comunicativos se requieren dos elementos fundamentales: el conocimiento del lenguaje o

de los rasgos lingüísticos, y la habilidad para utilizar este conocimiento. Una de las principales características en que los autores (Bygate, 2001; Hughes, 2002; Harmer, 2001) coinciden es en el carácter espontáneo de la habilidad de expresión oral, lo que podría afectar, en tanto el hablante experimenta presión mientras se comunica. Parte de los efectos es que se toman decisiones con rapidez y se produce un quiebre en la comprensión de lo expresado. Para ello, Bygate (2001) considera que se debe hacer uso de ciertos mecanismos, que ayudarían en la producción: las estrategias.

El Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas (MCER), lineamientos bajo los que se rigen centros de enseñanza y exámenes estandarizados de idiomas, define la habilidad de expresión oral como la interacción en temáticas de la vida cotidiana, tales como conversaciones y discusiones con fluidez y espontaneidad (Cambridge, 2008). Dichos lineamientos, sugieren que para el logro de tareas con carácter comunicativo, los hablantes deben ser capaces de hacer uso de la competencia estratégica que los asista en la comunicación.

Bachman & Palmer (1996) crearon un modelo, considerando la relación que tienen el *conocimiento lingüístico*, el *conocimiento temático* y las *diferencias individuales* de los aprendices con la competencia estratégica (ver Figura 2). Los autores señalan que el *conocimiento lingüístico* es un conjunto de conocimientos que presentan una naturaleza estática sobre el lenguaje y que se encuentran de forma abstracta en la memoria del usuario. El *conocimiento temático* se refiere a la comprensión de diferentes temas que el usuario utiliza en una situación en la que se requiera el lenguaje. Por otro lado, las *diferencias individuales* son aquellas que definen al usuario, como el género, edad, y su lengua materna. Estos tres componentes son mediados por la competencia estratégica, de naturaleza dinámica y activa, la cual se puede definir como “metacognitive organisation and monitoring of the communication situation” (Luoma, 2004, p. 98).

Figura 2. Relación entre algunos componentes del uso lingüístico (Luoma, 2004, p. 98)



Considerando la relevancia del componente estratégico en la habilidad de expresión oral del ASL, es que Goh & Burns (2012, pp.153) crean el *modelo de enseñanza de la habilidad de expresión oral (A Model for Teaching Speaking)* el cual consta de siete pasos:

1. Focalización en la habilidad de expresión oral
2. Provisión del input y/o la guía de planificación
3. Ejecución de las tareas comunicativas de la habilidad oral
4. Focalización en la lengua, el discurso, habilidades y estrategias
5. Repetición de las tareas comunicativas
6. Dirección de la reflexión del aprendiz hacia el proceso de aprendizaje
7. Facilitación de la retroalimentación del aprendizaje.

En el primer paso (*focalización en la habilidad de expresión oral*), se pretende incrementar la consciencia del aprendiz en la habilidad de expresión oral, considerando el conocimiento previo del aprendiz y de la tarea. En la *provisión del input y/o la guía de planificación*, se expone y se activa el nuevo conocimiento de la L2. El tercer paso consiste en la *ejecución de las tareas comunicativas de la habilidad oral*, es en este momento que se proveen las oportunidades para practicar el nuevo conocimiento. El paso de *focalización en la lengua, el discurso, las habilidades y estrategias* permite al aprendiz mejorar la precisión del lenguaje, habilidades y estrategias del material aprendido, considerando su

relevancia en la ejecución de la tarea. En el paso de *repetición de las tareas comunicativas*, el aprendiz aplica el nuevo conocimiento con precisión en la ejecución de la tarea. La *dirección de la reflexión del aprendiz hacia el proceso de aprendizaje* permite la autorregulación del aprendizaje, incluyendo las demandas de la tarea, las estrategias, el desempeño y los planes para mejoría. Finalmente, en la *facilitación de la retroalimentación del aprendizaje*, el aprendiz recibe comentarios y calificaciones del docente sobre los logros, el progreso y lo que se requiere mejorar.

En el contexto del ASL y los efectos de la edad, es que este modelo permite que los aprendices logren el cometido con éxito, debido a que durante el proceso se establecen en forma detallada las etapas a seguir. Cada uno de los pasos provee la oportunidad de desarrollar mejor la habilidad de expresión oral y otros aspectos asociados a ella, es por ello que el presente modelo, será considerado para la tesis.

2.2.1. Competencia comunicativa

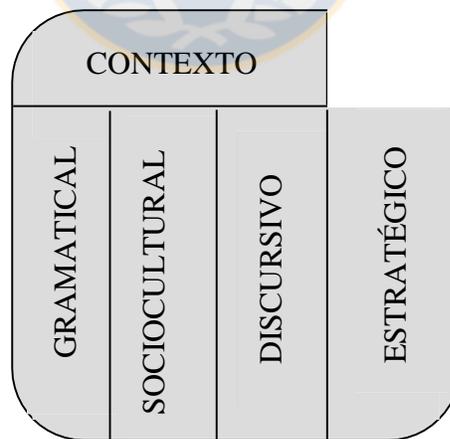
Hacia la segunda mitad del siglo XX, las disciplinas lingüísticas evolucionaron al dejar de lado a la lingüística Saussuriana, la cual estudia la lingüística desde un punto de vista sincrónico o estático, y a las teorías de naturaleza generativista propuestas por Chomsky (1965), cuyo fundamento supone que un hablante posee una gramática interna ideal para la comunicación. Es entonces que el funcionalismo, y el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972) surgen como un paradigma que considera el uso de la lengua y la variabilidad que poseen los hablantes como eje central en la comprensión y producción de mensajes.

La competencia comunicativa es una de las más significativas en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje de L2, siendo la comunicación la finalidad de un curso de lenguas. La competencia comunicativa es definida como el conocimiento declarativo y las habilidades que un hablante posee y utiliza, con el fin de ser comunicativamente competente en una comunidad de hablantes (Luoma, 2004). Según su fundador (Hymes, 1972), esta competencia se relaciona con saber de qué, con quién y cómo se debe hablar, así como el momento y el lugar para participar en una conversación; en otras palabras, se define como las capacidades, conocimientos, habilidades y aptitudes que posee un hablante

para comunicarse efectiva y adecuadamente. Está compuesta por: la competencia lingüística, psicolingüística, sociolingüística y pragmática. La primera competencia se refiere al conocimiento de la gramática de la lengua. La competencia psicolingüística tiene que ver con los factores de personalidad del hablante y el ambiente psicológico en que se enmarca la comunicación. La tercera competencia sociolingüística aborda la comprensión de los contextos en los que ocurren los intercambios comunicativos. Y la competencia pragmática es la que se relaciona con la capacidad para un lograr determinado propósito comunicativo.

No obstante, Canale & Swain (1980), Brown & Frazier (2001) y Savignon (2002) reconsideraron otras competencias que también forman parte de la competencia comunicativa como: la competencia gramatical o lingüística, sociocultural o sociolingüística, discursiva o textual, y estratégica o pragmática. En este modelo (ver Figura 3), ninguno de estos componentes pueden desarrollarse sin que se interrelacionen entre sí, no obstante, la competencia estratégica no está directamente relacionada con el contexto.

Figura 3. Componentes de la competencia comunicativa según Canale & Swain (1980), Brown & Frazier (2001) y Savignon (2002).



La competencia gramatical se refiere a la habilidad de reconocer las características léxicas, morfológicas, sintácticas y fonológicas de un idioma, incluyendo su uso para interpretar y producir palabras u oraciones. La competencia sociocultural tiene que ver con la comprensión del contexto social en el cual se utiliza el idioma, según el rol que cumplen

los participantes, el mensaje que se comparte y la función de la interacción. La competencia discursiva es el proceso de percepción que realiza el usuario para conectar una serie de palabras o estructuras con la forma de un texto como un todo y para comprender el tema o propósito de un texto, lo que involucra la interpretación de sonidos o palabras. Finalmente, la competencia estratégica se refiere a todas aquellas acciones o estrategias que realiza y utiliza el individuo para solucionar un conflicto cuando hace uso de un idioma. Es esta última la que cobra mayor relevancia en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

2.3. Herramientas para ser un aprendiz de L2 exitoso

2.3.1. Competencia estratégica

Es considerada como un componente relevante en el mejoramiento del aprendizaje de una L2. Las estrategias de aprendizaje son mecanismos que facilitan al estudiante la adquisición, y su internalización asiste a determinar cómo y qué tan bien se aprende un idioma. Varios son los autores que han reconocido la relevancia de estas estrategias en el proceso de aprendizaje de un idioma; sin embargo, las propuestas realizadas por Oxford (1990, 2003a) y Chamot (1999, 2005) han sido las más significativas en cuanto a la variedad de taxonomías y metodologías de entrenamiento. Oxford (2003a) considera que las estrategias de aprendizaje:

- 1) contribuyen al principal objetivo, la competencia comunicativa,
- 2) permiten que los estudiantes se vuelvan autosuficientes,
- 3) amplían el papel que cumplen los profesores,
- 4) se orientan al problema,
- 5) son acciones específicas realizadas por el aprendiz,
- 6) involucran varios aspectos del aprendiz, no solo lo cognitivo,
- 7) apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente, y

8) no son siempre observables.

En este sentido, las estrategias de aprendizaje se definen como “specifications, behaviors, steps, or techniques that students employ—often consciously—to improve their own progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2” (Oxford, 2003, p.63). Por lo tanto, estas acciones podrían facilitar la internalización, el almacenaje y la recuperación de la información sobre alguna lengua en específico.

2.3.1.1. Taxonomía de estrategias de aprendizaje

Existe una variedad de estrategias que fomentan el éxito en el ASL. O'Malley & Chamot (1990) dividen las estrategias de aprendizaje en tres categorías: metacognitivas, cognitivas, y sociales y afectivas. Las estrategias metacognitivas se refieren a la preparación para el aprendizaje, o sea al proceso que precede el aprendizaje. En esta categoría se encuentran la planificación organizacional y la atención selectiva. La última categoría que sugieren las autoras son las estrategias sociales y afectivas. Este tipo de estrategias supone al ASL como un proceso comunicativo, por lo que estas estrategias facilitarían la interacción mediante la cooperación y la autoaplática (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1. Taxonomía de estrategias de aprendizaje según O'Malley & Chamot (1990).

Estrategias cognitivas	Repetición
	Búsqueda de recursos
	Traducción
	Agrupación de elementos
	Toma de notas
	Deducción
	Recombinación
	Interacción con el material a través de imágenes
	Representación auditiva
	Palabras clave
	Contextualización
	Elaboración
	Transferencia
Inferencia	
Estrategias socio-afectivas	Cooperación
	Realizar preguntas aclaratorias
Estrategias metacognitivas	Planificación
	Atención directa
	Atención selectiva
	Autocontrol
	Automonitoreo
	Identificación de problemas

Oxford (2003) propuso una clasificación de las estrategias de aprendizaje que considera la división entre estrategias directas (de memoria, cognitivas, de compensación) e indirectas (sociales, afectivas y metacognitivas) (Ver Cuadro 2). La clasificación de estas

estrategias se hizo dependiendo de la relación de la acción con el lenguaje, por lo tanto, cuando la estrategia trabaja con el lenguaje, es directa, y si trabaja para el lenguaje, es indirecta.

Cuadro 2. Taxonomía de estrategias de aprendizaje según Oxford (2003).

Estrategias directas	Estrategias de memoria	Crear conexiones mentales
		Aplicar imágenes y sonidos
		Correcta revisión
		Realizar acción
	Estrategias cognitivas	Práctica
		Recepción y transmisión de mensajes
		Análisis y razonamiento
		Creación de estructuras para el <i>input</i> y el <i>output</i>
	Estrategias de compensación	Conjetura inteligente
		Resolución de limitaciones en la habilidad de expresión oral y de escritura
Estrategia indirectas	Estrategias metacognitivas	Enfoque en el aprendizaje
		Organizar y planificar el aprendizaje
		Evaluar el aprendizaje
	Estrategias afectivas	Bajar la ansiedad
		Automotivación
		Monitorear la temperatura emocional
	Estrategias sociales	Realizar preguntas
		Cooperar con otros
		Empatizar con otros

En el contexto del aprendizaje, las estrategias se conciben como acciones conscientes que los sujetos realizan para facilitar el proceso de aprendizaje. Las EC cumplen un papel fundamental en la habilidad oral del aprendizaje de una L2. Según Cohen

(2003), este tipo de estrategias se refieren más al uso que al aprendizaje de la lengua. Cuando los aprendices evalúan el nivel de competencia lingüística que poseen, suelen recurrir al uso de la lengua, especialmente en forma oral, en vez de a los conocimientos sobre esa lengua, lo cual se obtiene mediante el aprendizaje. Otra definición es la aportada por Littlewood (1981), Tarone (2005) y Rahmawati (2006) quienes definen las EC como mecanismos que utilizan los aprendices para resolver conflictos en la comunicación. Las EC pueden ser clasificadas según los anteriores autores en estrategias de evasión, estrategias relacionadas con la L2, estrategias relacionadas con la L1, estrategias de comunicación paralingüísticas y estrategias de modificación (Ver Cuadro 3). Debido a la relevancia de las EC en el ASL, se utilizarán como variables del mejoramiento de la habilidad de expresión oral.



Cuadro 3. Taxonomía de estrategias de aprendizaje según Littlewood (1981), Tarone (2005) y Rahmawati (2006)

Evasión	Evasión del tema
	Evasión del mensaje
Relacionada con la L2	Aproximación
	Circunlocución
	Solicitud de asistencia
Relacionada con la L1	Cambio de código
	Anglización
Paralingüísticas	Gestos
	Mímica
Modificación	Marcador de comprensión del hablante
	Marcador de comprensión del oyente
	Clarificación
	Confirmación
	Pausa
	Corrección
	Autocorrección

2.3.1.2. Evaluación de estrategias

Considerando la significancia que proveen las estrategias en el ASL y al ser un fenómeno interno, es que se han diseñado una variedad de instrumentos para medir y evaluar el uso de estrategias y el aprendizaje estratégico. Existen cuatro tipos de mediciones: observación, cuestionario, encuesta e inventario. A pesar de que algunos autores afirman que las estrategias de aprendizaje de lenguas no siempre son observables, estrategias como la cooperación, la planificación y la organización pueden ser observadas mediante la grabación de la ejecución de una actividad (Cohen, 2014; Cohen & Scott, 1996; Oxford, 1990).

Debido a la poca validez que suponen las mediciones subjetivas, como la observación, se generaron instrumentos basados en el auto-reporte del uso de estrategias de lenguas por parte de los aprendices. Pintrich, Wolters & Baxter (2000) crearon el *cuestionario de estrategias de motivación y aprendizaje* (MSLQ, por sus siglas en inglés), el cual incluye dos grandes áreas: estrategias de aprendizaje y motivación. Para la primera parte, los autores establecieron 50 ítems, utilizando una escala de Likert de 7 puntos según el grado de acuerdo con cada ítem, siendo *1 no del todo verdadero para mí* y *7 bastante verdadero para mí*. Entre las estrategias que los aprendices logran identificar mediante este instrumento, se incluyen: a) estrategias cognitivas y metacognitivas (ensayo, elaboración, organización, pensamiento crítico y la auto-regulación metacognitiva) y b) estrategias del manejo de recursos (ambiente de tiempo y estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje colaborativo y la búsqueda de asistencia).

El cuestionario es un instrumento que, mediante preguntas cerradas y abiertas, pretende obtener información fiable sobre el reporte de un fenómeno. El cuestionario llamado *uso de estrategias lingüísticas* (Cohen, Oxford, & Chi, 2002) consiste en 90 ítems divididos en cinco dimensiones sobre el uso de estrategias de:

- a. Comprensión auditiva (estrategias para incrementar la exposición de la lengua meta, para familiarizarse con los sonidos de la lengua meta, para prepararse a escuchar una conversación en la lengua meta y para escuchar la conversación en la lengua meta).
- b. Vocabulario (estrategias para aprender nuevas palabras, para revisar vocabulario, para acceder al vocabulario, para hacer uso de nuevo vocabulario).
- c. Expresión oral (estrategias para practicar la habilidad oral, para participar de conversaciones y para cuando no puedo pensar en una palabra o expresión).
- d. Comprensión auditiva (estrategias para mejorar la habilidad de lectura y para cuando las palabras y estructuras gramaticales no fueron comprendidas).
- e. Expresión escrita (estrategias para la escritura básica y para usar después de la escritura de un bosquejo de un ensayo o publicación) y,
- f. Traducción (estrategias para la traducción y para trabajar directamente en la lengua

meta tanto como sea posible).

Cada uno de estos ítems es evaluado a través de una escala Likert (4 puntos), según el grado de uso, siendo 1 la estrategia que no se aplica al sujeto y 4 el grado que indica que utilizó la estrategia.

Un instrumento similar al cuestionario es el inventario. Entre los inventarios más utilizados en estudios sobre el uso de estrategias lingüísticas están el *inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas (SILL*, por sus siglas en inglés) (Oxford & BurryStock, 1995) y el *inventario de estrategias comunicativas (OCSI*, por sus siglas en inglés) (Nakatani, 2006, 2010). Existen 2 formatos del primer inventario, uno para obtener estrategias del aprendizaje tanto del inglés como de otras lenguas meta y otro formato para los aprendices del inglés como L2, el último tiene 50 ítems y está basado en 6 grupos

- a. Estrategias de memoria
- b. Estrategias cognitivas
- c. Estrategias de compensación
- d. Estrategias metacognitivas
- e. Estrategias afectivas
- f. Estrategias sociales



Al igual que otros instrumentos, se evalúa mediante una escala de Likert de 5 puntos (nunca, casi nunca, siempre, casi siempre y verdadero para mí). El segundo inventario consiste en dos partes: estrategias relacionadas con conflictos en el desarrollo de la habilidad oral, con 32 ítems, y las estrategias relacionadas con complicaciones en la comprensión auditiva, con 26 ítems. Cada parte está dividida en varios factores de análisis, la primera parte incluye lo:

- a. Afectivo
- b. Social
- b. Orientación a la fluidez

- c. Negociación para comunicarse
- d. Orientación a la precisión
- e. Reducción y alteración del mensaje
- f. Comunicación no-verbal
- g. Evasión del mensaje y
- h. Aproximación a utilizar estrategias en inglés

La segunda parte posee los factores de:

- a. Negociación para la comprensión auditiva
- b. Mantenimiento de la fluidez
- c. Escaneo
- d. Comprensión de la idea
- e. Comunicación no-verbal
- f. Comprensión auditiva menos activa
- g. Orientación a las palabras

Cada ítem es evaluado por el sujeto mediante una escala de Likert de 5 puntos según el grado de acuerdo con el enunciado (1. Nunca o casi nunca, 2. Usualmente no, 3. A veces, 4. Usualmente, 5. Siempre o casi siempre).

2.3.1.3. Entrenamiento estratégico

El modelo denominado *enfoque cognitivo del aprendizaje académico de lenguas* (CALLA, en inglés) propuesto por Chamot & O'Malley (1994) es un sistema de entrenamiento de estrategias de 5 pasos: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión. La *preparación* es la fase en la cual el guía se enfoca en la información específica de los aprendices ya sea el conocimiento previo, el nivel de competencia lingüística o los tipos de estrategias de aprendizaje utilizadas en situaciones similares. En la fase de la *presentación*, los contenidos y estrategias de aprendizaje seleccionadas son entregados de forma comprensible y explícita a través de demostraciones, modelos y uso de material

visual. En la *práctica* es en la que los aprendices trabajan con los contenidos y estrategias de aprendizaje presentados en la fase anterior. Algunas de las actividades para practicar lo aprendido pueden ser las de colaboración, resolución de conflictos e investigación. La fase de *evaluación* consiste en la reflexión del progreso que han logrado sobre el uso del contenido y las estrategias de aprendizaje. Finalmente, es en la fase de *expansión* que los aprendices aplican las estrategias de aprendizaje adquiridas a escenarios similares, logrando determinar cuándo utilizarlas.

2.3.2. Metacognición y procesos metacognitivos

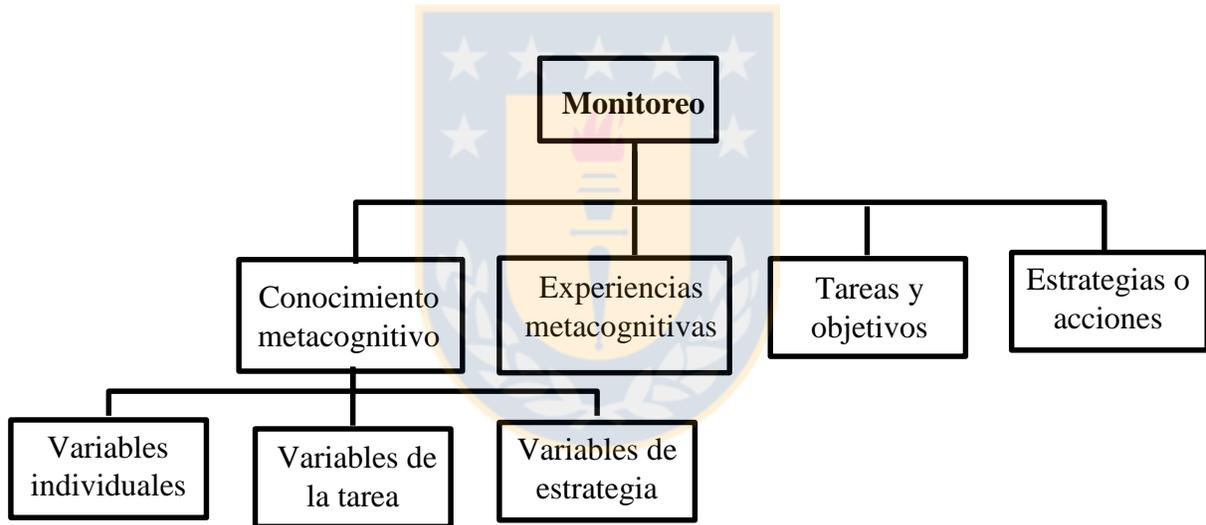
Por años, las metodologías de enseñanza y aprendizaje de idiomas se han basado en perspectivas psicológicas, determinando como objetivo de aprendizaje la acción de memorizar dejando de lado el razonamiento y pensamiento. Los seres humanos son capaces de dar solución a problemas mediante la asociación del sistema de conocimientos establecidos previamente con la reflexión sobre los propios procesos cognitivos. Este concepto está asociado al de metacognición, cuyo precursor fue Flavell (1976) quien consideró que los niños poseen procesos reflexivos de su propio pensamiento. Flavell (1976) define la metacognición como "...the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes [processing activities] in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective" (p. 232). Es decir, la metacognición es un proceso que requiere del monitoreo y la regulación de la información con el fin de cumplir un objetivo en específico. Hertzog & Hultsch (2000) definen la metacognición como el conocimiento sobre la cognición y las creencias sobre sus propios procesos cognitivos. La metamemoria es una de las temáticas más estudiadas en cuanto a la investigación de la meta cognición en adultos mayores (Hertzog, Perfect, & Schwartz, 2002), visto desde el papel que cumplen las creencias sobre el propio funcionamiento de la memoria y el envejecimiento, así como su relación y su influencia en las actividades cognitivas.

Según Burón (1996), la metacognición presenta cuatro características: a) llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental, b) posibilitar la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados, c) auto-observar el propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias

elegidas son las adecuadas, d) evaluar los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos. En la línea de Brown (1987) para que el proceso de toma de conciencia se realice se deben desarrollar tres etapas: la planificación, el control y la evaluación en las que el monitoreo voluntario y consciente y la participación son elementos presentes en la metacognición.

Luego de su primera aparición, Flavell (1979) y Peronard (2005) ampliaron la definición del término metacognición al considerar factores socio-afectivos como la motivación y el afecto. Flavell (1979) menciona que el proceso de metacognición puede ser activado consciente e inconscientemente siguiendo su modelo formal de monitoreo (ver Figura 4).

Figura 4. Modelo formal de monitoreo según Flavell (1979)



El primer nivel del modelo es el conocimiento metacognitivo, definido como la información que el sujeto posee sobre su propio proceso cognitivo, considerando las *variables individuales*, *variables de la tarea* y *variables de estrategia*. Flavell subdividió las variables individuales en intra-individuales, correspondientes al conocimiento o creencias sobre sus intereses, aptitudes, habilidades y gustos de sí mismo o de otra persona; e interindividuales, referidas a las comparaciones con otros individuos. En lo que concierne a las variables de la tarea, este factor implica el conocimiento que provee información sobre el grado de éxito que el individuo puede lograr y la dificultad de la

tarea. La siguiente categoría de las variables de estrategia tiene relación con la identificación y selección de procesos cognitivos para cumplir un objetivo. Se hace necesario explicar que estos procesos no son separados unos de otros y existe una interacción entre ellos.

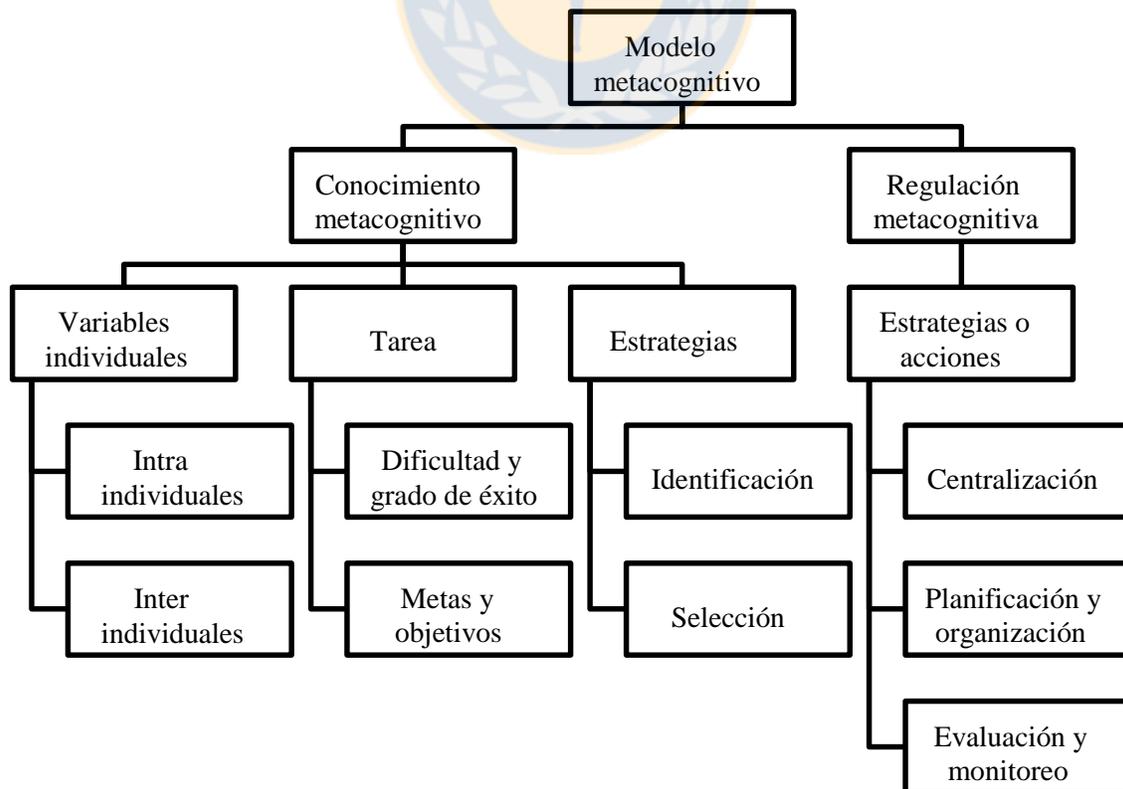
El segundo nivel son las experiencias metacognitivas que incluyen respuestas internas, subjetivas y afectivas de un individuo a su propio conocimiento metacognitivo. Ya que este fenómeno es un proceso de monitoreo, estas experiencias retroalimentan al sujeto sobre el avance, grado de comprensión, éxito o fracaso, frustración o satisfacción. Según Pintrich *et al.* (2000), las tareas que se realizan en un ambiente de estrés provocarán más interacción de experiencias, mientras que las áreas familiares (conocidas para el sujeto) provocarán lo que él llama experiencias metacognitivas.

La finalización de una determinada tarea va a depender en gran medida del conocimiento metacognitivo y de las experiencias metacognitivas. El conocimiento de la tarea es aquel que se obtiene con la experiencia, acerca de la naturaleza y limitaciones que una acción pueda implicar. Los objetivos son las metas deseadas establecidas por el individuo mientras ejecuta una tarea (Flavell, 1979).

Finalmente, las estrategias metacognitivas (cuarto nivel) fueron diseñadas para controlar los procesos cognitivos. Flavell propone: “A person with good metacognitive skills and awareness uses these processes to oversee his own learning process, plan and monitor ongoing cognitive activities and to compare cognitive outcomes with internal or external standards” (1979, p. 35). El proceso de toma de conciencia requiere de la introspección del individuo, factores como la autoestima, la motivación y la ansiedad confluyen con la realización de una tarea, específicamente en el proceso de aprendizaje de una L2. En varios estudios, se ha logrado determinar que la instrucción de estrategias metacognitivas favorece tanto a aprendices menores (Gómez, Sandoval & Sáez, 2012) como a mayores (Hertzog & Dunlosky, 2011; Tarditi *et al.*, 2004) en un contexto de aprendizaje de inglés como L2, por lo tanto, es posible comprobar el impacto positivo de la metacognición en el ASL. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras confluye una serie de elementos que posibilitan o dificultan su éxito. Uno de estos elementos tiene que ver con la metacognición. La teoría de la metacognición ha sido analizada como posible herramienta para ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y

aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, la investigación de los procesos regulatorios en grupos etarios específicos cobra mayor relevancia. Al respecto, Hartman (1998) considera que la metacognición afecta la comprensión, retención y aplicación de lo aprendido, debido a que presenta una influencia en la cantidad y eficacia del aprendizaje, y el pensamiento crítico. El aprendizaje será favorecido por los procesos metacognitivos por los que atraviese el aprendiz ya que permite la evaluación de tareas cognitivas y a su vez produce una mejoría en el logro de un objetivo; la metacognición asiste al aprendiz en la resolución de conflictos en el ASL (Anderson, 2002). Mediante la investigación de los procesos regulatorios, es que se establece cómo incrementar la capacidad de los sujetos con edades avanzadas de estar conscientes sobre sus pensamientos y comportamientos, y sus implicancias en el ASL exitoso. Los seres humanos son capaces de dar solución a problemas mediante la asociación del sistema de conocimientos establecidos previamente con la reflexión sobre los propios procesos cognitivos. A continuación, se muestra una adaptación del modelo metacognitivo (ver Figura 5.)

Figura 5. Modelo metacognitivo adaptado de Flavell (1979), O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) y Dawson (2008)



De acuerdo a este modelo, la metacognición es la capacidad que poseen los aprendices de regular sus propios procesos de aprendizaje, considerando el conocimiento metacognitivo y la regulación cognitiva. No obstante, algunos investigadores (Daniels, Toth, & Hertzog, 2009; Souchay & Isingrini, 2004; Tullis & Benjamin, 2012) reconocen que, debido a las falencias de los adultos mayores con respecto a la memoria, estos sujetos no son buenos con los procesos metacognitivos ya que se les dificulta recordar y por lo tanto no son efectivos en la regulación de la información que han adquirido.

2.3.2.1 Taxonomía de los procesos metacognitivos

Weinert (1987) indica que los procesos metacognitivos se dividen en dos: 1) el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos, y 2) la regulación de ellos por parte del individuo; o los pensamientos sobre los pensamientos, el conocimiento sobre el conocimiento, o reflexiones sobre las acciones. En la primera fase, el sujeto es consciente del conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos. En la segunda fase, de regulación, la actividad es inestable ya que depende de situaciones y tareas de aprendizaje; la regulación no es un componente evidente y que se exprese fácilmente, ya que no se encuentra a nivel consciente.

Las estrategias metacognitivas fueron diseñadas para controlar los procesos cognitivos. Estas involucran el pensamiento y la centralización en el proceso de aprendizaje, la planificación, organización, monitoreo y evaluación. La centralización del aprendizaje requiere de una concientización de lo que se aprende, intentando asociar la nueva información con la ya existente. La planificación y organización implican establecer las metas y objetivos de la tarea a realizar, conocer la dificultad de la tarea, así como los mecanismos que requiere el sujeto para llevarla a cabo (Flavell, 1979).

Entre las clasificaciones de estrategias de aprendizaje, varios son los autores que incluyen las estrategias metacognitivas. O'Malley & Chamot (1990) sugieren como estrategias metacognitivas la organización avanzada, la atención directa, la atención selectiva, la planificación funcional, el auto-monitoreo, la producción retrasada y la autoevaluación. Por su parte, Oxford (2003a) considera que las estrategias metacognitivas incluyen el enfoque en el aprendizaje, la organización del aprendizaje y la evaluación del

aprendizaje. Dichas autoras coinciden que el monitoreo y la evaluación forman parte de las estrategias metacognitivas; ellas tienen que ver con la reflexión y corrección de la tarea, provocando como resultado una mejoría en la eficiencia en el desarrollo de la tarea (Chamot, 2005; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2003a).

Varios estudios realizados en China revelaron información sobre la preferencia del uso de estrategias metacognitivas y su influencia positiva en el aprendizaje de idiomas. Liyanage, Bartlett, Birch & Tao (2012) demostraron que estudiantes con edades entre 18 y 20 años hacen uso de una combinación de estrategias metacognitivas tales como atención selectiva, planeación organizacional y automanejo en tareas comunicativas de expresión oral y comprensión auditiva tanto fuera como dentro de la sala de clase; sin embargo, ellos prefieren hacer uso de ellas principalmente fuera de la clase. Xu (2012) consideró evaluar el uso y el desarrollo de las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de la competencia oral en ambientes virtuales de alumnos nativos del chino mandarín, en etapa de graduación en varias carreras en la Universidad de Guilin de Tecnología. Sus hallazgos determinaron que permitir a los aprendices autoevaluar su desempeño genera resultados positivos en tareas comunicativas basadas en el uso del internet.

2.3.2.2 Evaluación del monitoreo metacognitivo

La metacognición, tal y como otros aspectos cognitivos, pueden ser medidos mediante la consulta a los mismos sujetos o mediante observaciones a los sujetos durante la realización de una tarea. Existe una variedad de instrumentos que pueden ser utilizados para que los sujetos expliciten sus procesos metacognitivos, a través del uso de la introspección y retrospección.

Los métodos introspectivos se han utilizado en los campos de la filosofía y la psicología para explicar los procesos mentales y reflexiones de los participantes. En la investigación de L2, la percepción interna de los procesos mentales pasados, más específicamente la retrospección, ha permitido medir el nivel de conciencia que poseen los sujetos que se enfrentan a escenarios que incluyen una segunda lengua.

Las herramientas introspectivas pueden ser escritas u orales, siendo estas últimas las más practicadas mediante el uso de diarios o auto-reportes, cuestionarios, entrevistas, y protocolos. Entre los objetivos de estos instrumentos se pueden encontrar:

- a) la descripción de lo que pasa por las mentes de los sujetos en la resolución de problemas durante la realización de tareas cognitivas.
- b) la explicación de la información con respecto a la actividad o tarea, incluyendo la dificultad y la información que se retiene.
- c) los pasos para completar la tarea.

Los instrumentos pueden ser divididos según el tipo de datos, según el tiempo de recopilación y según los recursos utilizados en la recopilación de información con respecto a la ejecución de una tarea.

Las investigaciones realizadas sobre metacognición están interesadas en estudiar el conocimiento sobre los propios conocimientos cognitivos de los sujetos, al igual como la capacidad para almacenar esta información a largo plazo. Al respecto, los cuestionarios de auto-reportes de memoria logran determinar cuáles son las creencias generales sobre su propia memoria y la de los demás, como por ejemplo el Instrumento de Creencias Generales sobre la Memoria (GBMI, por sus siglas en inglés), desarrollado por Lineweaver & Hertzog (1998).

Otro de los instrumentos que se utilizan en la evaluación de la metacognición tiene que ver con los diarios o auto-reportes que dan cuenta de los procesos que realizan los sujetos en actividades de aprendizaje y que son explicados mediante preguntas que permiten la reflexión de lo aprendido y la forma como fue aprendido, así como los procesos realizados durante la completitud de tareas comunicativas (Goh & Burns, 2012). En el desarrollo de este tipo de actividades, se hace necesario, *planificar* los posibles pasos y etapas que se llevarán a cabo de acuerdo a la complejidad de la tarea, luego *organizar* la información que se requiere así como las estrategias que se utilizarán para llegar a dicha información, y finalmente, *evaluar* si los pasos y estrategias utilizados lograron dar resultados satisfactorios o no. En el caso de que en la etapa de evaluación, se logre determinar un mal desempeño, se debe reformular parte del proceso para llegar a la completitud de otra tarea comunicativa.

Los juicios de aprendizaje o *judgement of learning* (JOL, por sus siglas en inglés), creado por Kornell & Metcalfe (2006), son otro de los instrumentos usados en varias

investigaciones sobre los procesos reflexivos que los aprendices muestran en actividades cognitivas de aprendizaje, específicamente, en lo relacionado con cómo los aprendices perciben su habilidad para aprender una L2 y su progreso concerniente al contexto en que están aprendiendo. Tullis & Benjamín (2012) reportan que utilizando este instrumento fueron capaces de obtener información sobre el monitoreo que realizan adultos jóvenes y mayores sobre información que pueden volver a repasar o estudiar y recordar mejor, así como las estrategias que utilizan para su selección. Los JOLS's se caracterizan por ser subjetivos, la información es brindada por el mismo sujeto, la información objetiva será obtenida mediante observaciones que realiza un experto de forma imparcial a los sujetos y la situación. Hertzog & Dunlosky (2011) lograron determinar que tanto los adultos jóvenes y mayores realizan monitoreo durante el aprendizaje de vocabulario a través del cálculo de la correspondencia entre los resultados de los JOL's con la información realmente aprendida.

El auto-reporte es la información que se recupera mediante cuestionarios durante la realización de una actividad. Mientras que la auto-revelación y la autoobservación, se realizan después de ejecutada una acción, con la diferencia de que la primera utiliza un diario escrito u oral donde se va registrando la información y la segunda, requiere un estímulo mediante la reproducción o muestra de la actividad que realizó el sujeto (Mackey & Gass, 2005).

Las medidas introspectivas orales más usadas son los protocolos de pensamiento en voz alta (*Talk Aloud Protocol* o *Think Aloud Protocol* en inglés), cuyo propósito es recopilar información sobre los procesos cognitivos durante la realización de una tarea (Ericsson, 2006; Ericsson & Simon, 1985). El procedimiento consiste en grabar la ejecución de una tarea mientras el sujeto articula lo que piensa o las etapas que utilizará para el desarrollo de la misma. En los casos que se requiera, se demuestra con un ejemplo esta articulación y se motiva a los sujetos informar lo que piensan. Se debe evitar hacer uso de expresiones que denoten evaluación o corrección sobre lo que el sujeto expresa (Macaro, 2001).

Las entrevistas han sido las más empleadas en investigaciones de segundas lenguas, específicamente aquellas que permitan esbozar el conocimiento sobre los mecanismos utilizados en una tarea, tales como las estrategias metacognitivas. Ramírez & Pereira

(2006) aplicaron la entrevista de estrategias de comprensión lectora, creada por Mokhtari & Sheorey (2002), evidenciando que el uso del instrumento es beneficioso para ponerlo en práctica en las actividades docentes, de investigación psicológicas y pedagógicas.

Otro tipo de entrevista es la del recuerdo estimulado, la cual intenta explorar los pensamientos de los aprendices. El factor determinante de este método de recolección es que requiere de un estímulo, logrando que los sujetos reporten lo que piensan o hacen mientras llevaron a cabo una tarea. La característica del estímulo es que debe ser suficientemente fuerte para activar los procesos de memoria; ejemplos de estímulos pueden ser un video o la transcripción de su producción.

Existen varias recomendaciones que se requieren tomar en consideración cuando se emplee dicho instrumento. El tiempo en el que se recopilen los datos debe ser muy corto entre el suceso y la medición, permitiendo que lo que se vaya a recopilar esté presente en la memoria a corto plazo. Otra de las recomendaciones tiene que ver con el entrenamiento sobre los procedimientos a seguir, los sujetos deben poder realizar el método sin complicaciones, siguiendo instrucciones simples y una serie de preguntas que ayuden a explicar lo que se busca, o un cuestionario que los sujetos van completando. También se debe tomar en cuenta la estructuración del método, permitiendo que los sujetos se expresen de forma natural (Gass & Mackey, 2000; Mackey & Gass, 2005).

La validez de todos estos instrumentos va a depender de la forma en cómo se utilicen, permitiendo o inhabilitando la recuperación de la información sobre las creencias de la memoria de los sujetos. Se ha reportado que debido a la poca confiabilidad y validez de los instrumentos, no es posible encontrar concordancia entre lo que reportan, evalúan y el desempeño real de los sujetos (Hertzog & Hulstsch, 2000; Hertzog et al., 2002); no obstante, esto ha permitido reconocer la necesidad de crear otras técnicas de recolección de datos relacionadas con los procesos cognitivos.

2.3.2.3. Entrenamiento metacognitivo

Como ya se explicó en secciones anteriores, los adultos mayores que al día de hoy poseen 60 años han participado de un sistema educativo que se basaba en la educación verbalista, la que utilizaba la repetición y memorización como métodos de adquisición de información, es por ello, que Connor, Dunlosky & Hertzog (1997) consideran que los

aprendices con edades avanzadas no son buenos en la regulación del aprendizaje. Por tanto, varios son los estudiosos que han cuestionado la necesidad de crear sistemas de entrenamiento para concientizar a los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, las evidencias han logrado determinar que el entrenamiento metacognitivo ofrece beneficios en los procesos cognitivos y en el proceso de aprendizaje de sujetos con diferentes edades. Dunlosky, KubitSilman, & Hertzog (2003) y Hertzog & Dunlosky (2011) reportan que las intervenciones metacognitivas que fortalecen los procesos de auto regulación asisten en compensar los declives concernientes al avance en la edad. Tullis & Benjamin (2012) y Jing (2006) reconocen la importancia de este factor para reflexionar sobre los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje de L2 promoviendo la retención de nueva información, la autodirección y la autonomía del aprendiz. La influencia positiva del entrenamiento metacognitivo en el desarrollo del conocimiento léxico fue también demostrada por varios estudios en contextos en los que el *input* entregado no fue el suficiente (Mahdavi, 2014; Rasekh & Ranjbary, 2003). Hertzog *et al.* (2002), aconsejan que el entrenamiento de la metacognición debe ser de forma explícita, incluyendo tres componentes principales: el monitoreo, la autoevaluación y la auto-regulación de las actividades cognitivas.

En lo concerniente a la enseñanza de estrategias metacognitivas, Tarditi *et al.* (2004) establecen que su uso favorece los procesos intelectuales en lo relacionado con la memoria, particularmente, en la retención y recuperación de información. Los autores consideran que enseñar de forma explícita estrategias metacognitivas a los adultos mayores permite que los sujetos evalúen sus capacidades, comprendiendo los procesos biológicos y neurológicos y la dinámica de estos en determinados contextos. Además, les permite generar nuevos hábitos intelectuales ya que a medida de que van practicando, van requiriendo menos esfuerzo y tiempo para lograr mejores resultados, lo que a su vez provoca un efecto positivo en la eficacia y expectativas de logro. Otro aspecto a considerar es que los adultos mayores son capaces de relacionar el conocimiento previo con la nueva información de manera reflexiva, organizando, asociando y creando imágenes mentales.

El considerar a los adultos mayores como aprendices de una L2, ha permitido que se realicen investigaciones en las que se reconozcan las capacidades de este grupo etario. No obstante, en Latinoamérica existe insuficiente estudio en cuanto al desarrollo, enfoques

y metodologías que se deben tomar en consideración al programar cursos de educación continua de segundas lenguas.

El presente estudio abordará diferentes aspectos. Uno de los aspectos que requieren de atención es la habilidad de expresión oral debido a su relevancia en el contexto del enfoque comunicativo; considerando la producción oral como uno de las vías de la comunicación. Otro aspecto clave en esta investigación son las estrategias, concretamente, las EC y metacognitivas, ya que considerando el grupo etario (adulto mayor) como posible aprendiente, asistirían en el mejoramiento del ASL. Es por ello, que la temática que nos convoca en este escrito pretende entregar evidencia del efecto de la instrucción explícita de EC en los procesos metacognitivos y el avance en la habilidad de expresión oral en inglés como L2 de adultos mayores.



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



3.1. Metodología

Según lo planteado por Daniel & Aroma (2011) y Hernández, Fernández & Baptista (2008), esta investigación posee un enfoque cuantitativo debido a que se sustenta de medidas numéricas y estadísticas para analizar, responder y comprobar las preguntas de investigación e hipótesis planteadas. La presente investigación tiene un diseño cuasi-experimental, con pre-test y post-test, debido a que requiere la manipulación intencional de variables para analizar los posibles efectos. Utiliza además un grupo experimental y un grupo control (Gómez, 2006; Reguera, 2008). Esta investigación sigue una metodología correlacional ya que, según Hernández, Fernández & Baptista (2008), este tipo de estudio mide el grado de relación que existe entre las variables en un determinado contexto, a saber: habilidad de expresión oral, EC de L2 y metacognición. Además, este estudio posee un componente cualitativo que complementa el análisis cuantitativo mediante la corroboración de hallazgos y la generación de información más completa del fenómeno (Daniel & Aroma, 2011).

3.1.1. Población

La población de esta investigación son los adultos mayores inmersos en cursos de inglés en la ciudad de Concepción.

3.1.2. Muestra

La muestra de esta investigación es de tipo no probabilística, intencional ya que supone un procedimiento donde una cantidad de sujetos (**n**) son seleccionados siguiendo criterios establecidos por el investigador, lo que permite definir las características de la población y el tamaño de la muestra (Daniel & Aroma, 2011; Hernández, Fernández, & Baptista, 2008).

En esta investigación participaron 40 sujetos, dichos sujetos presentaban edades entre los 50 y 65 años y provenían de varias localidades de la ciudad de Concepción. La cantidad seleccionada de sujetos se sustenta en la evidencia que afirma que para obtener un mayor desempeño académico en una clase de idioma extranjero se requiere un número bajo de estudiantes; de entre 10 y 20 sujetos por grupo (Achilles, Finn & PateBain, 2002;

Hoxby, 2000). Para caracterizar la muestra, se consideraron ciertos factores: edad y ocupación. Se abrieron dos cursos de inglés, permitiendo la matrícula de sujetos de forma aleatoria. Cada curso tuvo una duración de 3 meses con 2 sesiones de 2 horas en forma presencial. Se les solicitó su participación mediante una carta de consentimiento, en la cual se les explicó el objetivo general de la investigación y se les ofreció absoluta confidencialidad de sus datos. A continuación se presenta la caracterización de los grupos (cuadro 4).

Cuadro 4. Características de la muestra (edad y profesión por rama de sector económico)

Profesión por rama de sector económico N=40	Grupo Control n=20		Grupo Experimental n=20	
	Edad (M=60,85)		Edad (M=60,8)	
Edad general (M=60,825)	n	%	n	%
Industrias manufactureras	1	5	0	0
Construcción	0	0	1	5
Comercio al por mayor y al por menor	2	10	0	0
Actividades financieras y de seguros	3	15	0	0
Actividades administrativas y servicios de apoyo	4	20	4	20
Enseñanza	4	20	3	15
Servicios sociales y relacionadas a la salud	1	5	2	10
Actividades artística, entretenimiento y esparcimiento	1	5	1	5
Labores del hogar	4	20	7	35
No reporta	0	0	2	10

El cuadro anterior muestra que las profesiones que predominan en el grupo control son las actividades administrativas y servicios de apoyo, la enseñanza y las relacionadas a labores del hogar, representado por un 20% cada profesión. El 15% de los sujetos declaran realizar actividades financieras y de seguros. Referente a las actividades relacionadas con el comercio al por mayor y al por menor, un 10% de los sujetos las realizan, particularmente, las profesiones menos utilizadas son actividades artísticas, entretenimiento y esparcimiento, actividades de industrias manufactureras, y de servicios sociales y relacionadas a la salud con un 5% cada una. El grupo experimental reporta con un 35% realizar labores del hogar. El 20% realiza actividades administrativas y servicios de apoyo. La profesión de enseñanza es reportada por el 15%. Un 10% no reporta profesión y un 5% declara ser de la rama de construcción y actividades artísticas, entretenimiento y esparcimiento.

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

Determinar el impacto de una propuesta de enseñanza explícita de EC de L2 en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en adultos mayores con nivel de competencia lingüística en inglés A2.

3.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de dominio lingüístico de los participantes en la habilidad de expresión oral en el idioma inglés, antes y después de la propuesta de enseñanza explícita de estrategias comunicativas.
2. Determinar las estrategias comunicativas de L2 que predominan en los participantes de este estudio.
3. Identificar la posible correlación existente entre el dominio lingüístico en la habilidad de expresión oral y el uso de estrategias comunicativas de L2.
4. Establecer las estrategias metacognitivas utilizadas por los participantes antes y

después de la intervención.

3.3. Hipótesis de trabajo y preguntas de investigación

Hipótesis: El grupo experimental tiene un mejor desempeño en la habilidad de expresión oral que el grupo control.

3.3.1. Preguntas de investigación

¿Cuál es el dominio lingüístico de los adultos mayores en los aspectos como gramática y vocabulario, pronunciación, y comunicación interactiva en la habilidad de expresión oral de inglés?

¿Cuál (es) es (son) la (s) estrategia (s) comunicativa (s) que predomina (n) en los sujetos posterior a la realización de tareas de expresión oral en inglés?

¿Existe correlación entre el dominio de la habilidad de expresión oral y la enseñanza explícita de estrategias comunicativas?

¿Cuáles son las estrategias metacognitivas de los sujetos posterior a la realización de tareas de expresión oral en inglés?

3.4. Variables del estudio

3.4.1. Habilidad de expresión oral

Definición conceptual: La habilidad de expresión oral es entendida como la habilidad de un sujeto para realizar tareas que requieran de la negociación de significado mientras se produce el lenguaje de forma oral, precisa y fluida (Van Patten & Benati, 2010).

Definición operacional: Las sub habilidades de expresión oral que se investigarán en este estudio son las propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas (Council of Europe, 2008) para el nivel A2: 1) solicitar y responder preguntas de tipo personal, 2) producir frases simples sobre personas y lugares.

3.4.2. Estrategias comunicativas de L2

Definición conceptual: Se refiere a los mecanismos que utilizan los aprendices para resolver conflictos de carácter comunicativo y así facilitar su aprendizaje de la habilidad de expresión oral en L2 (Nakatani, 2010).

Definición operacional: Se entenderán como EC las propuestas por Rahmawati (2006), a saber: *Aproximación* (uso de una palabra en L2 que comparte un rasgo con otra palabra de la lengua meta), *Circunlocución* (uso de una frase en L2 para describir una palabra en la lengua meta), y *Solicitud de asistencia* (solicitud de ayuda cuando el mensaje no es comprendido).

3.4.3. Metacognición

Definición conceptual: Es la reflexión que el sujeto realiza sobre su propio proceso de aprendizaje de la lengua meta (Hertzog & Dunlosky, 2011).

Definición operacional: Se entenderá por metacognición a la habilidad de los participantes para explicitar sus procesos cognitivos durante el desarrollo de dos tareas de expresión oral al observar fragmentos de video que muestren su propio desarrollo de dichas tareas.

3.5. Instrumentos de recogida de datos

Se utilizaron tres instrumentos en este estudio: examen de dominio lingüístico, el inventario de EC y la entrevista del recuerdo estimulado, cada una fue validada por la técnica de juicio de expertos. En el caso del examen de dominio lingüístico, se validó la rúbrica de evaluación de expresión oral y en el caso de la entrevista del recuerdo estimulado, se validaron las preguntas, (Ver anexo 1 y 3). El inventario de estrategias comunicativas fue validado mediante el análisis de cada ítem según el grado de acuerdo con el estudio (esencial, útil pero no esencial y no necesario) (Ver anexo 2). En los tres casos, se entregó a 5 expertos de la enseñanza del inglés, tanto los instrumentos como las rúbricas para validarlas con la finalidad de determinar el grado de relación con el estudio. Junto con la rúbrica de validación, se solicitaron sugerencias y/o comentarios para realizar las modificaciones pertinentes. Se cotejaron las tres validaciones y se analizaron con el

estadístico KAPPA (Cohen, 1968; Devellis, 2012), el cual establece la medida de fiabilidad en la variabilidad entre observadores de un mismo fenómeno, considerando tanto el sesgo como la concordancia entre los mismos. El valor de máxima concordancia observada $\kappa=1$, y el valor de $p (<0,05)$ será el que determine el nivel de significancia de las observaciones realizadas.

3.5.1. Examen de dominio lingüístico

Se utilizó el componente oral del examen KET (Key English Test) para medir la competencia que poseen los sujetos en el idioma inglés en la habilidad oral (Ver anexo 4). Esta prueba se realiza en forma presencial con un examinador y una pareja de estudiantes, tiene una duración de 5 a 10 minutos por pareja, y consta de dos partes. La primera parte es una entrevista que se lleva a cabo entre uno de los examinados y el examinador, se realiza respondiendo preguntas breves de tipo personal. La segunda parte consiste en una conversación entre los dos candidatos, siguiendo un tema propuesto por el examinador.

Se evaluó el desempeño individual con una rúbrica analítica que consta de los siguientes criterios: gramática y vocabulario, pronunciación, comunicación interactiva y desempeño global. La gramática y el vocabulario se refieren a la habilidad del estudiante para utilizar estructuras léxicas y gramaticales del inglés de manera efectiva. La pronunciación se entenderá como la inteligibilidad del discurso del estudiante. En el caso de la comunicación interactiva, se evaluó la habilidad del estudiante para participar apropiadamente de la interacción.

Finalmente, el desempeño global tiene que ver con el trabajo realizado en general por el estudiante durante toda la prueba. Los titubeos son comunes y esperados mientras el estudiante busca en su repertorio lo que desea expresar, y por lo tanto no se penalizó si estos no afectaban la fluidez de la comunicación. Los examinados fueron recompensados con puntuación si solicitaron aclaración y repetición de lo que se les preguntó, según lo consignado por la Cambridge (2008). Cada uno de estos criterios presentó 5 niveles de desempeño, siendo 1 el nivel más bajo y 5 el más alto, dichas puntuaciones fueron promediadas para obtener la calificación final en una escala de 0 a 100.

Los resultados de los procesos de pre y post-test fueron evaluados por profesores

de inglés externos a la investigación y finalmente promediados para obtener un solo dato. La rúbrica arrojó un valor de $\kappa=0.885$ y un valor de $p=0,001$, indicando que existe concordancia entre las observaciones y una significancia estadística.

3.5.2. Inventario de EC

Se utilizó una adaptación del inventario de EC de Nakatani (2006), el cual ha sido diseñado para determinar las estrategias que los aprendices del inglés reportan utilizar en situaciones comunicativas en L2 (Ver anexo 5). La utilización de dicho instrumento se justifica por la similitud en las categorías y subcategorías de EC propuestas por Rahmawati (2006), por lo que fue accesible su adaptación. Este instrumento ha sido utilizado en una variedad de estudios lingüísticos (Chen, 2009; Mei & Nathalang, 2010; Metcalfe & NoomUra, 2013). En formato papel, consiste de dos partes: estrategias relacionadas con conflictos en la habilidad oral, con 18 ítemes, y las estrategias relacionadas con complicaciones en la comprensión auditiva, con 11 ítemes.

Cada ítem fue evaluado por el sujeto mediante una escala de Likert de 5 puntos según la frecuencia de utilización de la estrategia enunciada (1. Nunca o casi nunca, 2. Usualmente no, 3. A veces, 4. Usualmente, 5. Siempre o casi siempre). Este inventario tiene una duración de 20 minutos. El valor de kappa obtenido en la validación de esta técnica fue de $\kappa =0.993$ y un valor de $p=0,003$. Por ello, se establece que el inventario de EC es un instrumento válido para el estudio.

3.5.3 Entrevista de recuerdo estimulado (Stimulated Recall Interview)

Este instrumento propuesto primeramente por Bloom (1953) y adaptado por Gass & Mackey (2000) refleja el reporte de las estrategias metacognitivas y comunicativas utilizadas (Ver anexo 6). Consiste en preguntas guiadas que estimulan los procesos metacognitivos de los participantes cuando observan segmentos grabados sobre su propio desempeño en una tarea comunicativa oral (grabaciones del componente oral del examen KET). Las preguntas en forma oral fueron realizadas una sesión posterior a la toma del pre-test y post-test. Se grabó cada entrevista con la finalidad de analizar la información recolectada. Este instrumento tuvo una duración aproximada de 10 minutos y se seleccionó

debido a que contribuye a la recolección de información meta cognitiva y se ha utilizado en otras investigaciones relacionadas con segundas lenguas (Bao, Egi, & Han, 2011; Donald, 2010; Zhou, Busch, & Cumming, 2013). En la validación de este instrumento se obtuvieron un $\kappa=0.825$ y un valor de $p=0.003$. Por lo tanto, se establece que el instrumento cuenta con validez estadística.

3.6. Procedimientos de aplicación de los instrumentos

Se abrió la inscripción de dos cursos de inglés con orientación comunicativa para el nivel de competencia lingüística A2, modalidad presencial con una duración de 24 sesiones, 90 minutos por sesión y dos sesiones por semana.

Se inició con la toma de datos en relación con la habilidad de expresión oral de los sujetos mediante un pre-test siguiendo las actividades y los criterios de evaluación propuestos por el examen estandarizado KET (Cambridge, 2008). Posterior a ello, se llevaron a cabo las sesiones de intervención de acuerdo a la clasificación del grupo experimental y control.

3.6.1 Aplicación de la intervención en el grupo experimental

La Figura 6 presenta el procedimiento realizado en el grupo experimental. Primeramente, se aplicaron los instrumentos del proceso del pre-test (parte oral del examen KET, inventario de EC y entrevista del recuerdo estimulado). Posterior a ello, este grupo fue instruido explícitamente sobre las EC: *Aproximación*, *Circunlocución* y *Solicitud* de asistencia, siguiendo el procedimiento metodológico llamado *Modelo de enseñanza de la habilidad de expresión oral* (*A Model for Teaching Speaking*) propuesto por Goh & Burns (2012). Este modelo consta de siete pasos:

1. *Focalización en la habilidad de expresión oral*: se acondicionó el ambiente para discutir con los estudiantes sobre el conocimiento y uso de EC de L2, se introdujo la temática de la clase.
2. *Provisión del input y/o la guía de planificación*: se proveyó de una guía de planificación en la que los sujetos contestaban algunas preguntas sobre la preparación

previa a la tarea (Ver anexo 7). Luego, se enseñó la gramática y el vocabulario concerniente al tema de clase, además, se mostró la tarea comunicativa a realizar, la cual se denomina *vacío de información* (information gap task) (Pica et al., 1993; Leaver & Willis, 2004; Thornbury & Harmer, 2005). En esta tarea comunicativa, cada estudiante posee una pieza de la información que el compañero requiere para completar o solucionar un problema determinado. Para efecto de esta investigación, se utilizaron las tareas comunicativas de entrevista breve y diálogo entre pares, las cuales están fundamentadas por el Marco de Referencia Común Europeo para Idiomas (Council of Europe, 2008) para el nivel de dominio lingüístico A2. Estas tareas fueron grabadas por parejas de estudiantes, grabación que fue utilizada en la entrevista de recuerdo estimulado.

3. *Ejecución de las tareas comunicativas de la habilidad oral*: con la ayuda del docente se realizó una tarea de expresión oral en inglés.

4. *Focalización en la lengua, el discurso, habilidades y estrategias*: se enseñó el conocimiento declarativo y procedimental de las EC: *Aproximación, Circunlocución y Solicitud* de asistencia, en español, siguiendo a Macaro (2006), Nunan (1996), y Oxford (1990), además, se presentaron audios, y sus respectivas transcripciones, de ejemplos de hablantes nativos utilizando las estrategias enseñadas.

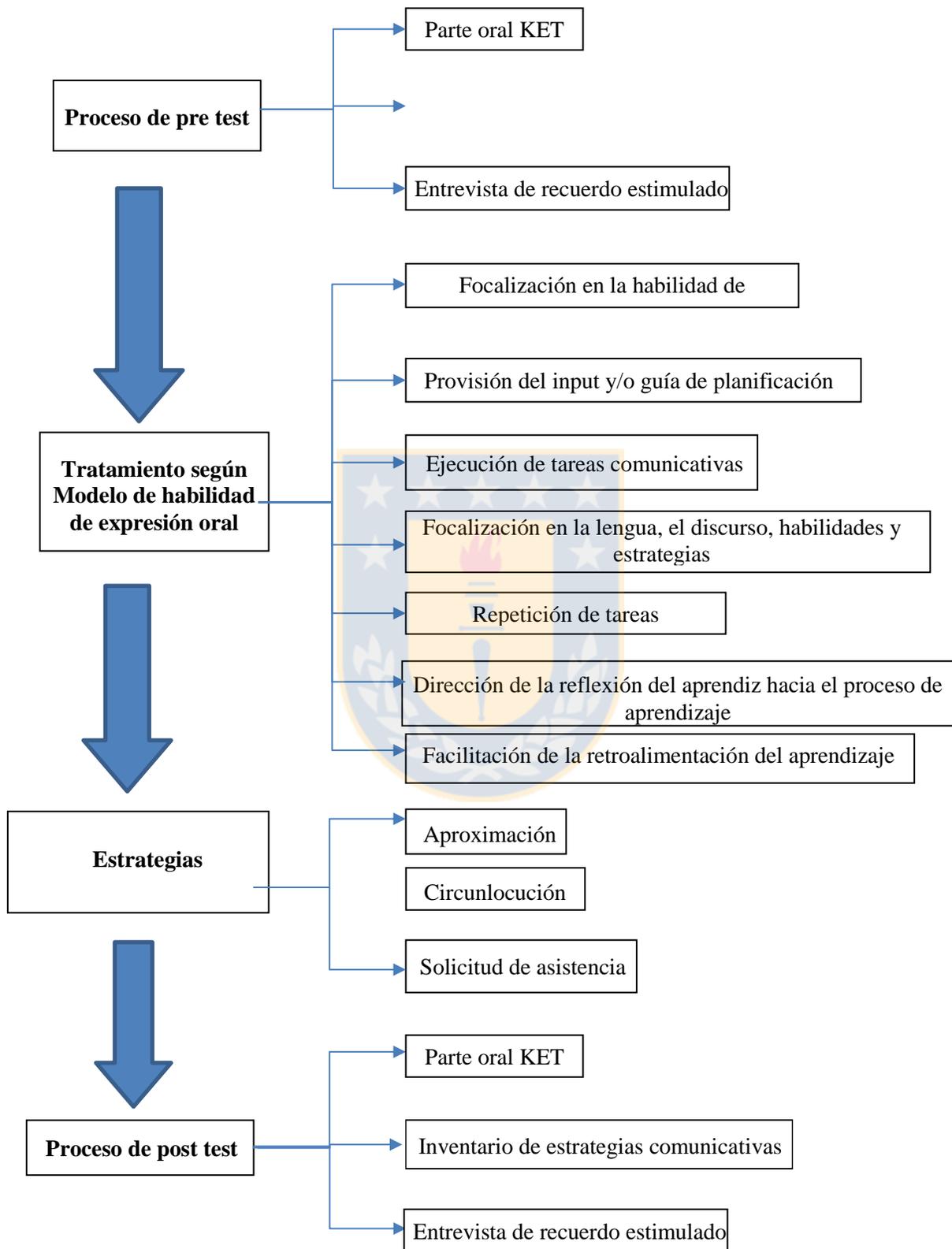
5. *Repetición de las tareas comunicativas*: se llevaron a cabo las tareas comunicativas de vacío de información sin la ayuda del docente.

6. *Dirección de la reflexión del aprendiz hacia el proceso de aprendizaje*: se dio la oportunidad de analizar e informar de forma escrita mediante una guía de evaluación (Ver anexo 8), la información gramatical, el vocabulario y los ejemplos entregados en fases anteriores. Este proceso de reflexión fue realizado en parejas o grupos.

7. *Facilitación de la retroalimentación del aprendizaje*: dicha evaluación fue realizada por el docente de forma escrita a cada estudiante.

Se incorporó dicho procedimiento metodológico dentro de las clases de inglés establecidas en la planificación, este esquema se replicó en cada sesión. Al finalizar la intervención, el grupo experimental realizó como post-test el componente oral del examen KET, el inventario de estrategias y la entrevista de recuerdo estimulado.

Figura 6. Procedimiento grupo experimental



Fuente: Elaboración propia

3.6.2. Aplicación de la intervención en el grupo control

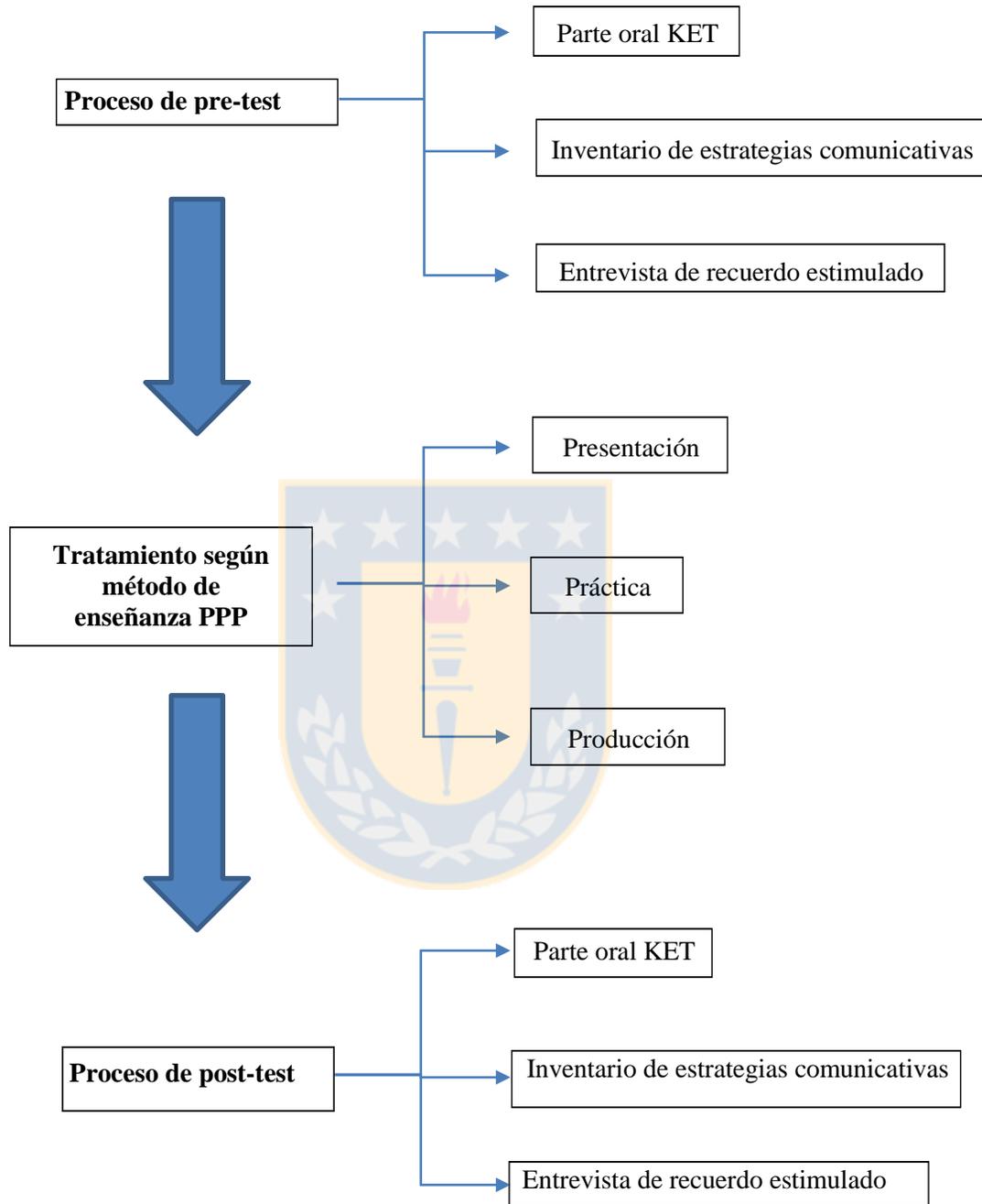
En la Figura 7, se muestra el procedimiento seguido en el grupo control. En este grupo también se aplicaron los mismos instrumentos en el proceso del pre-test (parte oral del examen KET, inventario de EC y entrevista del recuerdo estimulado). El procedimiento de enseñanza se basó en el método tradicional denominado PPP y que consta de 3 etapas: *presentación, práctica y producción* (Richards & Rodgers, 2001).

En la fase de *presentación*, se introdujo la temática a revisar en clase. En la *práctica*, se ejecutaron actividades en las que los estudiantes respondieron según una estructura establecida. La siguiente fase fue la *producción*, se dio la oportunidad de utilizar lo aprendido en dos tareas comunicativas de vacío de información: entrevista breve y diálogo entre pares.

Posterior a ello, el grupo control completó los instrumentos en el proceso del post-test (parte oral del examen KET, inventario de estrategias comunicativas y entrevista del recuerdo estimulado).



Figura 7. Procedimiento grupo control



Fuente: Elaboración propia

3.7. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos

Se extrajeron los datos generados de la aplicación de los instrumentos analizados según los objetivos específicos. Para el primer objetivo, se analizaron las calificaciones finales y los criterios del examen KET mediante el test de Kolmogorov-Smirnov para verificar el supuesto de normalidad. En todos los tests se utilizó un nivel de significancia del 0,05, esto es cada vez que el valor p de un test fue menor que 0,05, se consideró que había significancia esta dística. Dicha prueba determinó que los datos cuantitativos de este estudio presentaron un carácter normal por lo que se aplicaron pruebas paramétricas.

Para analizar la base de datos, se utilizó el software R v3.1.3. Para cada una de las calificaciones se ajustó un modelo de efectos mixtos de medidas repetidas (MANOVA), utilizado cuando la variable respuesta en cada unidad se mide en múltiples ocasiones y posible mente en condiciones experimentales diferentes (Vossoughi, Ayatollahi, Towhidi, & Ketab chi, 2012). En todos los ajustes se consideraron como efectos aleatorios a los participantes del estudio, como variables de efectos fijos el tipo intervención (control: intervención tradicional *PPP*, experimental: intervención impartida *modelo de enseñanza de la habilidad de expresión oral* y el momento de la evaluación (antes y después de la intervención).

Para el segundo objetivo, se aplicaron dos instrumentos, un inventario de estrategias comunicativas y el componente de la habilidad de expresión oral del examen KET. En el primer instrumento, se analizaron las respuestas de los sujetos declarando hacer uso de EC cuando se encuentran frente a un conflicto de tipo comunicativo. El análisis de estas estrategias se realizó desde la adaptación de la taxonomía de estrategias comunicativas de Rahmawati (2006), dividiéndolas en categorías y subcategorías (Ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Categorías y subcategorías de EC según Rahmawati (2006)

Ajuste	Reducción
Evasión	Evasión del mensaje
	Evasión del tema
Relacionada con la primera lengua (L1)	Anglización
	Cambio de código
Relacionada con la segunda lengua (L2)	Aproximación
	Circunlocución
	Solicitud de asistencia
Modificación	Autocorrección
	Clarificación
	Comprensión del hablante
	Comprensión del oyente
	Confirmación
	Corrección
	Pausa

Debido a que la explicitación del uso de EC no se dilucidan solo de lo que declaran los sujetos, se hace imperativo observar la manifestación de dichas estrategias en contextos reales, por lo que, para el segundo instrumento (componente oral del examen KET), se analizaron las acciones que los individuos realizaron durante la aplicación de la prueba. Dichos resultados también fueron analizados bajo la taxonomía de Rahmawati (2006), utilizando las categorías y subcategorías anteriormente citadas, incluyendo la sub categoría de repetición y agregando una dimensión de análisis que fue el idioma en el que utilizaron la estrategia (español e inglés).

Para el tercer objetivo, se estableció la correlación entre el dominio lingüístico de L2 (calificaciones finales obtenidas del componente oral del post examen KET) y el uso de EC de L2 (grabaciones del componente oral del post examen KET) mediante una prueba de Pearson realizada en el programa SPSS Statistics versión 17.0, que busca valores de $p < 0,05$ para establecer la significancia y valores de $r > 0.7$ para establecer la relación entre

variables. Ambas variables son cuantitativas; una de tipo continuo (calificaciones) y la otra de tipo discreto (cantidad de estrategias utilizadas).

Para el caso del cuarto objetivo, se realizó un análisis semántico de contenido a los datos cualitativos obtenidos de las grabaciones de la parte oral del examen KET y la entrevista del recuerdo estimulado. Para la clasificación de las estrategias metacognitivas se siguió el criterio de Scott & Levy (2013), para las categorías y subcategorías se utilizó la división realizada por Chamot & Kupper (1989) (Ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Categorías y subcategorías de estrategias metacognitivas según Scott & Levy (2013) y Chamot & Kupper (1989).

Previo a la tarea	Planificación	Planificación funcional
		Planificación estratégica
Durante la tarea	Mecanismo	Asociación
		Atención dirigida
		Atención selectiva
		Reconocimiento de emoción
		Reconocimiento de emoción del compañero
		Comprensión en la tarea
	Monitoreo	Producción en la tarea
		Relación con lo auditivo
		Utilización de la estrategia en la tarea
		Producción
		Ejecución
		Habilidad
Posterior a la tarea	Evaluación	Utilización de la estrategia después de la tarea
		Utilización del repertorio lingüístico
		Comprensión

Se codificó cada respuesta de forma manual con el fin de identificar palabras, frases o grupos de frases que servían al propósito de esta investigación. Luego se organizaron los

datos, para ello, se utilizó el programa ATLAS^{ti} versión 5.0, siguiendo las siguientes etapas:

- a) se establecieron las dimensiones.
- b) se codificaron y segmentaron los datos.
- c) se agruparon las citas resultantes en categorías y subcategorías.
- d) se identificaron las relaciones entre categorías y subcategorías.

Debido a que el proceso de codificación y análisis posee una característica subjetiva, se decidió considerar la incorporación de cuatro investigadores, ajenos al estudio y así asegurar la confiabilidad de los datos. Se coordinaron varias reuniones con los investigadores, previo al proceso para establecer los objetivos del análisis, pero no del estudio, y las bases para ello. Se entregó el material a los investigadores y se procedió a ejecutar lo acordado. Cualquier duda o consulta al respecto fue evacuada en su momento. Al finalizar el proceso, los investigadores entregaron los resultados, los cuales fueron analizados mediante el estadístico KAPPA (Cohen, 1968; Sim & Wright, 2005).

Los datos cualitativos nominales (grabaciones de la parte oral del examen KET y entrevista del recuerdo estimulado) se transformaron en datos numéricos de tipo discreto, considerando la frecuencia y el tipo de EC y estrategias metacognitivas. Los datos cualitativos ordinales de tipo intervalar (inventario de EC) fueron analizados mediante frecuencias según el grado de acuerdo con el enunciado y luego transformados a porcentajes.

Para realizar los gráficos, se utilizaron los programas Excel y Sigmaplot.



Con la finalidad de lograr determinar el impacto de una propuesta de enseñanza explícita de EC de L2 en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en adultos mayores con nivel de competencia lingüística en inglés A2, a continuación se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a cada objetivo.

4.1. Objetivo específico 1. Identificar el nivel de dominio lingüístico en la habilidad de expresión oral en el idioma inglés: antes y después del tratamiento.

El propósito fundamental de este estudio fue identificar el nivel de dominio lingüístico de los participantes en la habilidad de expresión oral en el idioma inglés, antes y después de la propuesta de la intervención. Mediante el test de Kolmogorov-Smirnoff, se confirmó que los datos cumplían con el supuesto de normalidad ($p < 0,05$).

En todos los modelos ajustados se obtuvo interacción estadísticamente significativa entre el momento de la evaluación y el tipo de intervención, al inicio del estudio no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en los pre examen KET de los dos grupos. Mediante la prueba estadística de MANOVA se analizó la interacción entre la prueba (pre-test y post-test) y el grupo (control y experimental) para los 4 criterios evaluados (gramática y vocabulario, pronunciación, interacción comunicativa y desempeño global) y para la calificación final. En la comparación del pre-test y el post-test del examen KET se logró determinar que la única variable que no presentó diferencia estadísticamente significativa fue la interacción comunicativa ($p=0,165$). Para el análisis de las pruebas y los grupos se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los efectos combinados de prueba y grupo para los 4 criterios evaluados: Gramática y vocabulario ($p=0,0011$), Pronunciación ($p=0,0049$), Interacción comunicativa ($p < 0,0001$) y Desempeño global ($p=0,0493$) y la Calificación final ($p=0,0003$) (Cuadro 7).

Cuadro 7. Efectos de la intervención asociada al grupo (control y experimental) y a la prueba (pre-test y post-test)

Variable	Respuesta	Intercepto	Prueba	Grupo	Prueba/Grupo
Calificación final	Estimado	54,125	6,250	3,625	11,125
	Error Estándar	2,625	1,980	3,712	2,801
	valor p	<0,0001	0,0030	0,3332	0,0003
Gramática y vocabulario	Estimado	2,700	0,425	0,075	0,575
	Error Estándar	0,134	0,115	0,189	0,163
	valor p	<0,0001	0,0007	0,6932	0,0011
Pronunciación	Estimado	2,650	0,325	0,225	0,500
	Error Estándar	0,142	0,119	0,200	0,1689
	valor p	<0,0001	0,0092	0,2659	0,0049
Interacción comunicativa	Estimado	2,7500	0,125	0,250	0,775
	Error Estándar	0,136	0,088	0,192	0,125
	valor p	<0,0001	0,165	0,199	<0,0001
Desempeño global	Estimado	2,750	0,375	0,175	0,375
	Error Estándar	0,375	0,131	0,208	0,185
	valor p	<0,0001	0,0066	0,4026	0,0493

Intercepto: intersección con el eje Y en los modelos lineales

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 8, se muestran las medias de los 4 criterios evaluados en el examen KET y la calificación final. Mediante la prueba t Student, se demostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medias en el pre-test y post-test de ambos grupos. Estos incrementos fueron estadísticamente mayores y significativos en el grupo experimental en el post-tests: Calificación final (control $\bar{x}=60,38$ y experimental $\bar{x}=75,13$), Gramática y vocabulario (control $\bar{x}=3,13$ y experimental $\bar{x}=3,78$), Pronunciación (control $\bar{x}=2,95$ y experimental $\bar{x}=3,68$), Interacción comunicativa (control $\bar{x}=2,88$ y experimental $\bar{x}=3,90$) y Desempeño global (control $\bar{x}=3,13$ y experimental $\bar{x}=3,68$), cumpliéndose la hipótesis de esta investigación.

Cuadro 8. Prueba t Student para la comparación del grupo control y experimental según criterios evaluados en el examen KET.

Variable	Grupo Control			Grupo Experimental		
	Pre-test x	Post-test x	Diferencia	Pre-test x	Post-test x	Diferencia
Calificación final	54,13	60,38	6,25*	57,75	75,13	17,38*
Gramática y vocabulario	2,70	3,13	0,43*	2,78	3,78	1,00*
Pronunciación	2,63	2,95	0,32*	2,85	3,68	0,83*
Interacción comunicativa	2,75	2,88	0,13 ^{ns}	3,00	3,90	0,90*
Desempeño global	2,75	3,13	0,38*	2,93	3,68	0,75*

p<0,05.

Fuente: Elaboración propia

4.2. Objetivo específico 2. Determinar las estrategias comunicativas de L2 que predominan en los participantes

En el segundo objetivo específico, se pretendió determinar las estrategias comunicativas de L2 que predominan en los participantes de este estudio. Primeramente se analizarán los resultados logrados a partir del inventario de EC, seguidamente se mostrarán los datos arrojados por el examen KET.

4.2.1. Uso de estrategias comunicativas según inventario

En el Cuadro 9 se evidencian los resultados obtenidos por el grupo control en la aplicación del inventario en sus fases pre y post. Respecto a las categorías de estrategias de *Ajuste y Modificación*, los participantes señalan hacer un menor uso de ellas, siendo evidente en los rubros siempre o casi siempre, generalmente sí, generalmente no y nunca o casi nunca. Para la categoría de estrategias de *Evasión*, los participantes señalan nunca o casi nunca haber incrementado su uso, no obstante, también señalan utilizarlas generalmente sí y siempre o casi siempre. Los sujetos declaran utilizar a veces las estrategias de *L1*. Además, consideran que nunca o casi nunca utilizan las estrategias de *L2*.

Cuadro 9. Estrategias comunicativas usadas por el grupo control en el inventario (pre y post)

Estrategias	Siempre o casi siempre		Generalmente sí		A veces		Generalmente no		Nunca o casi nunca	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Ajuste	31.7	22.8	36.7	20	23.3	23.3	1.7	15	6.7	10.4
Evasión	12.5	22.1	20	23.8	35	35	22.5	22.5	25	40
L1	12.5	0	22.5	5.8	20	30	20	17.5	25	20.5
L2	22.1	8.3	23.8	19.1	25.4	25.4	17.5	7.8	11.3	40.3
Modificación	48.3	10	25.6	8.1	12.8	21.7	8.3	12.9	5	35

Fuente: Elaboración propia

Mientras que en el caso del grupo experimental al comparar el pre y post-test del inventario (Ver Cuadro 10), los participantes indican que generalmente no utilizaron y nunca o casi nunca utilizaron las estrategias de *Ajuste, Evasión y L1*. En relación con las estrategias de *L2 y Modificación*, los sujetos declaran que aumentaron su uso generalmente sí y siempre o casi siempre.

Cuadro 10. Estrategias comunicativas usadas por el grupo experimental en el inventario (pre y post)

Estrategias	Siempre o casi siempre		Generalmente sí		A veces		Generalmente no		Nunca o casi nunca	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Ajuste	43.3	5	25	0	25	21.7	6.7	31.7	0	41.6
Evasión	40	8	40	13.3	6.7	15	6.7	28.5	6.7	35
L1	35	10	7.5	6	20	23.5	12.5	20.5	25	40
L2	7.9	61.3	12.9	32.1	14.2	4.6	35.8	1.3	29.2	0.8
Modificación	45.6	46.7	15	20.8	14.4	4.1	9.4	2.1	1.6	1.3

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta un análisis más detallado solo de las tres estrategias utilizadas en el tratamiento de este estudio en el pre y post-test (Ver Cuadro 11); ellas son la *Aproximación*, la *Circunlocución* y la *Solicitud de Asistencia*, pertenecientes las tres al grupo de estrategias de L2, según la clasificación de Rahmawati (2006). En relación a las estrategias de *Aproximación*, *Circunlocución* y *Solicitud de asistencia*, el inventario mostró que el grupo control disminuyó su uso, representado en los valores de siempre o casi siempre, general mente sí, generalmente no y nunca o casi nunca.

Cuadro 11. Estrategias comunicativas de L2 usadas por el grupo control en el inventario (pre y post)

Estrategias	Siempre o casi siempre		Generalmente sí		A veces		Generalmente no		Nunca o casi nunca	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Aproximación	50	37.5	10	7.5	0	12.5	39.2	40	0.8	2.5
Circunlocución	5	3.3	53.3	50	30	28.3	8.3	13.3	3.3	5
Solicitud de asistencia	4	1	20	15	36	39	16	20	24	25

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 12, se muestran los resultados del inventario en el grupo experimental tanto en el pre-test como en el post-test. Los datos muestran que los sujetos aumentan el uso de las tres estrategias (*Aproximación*, *Circunlocución* y *Solicitud de asistencia*), mostradas por los rubros siempre o casi siempre, generalmente sí, generalmente no y nunca o casi nunca.

Cuadro 12. Estrategias comunicativas de L2 usadas por el grupo experimental en el inventario (pre y post)

Estrategias	Siempre o casi siempre		Generalmente sí		A veces		Generalmente no		Nunca o casi nunca	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Aproximación	5	50	20	30	7.5	10	23.2	8.3	31.7	1.7
Circunlocución	10	50	21.7	33.3	23.3	10.9	28.3	2.5	16.7	3.3
Solicitud de asistencia	2	52.6	4	32.1	10	13.2	46	1.3	38	0.8

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Uso de estrategias comunicativas según examen KET

Adicionalmente, se identificó el uso real de las EC que los participantes realizaron

durante la ejecución de las dos tareas de expresión oral en las fases pre y post del examen KET (Cuadro 13). A continuación se muestra que en el pre-test, el grupo control presenta mayor uso que el grupo experimental en las subcategorías de *Reducción*, *Cambio de código*, *Anglización*, *Evasión del tema* y *Entrega de asistencia*. El grupo experimental utiliza mayormente las subcategorías de *Confirmación*, *Autocorrección*, *Clarificación*, *Solicitud de asistencia* y *Evasión del tema*.

Para el post-test, el grupo experimental presenta un aumento en el uso de estrategias en comparación con el grupo control. El primero muestra que utilizan mayormente las estrategias de las subcategorías de *Autocorrección*, *Confirmación*, *Clarificación*, *Solicitud de asistencia*, *Aproximación*, *Comprensión del oyente*, *Entrega de asistencia*, *Circunlocución* y *Comprensión del hablante*. El grupo control sobrepasa al grupo experimental en las subcategorías de *Reducción*, *Cambio de código*, *Anglización*, *Repetición* y *Pausa*.



Cuadro 13. Resultados de frecuencia de uso de estrategias comunicativas utilizadas en inglés en ambas pruebas y grupos.

Categoría	Sub categoría	Pre-test				Post-test			
		Grupo Control		Grupo Experimental		Grupo Control		Grupo Experimental	
		51	%	55	%	55	%	77	%
Ajuste	Reducción	27	52.9	23	41.8	32	58.2	4	5.2
Evasión	Evasión tema	2	3.9	0	0	0	0	1	1.3
	Evasión mensaje	0	0	1	1.8	0	0	0	0
L1	Cambio de código	15	29.4	10	18.2	13	23.6	1	1.3
	Anglización	2	3.9	0	0	3	5.5	1	1.3
L2	Aproximación	0	0	0	0	1	1.8	4	5.2
	Circunlocución	0	0	0	0	0	0	3	3.9
	Entrega asistencia	1	2	2	3.6	0	0	3	3.9
	Solicitud asistencia	0	0	0	0	0	0	6	7.8
	Pausa	0	0	0	0	1	1.8	0	0
Modificación	Comprensión hablante	0	0	1	1.8	0	0	1	1.3
	Comprensión oyente	0	0	1	1.8	1	1.8	5	6.5
	Confirmación	1	2.0	7	12.7	0	0.0	12	15.6
	Autocorrección	3	5.9	5	9.1	1	1.8	22	28.6
	Clarificación	0	0	5	9.1	0	0	11	14.3
	Repetición	0	0	0	0	3	5.5	1	1.3

Fuente: Elaboración propia

Para ejemplificar el uso de EC basadas en L2, se presenta en el Cuadro 14, muestras de estas en los discursos de los sujetos durante la realización del examen KET.

Cuadro 14. Ejemplos de estrategias comunicativas de L2 encontradas en el examen KET.

Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Evasión	Mensaje	S10: No
L2	Aproximación	S3: ...they like eat, eat, eat
	Circunlocución	S9: My wife eh...my wife no present
	Solicitud de asistencia	S5: How do you say dueña de casa in English?
	Entrega de asistencia	S2: Where are to the party? ...in your house... place!
L1	Cambio de lengua	S7: live? ¿vida?
	Anglización	S4: They like deport.
Ajuste	Reducción	T: Where do you live? S9:...in Concepción
Modificación	Comprensión del hablante	S27: confirm phone? It's 70391391
	Clarificación	S11: Repeat, please.
	Comprensión del oyente	S1: Right!
	Autocorrección	S3: It's nine o'clock, no...eight, eight o'clock
	Confirmación	T: Can you sing? S18: Can...sing... Yes, I can.
	Pausa	S4: eh...
	Corrección	S25: What's your name? S20: López S25: No, what's your name? S20: Ah! My name is Margot
	Repetición	S12: How much...How much? How much do the shoes? How much do the shoes cost?

Fuente: Elaboración propia

Los resultados mostrados anteriormente logran determinar las estrategias comunicativas que predominan en los participantes de este estudio. En general, tanto el inventario como el examen KET evidencian que existe una concordancia entre lo que reportan utilizar y el verdadero uso de EC.

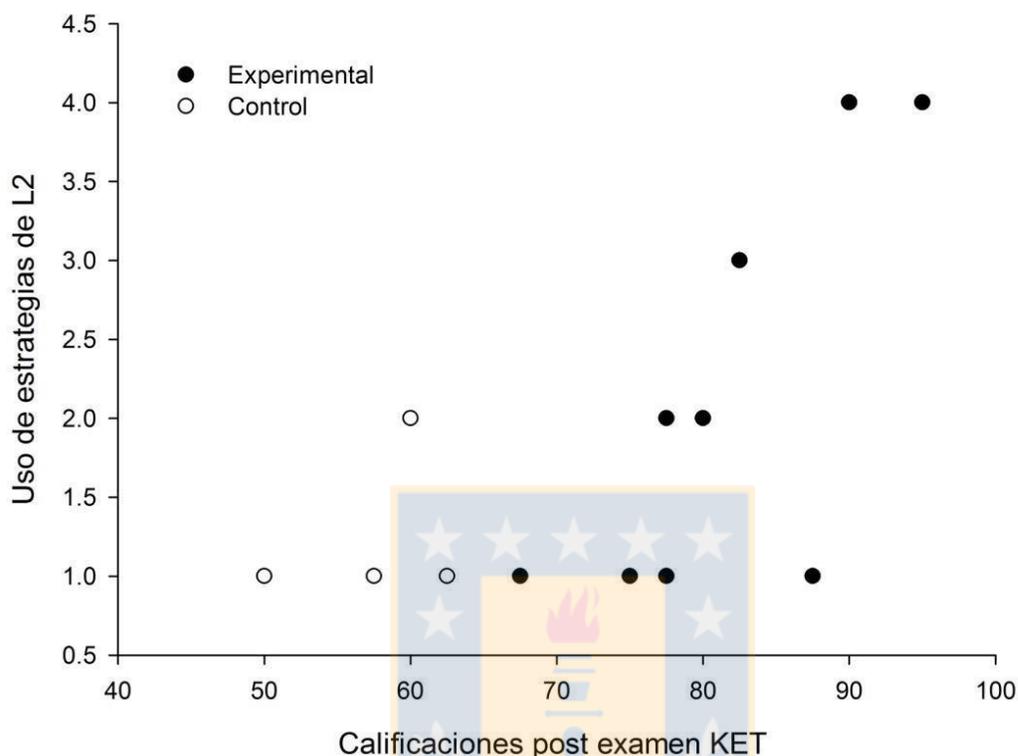
Se estableció que en el pre-test del examen KET, la categoría más utilizada por ambos grupos fue *Ajuste* y la subcategoría de *Reducción*. En el post examen KET, la categoría más utilizada en inglés por el grupo control fue la categoría de *Ajuste* y la subcategoría de *Reducción*, y el grupo experimental utilizó la categoría de *Modificación* y la subcategoría de *Autocorrección*.

Por el otro lado, el uso de EC en el post examen KET logra evidenciar que el grupo experimental hace uso de un mayor número y variedad de estas, especialmente de las que nos concierne en este estudio EC de L2 (*Aproximación, Circunlocución y Solicitud del asistencia*)

4.3. Objetivo específico 3. Identificar la posible correlación existente entre el dominio lingüístico en la habilidad de expresión oral y el uso de estrategias comunicativas de L2.

En el tercer objetivo específico, se intentó identificar la posible correlación existente en el dominio lingüístico en la habilidad de expresión oral, variable conceptualizada como las calificaciones de los sujetos en el post-test del examen oral KET, y el uso de EC de L2, obtenidas de las video grabaciones realizadas a las dos tareas de expresión oral que los participantes realizaron en el post-test del examen oral KET.

Figura 8. Resultado del análisis estadístico de correlación entre el uso de estrategias comunicativas de L2 y las calificaciones del post-test del examen oral KET



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 8 se muestra la representación gráfica de la relación entre las variables uso de estrategias de L2 y calificaciones del post-test examen oral KET. Los sujetos del grupo experimental con calificaciones superiores a 70, mostraron también un mayor uso de estrategias (4), no así los sujetos del grupo control, quienes utilizaron menos estrategias (1) y presentaron calificaciones inferiores a 70.

Por lo tanto, la prueba logró identificar que existe una correlación significativa entre las calificaciones y el uso de EC de L2. En otras palabras, se puede determinar que conforme se haga un mayor uso de las EC de L2, los sujetos del grupo experimental muestran una mejoría en las calificaciones del examen oral KET.

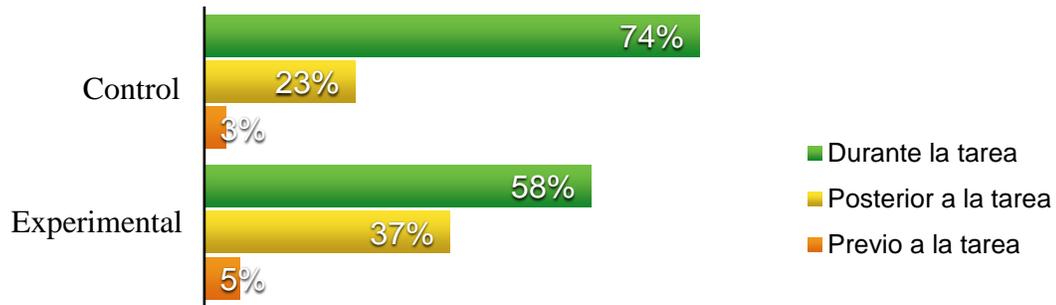
4.4. Objetivo específico 4. Establecer las estrategias metacognitivas utilizadas por los participantes antes y después del tratamiento

Finalmente, se propuso establecer las estrategias metacognitivas utilizadas por los participantes antes y después del tratamiento, para lo cual, se analizaron las respuestas de los sujetos a la entrevista del recuerdo estimulado de acuerdo a las dimensiones (*previo, durante y posterior a la tarea*) extraídas de la taxonomía propuesta por Scott & Levy (2013) y de acuerdo a las categorías y a las subcategorías propuestas por Chamot & Kupper (1989) en su taxonomía de estrategias metacognitivas. Las categorías utilizadas fueron: *Planificación, Mecanismo, Monitoreo y Evaluación*; y las subcategorías fueron: *Planificación funcional, Planificación estratégica, Asociación, Atención dirigida, Atención selectiva, Reconocimiento de emoción, Reconocimiento de emoción del compañero, Comprensión en la tarea, Producción en la tarea, Relación con lo auditivo, Utilización de la estrategia en la tarea, Producción, Ejecución, Habilidad, Utilización de la estrategia después de la tarea, Utilización del repertorio lingüístico y Comprensión* (Chamot & Kupper, 1989). Se presentan los resultados en el siguiente apartado.

4.4.1. Estrategias metacognitivas según dimensiones

En cuanto a las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del pre-test, el grupo control reporta un mayor uso que el grupo experimental, utilizando, el primer grupo, mayormente las estrategias metacognitivas de la dimensión *durante la tarea* (74.2%), *posterior a la tarea* (22.6%) y *previo a la tarea* (3.2%), mientras que el experimental utilizó estrategias *durante la tarea* (57.9%), *posterior a la tarea* (36.8%) y *previo a la tarea* (5.3%) (Figura 9).

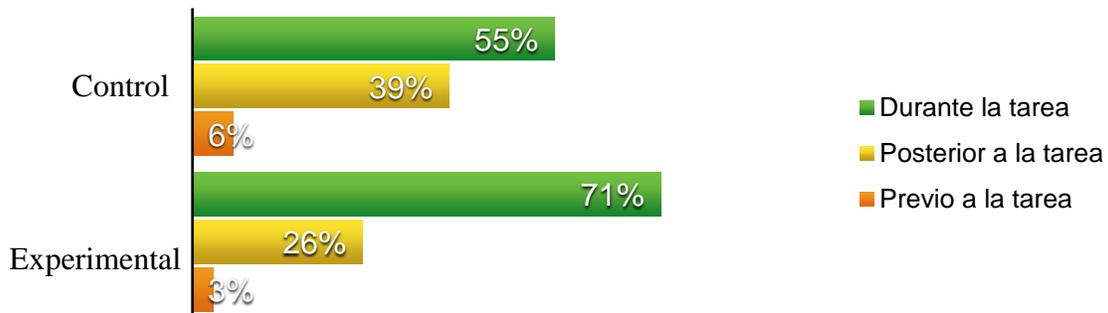
Figura 9. Uso de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del pre-test para el grupo control y experimental



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al uso de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del post-test, el grupo experimental muestra una predominancia de uso *durante la tarea* (71%), *posterior a la tarea* (25.8%) y *previo a la tarea* (3.2%), mientras que el grupo control utilizó *durante la tarea* (54.9%), *posterior a la tarea* (38.9%) y *previo a la tarea* (6.2%) (Figura 10).

Figura 10. Uso de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del post-test para el grupo control y experimental



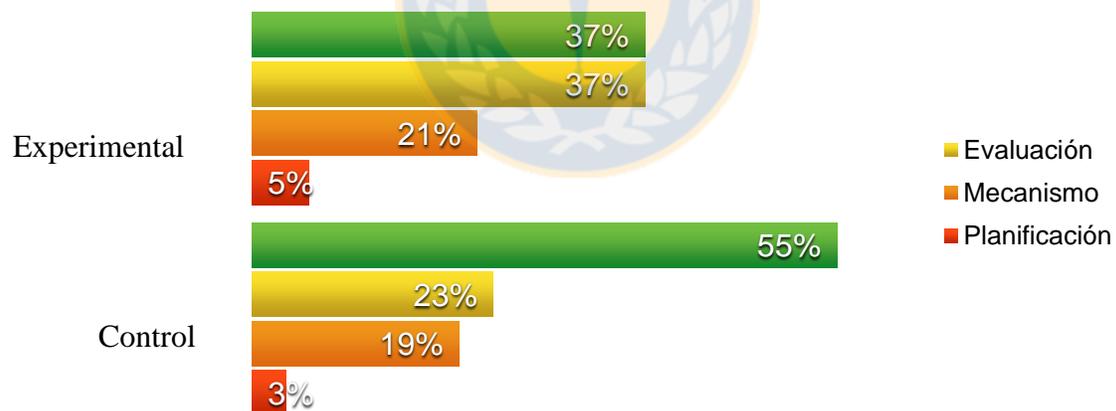
Fuente: Elaboración propia

4.4.2. Estrategias metacognitivas según categorías

A continuación se presentará un análisis más detallado de las cuatro categorías de estrategias metacognitivas obtenidas de la taxonomía propuesta por Chamot & Kupper (1989), a saber: *Planificación*, *Monitoreo*, *Mecanismo* y *Evaluación*. Cada una de estas cuatro categorías se divide en subcategorías de estrategias metacognitivas.

La dimensión de estrategia metacognitiva más utilizada en ambos grupos (control y experimental) y pruebas (pre-test y post-test) fue la llamada *durante la tarea*, sin embargo, en el proceso del pre-test, el grupo control mostró un uso de estrategias de *monitoreo* (54.8%), de *evaluación* (22.6%), de *Mecanismo* (19.4%) y de *Planificación* (3.2%), mientras que el grupo experimental utilizó estrategias de *Monitoreo* (36.8%), de *Evaluación* (36.8%), de *Mecanismo* (21.1%) y de *Planificación* (5.3%) (Figura 11).

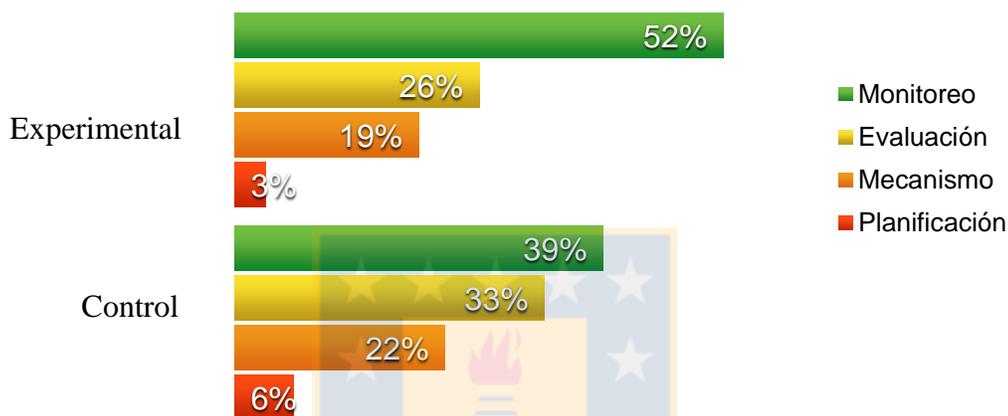
Figura 11. Información sobre el uso de categorías de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del pre-test para ambos grupos



Fuente: Elaboración propia

Posterior al tratamiento, el grupo experimental utilizó estrategias de *Monitoreo* (51.6%), de *Evaluación* (25.8%), de *Mecanismo* (19.4%) y de *Planificación* (3.2%), en tanto el grupo control hizo uso de estrategias de *Evaluación* (38.9%), de *Monitoreo* (32.7%), de *Mecanismo* (22.2%), y de *Planificación* (6.2%) (Figura 12).

Figura 12. Información sobre el uso de categorías de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del post-test para ambos grupos



Fuente: Elaboración propia

4.4.3. Estrategias metacognitivas según subcategorías

El Cuadro 15 entrega un detalle de las estrategias metacognitivas y sus correspondientes subcategorías tanto para el grupo control como para el grupo experimental.

En la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del pre-test, el grupo control hizo un mayor uso de una variedad de estrategias metacognitivas que el grupo experimental, especialmente en el *Reconocimiento de emoción*, *Comprensión en la tarea*, *Utilización de la estrategia en la tarea*, *Ejecución*, *Producción en la tarea*, *Comprensión* y *Planificación estratégica*. Mientras que los sujetos del grupo experimental utilizaron las estrategias metacognitivas de *Utilización de la estrategia después de la tarea* y *Producción*.

En la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del post-test, se evidenció que el grupo experimental mostró un aumento en el uso de las estrategias metacognitivas en este orden: *Utilización de la estrategia en la tarea*, *Utilización de la estrategia después*

de la tarea, Producción en la tarea, Comprensión en la tarea, Ejecución, Atención dirigida, Reconocimiento de la emoción, Producción en la tarea, Producción después de la tarea, Atención selectiva, Utilización del repertorio lingüístico, Planificación funcional, Asociación, Relación con lo auditivo, Planificación estratégica y Reconocimiento de emoción del compañero, mientras que el grupo control hizo un mayor uso de las estrategias metacognitivas llamadas *Habilidad* y *Comprensión*.

Cuadro 15. Porcentaje del uso de estrategias metacognitivas según subcategorías

Categoría	Subcategoría	Grupo Control				Grupo Experimental			
		Antes		Después		Antes		Después	
		N=49	%	N=39	%	N=47	%	N=162	%
Planificación	Planific funcional	1	2	1	2.6	1	2.1	6	3.7
	Planific. Estratégica	1	2	0	0	0	0	4	2.5
Mecanismo	Asociación	0	0	0	0	0	0	5	3.1
	Atención dirigida	0	0	0	0	0	0	10	6.2
	Atención selectiva	0	0	0	0	0	0	8	4.9
	Reconocimiento de emoción	9	18.4	5	12.8	8	17	10	6.2
	Reconocimiento de emoción del compañero	3	6.1	1	2.6	2	4.3	3	1.9
	Comprensión en la tarea	8	16.3	4	10.3	8	14.9	12	7.4
Monitoreo	Producción en la tarea	4	8.2	2	5.1	2	4.3	9	5.6
	Relación con lo auditivo	3	6.1	0	0	3	6.4	5	3.1
	Utilización de la estrategia	6	12.2	4	10.3	5	10.6	27	16.7
	Producción	1	2	0	0	3	6.4	9	5.6

Ejecución	6	12.2	2	5.1	5	10.6	12	7.4
Habilidad	1	2	10	25.6	2	4.3	8	4.9
Utilización de la estrategia	1	2	1	2.6	5	10.6	19	11.7
Utilización de la estrategia del repertorio ling.	2	4.1	0	0	2	4.3	8	4.9
Comprensión	3	6.1	9	23.1	2	4.3	7	4.3

El valor 0 indica que no hubo presencia de la estrategia.
Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta el Cuadro 16, donde se explicitan ejemplos de las estrategias metacognitivas utilizadas durante la realización de esta investigación.

Cuadro 16. Ejemplos de estrategias metacognitivas de L2 encontradas en el examen KET.

Categoría	Subcategoría	Ejemplo
Planificación	Planificación funcional	“Entender la pregunta, como profundizarlo y entenderlo así por pedacitos, y después tratar de responder con lo que había aprendido durante las clases, en las conversaciones con las chiquillas, en las preguntas que te podíamos haber hecho a ti, recordando lo poco de las décadas anteriores que yo había estudiado inglés, fundamentalmente eso.”
	Planificación estratégica	“Yo mentalmente a veces hago el ejercicio de hacerme una pregunta y responderla.”
Mecanismo	Asociación	“Excepto la palabra <i>family</i> que entendí que se refería a algo relacionado con la familia por eso respondí 5 porque era como los que eran en mi casa.”
	Atención dirigida	“Escuché solamente en inglés, o sea no fui traduciendo qué significaba cada palabra cuando tú me preguntabas.”
	Atención selectiva	“Empezar la respuesta con el principio de la oración.”
	Reconocimiento de emoción	“Uno se pone nerviosa y más le cuesta.”

	Reconocimiento de emoción	“La compañera también estaba nerviosa, entonces no podía apoyarme, como decir ‘tú sabes’, no, entonces estábamos las dos demasiado no sé si más nerviosa como yo.”
Monitoreo	Comprensión en la tarea	“Yo entendí las preguntas, menos una que sabía era algo de las estaciones pero no entendí lo que me preguntaba.”
	Producción en la tarea	“Pensé y traté de acordarme la pregunta, cómo empezaba la pregunta, pero nunca me llegó, no pude acordarme cuál era la palabra.”
	Relación con lo auditivo	“Y lo otro es que traté de decir <i>daughter</i> , sé que es hija pero se me trabó la lengua, pero me entendió.”
	Utilización de la estrategia en la tarea	“Incluso decía <i>repeat</i> , que repitiera, porque realmente no me entraba la pregunta o sea recurrir a instancias como para solicitar apoyo ya sea a través de usted o de ella, o sea relejendo la pregunta, en español.”
Evaluación	Producción	“Surname” era el apellido, a mí se me confunde el nombre con el apellido.”
	Ejecución	“Pensar en inglés, no lo hice.”
	Habilidad	“Fue el bloqueo máximo y esa sensación de lo estoy haciendo mal pero no importa, voy a hacer lo que entiendo en el fondo.”
	Utilización de la estrategia después de la tarea	“Yo creo que sí porque en lo habitual incluso te quedas en tu propio idioma como que te falta la palabra de repente que se te olvidó no por difícil no nada sino de repente a uno se le va la palabra nada más como para completar la oración, entonces de repente ‘¿cuál es la palabra?’ podría ser digamos como solicitarla como para poder hilar bien y terminar la oración.”
	Utilización del repertorio lingüístico	“El <i>your</i> está mal ahí.”
	Comprensión	“¿Por qué nunca le entendí?”

Fuente: Elaboración propia

Los resultados mostrados en esta sección dejan claras las estrategias metacognitivas que utilizan los sujetos del estudio antes, durante y después de la realización de las dos tareas del examen oral KET. En comparación con los participantes

del grupo control, se observa que el grupo experimental es más estratégico en cuanto a metacognición se refiere, lo cual puede evidenciar el impacto positivo que tiene la enseñanza explícita de estrategias comunicativas de L2 en la reflexión y monitoreo que ejercen los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje de una L2.





Posterior a la aplicación del modelo de enseñanza explícita de estrategias comunicativas de L2, se logró determinar su impacto en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en adultos mayores con nivel de competencia lingüística en inglés A2.

5.1. Examen de dominio lingüístico KET

El examen KET es un instrumento de evaluación creado para la medición de diferentes habilidades. En este estudio, fue utilizado para la evaluación del componente de la habilidad de expresión oral antes y después de la intervención. Mediante la obtención del nivel de significancia mostrado en los resultados del pre y post-test del examen oral KET, podemos establecer que, en el pre-test, no hubo una diferencia significativa en el nivel de expresión oral de los sujetos; por el contrario, las calificaciones obtenidas se mantuvieron constantes en ambos grupos. Esto puede explicar la homogeneidad de ambos grupos en el nivel de competencia lingüística A2 del idioma inglés al inicio de la investigación. La ausencia de diferencias en los resultados del pre-test, mejora la percepción del efecto de la intervención (Juste, González, & Díaz, 2012). Además, se demostró que las calificaciones de ambos grupos difirieron en el post-test del examen KET, con una predominancia de mejores calificaciones en el grupo que recibió la enseñanza explícita de EC de L2. Es notable destacar que las dimensiones que recibieron mejoría fueron *interacción comunicativa, gramática y vocabulario*.

Para lograr una comunicación exitosa se deben dar ciertos procesos como la entrega de información comprensible mediante la negociación del significado. Se ha investigado la relevancia del *input* y los procesos de interacción para el aprendizaje de una segunda lengua (Cambridge, 2008; Ellis, 1991; García, 2014). El papel vital que cumple la interacción es evidente cuando existe un problema de comprensión ya que el sujeto hace uso de diversas estructuras lingüísticas de negociación. Debido a esto, es que la dimensión de *interacción comunicativa*, utilizada como uno de los rubros para evaluar en el examen oral KET, supone ser un buen indicador del uso de EC de L2. Los resultados sobre esta dimensión obtenidos en el post-test del estudio evidencian que los sujetos logran comunicarse de forma más efectiva, justificado principalmente por la alta exposición a definiciones, ejemplos y práctica de dichas estructuras lingüísticas.

Es bien sabido que entre más distanciados estén los sujetos de la instrucción inicial, requieren mayores explicaciones sobre las estructuras que aprenden en una segunda lengua (Gómez, 2013), es por ello, que los adultos suelen solicitar descripciones más detalladas de cómo funciona una determinada estructura gramatical, considerando las reglas y los contextos para su uso. Mediante el modelo de enseñanza explícita, los sujetos inmersos en la intervención fueron enseñados sobre las reglas gramaticales y las situaciones en las cuales estas deben ser aplicadas para establecer una mejor comunicación. Encontrar puntuaciones elevadas en la dimensión de gramática en este estudio, establece que, además de los adultos, sujetos con edades mayores también se ven beneficiados de la explicación gramatical.

5.2. Estrategias comunicativas de L2

Debido a que la enseñanza de la habilidad de expresión oral está basada desde hace varios años en el enfoque comunicativo, siendo el proceso de comunicación un componente esencial en el aprendizaje de segundas lenguas, se hace necesario conocer las estrategias que poseen los sujetos al enfrentarse a conflictos de carácter comunicativo. Mediante el examen oral KET, se logró establecer que los sujetos de este estudio emplean varias estrategias comunicativas en español, asociadas a factores biológicos. Por ejemplo, la edad influye en el aprendizaje de segundas lenguas; Smith (2009) sugiere que los aprendices mayores suelen utilizar la primera lengua en las primeras etapas del aprendizaje de segundas lenguas, principalmente debido a que el léxico de la primera lengua y la segunda lengua es representado en sistemas separados; por lo que, en el caso de que se requiera una palabra en la segunda lengua, cuyo sistema aún no se ha activado, se posee mayor accesibilidad a su contraparte en la L1 (primera lengua). La activación del sistema léxico en la segunda lengua se genera mediante la exposición a la lengua meta, por lo que el bajo nivel de vocabulario, fluidez, pronunciación y gramática, propio de los aprendices principiantes es un factor lingüístico relevante para el uso del español en una sala de clase de inglés.

En este estudio también fue posible encontrar un buen uso de estrategias comunicativas en el pre-test del examen oral KET. No obstante, ninguno de los grupos

utilizó EC de L2 (*Aproximación, Circunlocución ni Solicitud de asistencia*), debido al requerimiento de la cantidad y variedad de vocabulario involucrado en la producción de sinónimos y descripciones; la estrategia de parafraseo es una ventaja con la que no cuentan los aprendices iniciales. Esto coincide con lo reportado por González (2009), quien demostró que los estudiantes no utilizaban EC debido a la falta de mecanismos que les permitiesen enfrentarse a diferentes problemáticas al interactuar con otros. Por lo tanto, el poco conocimiento léxico y estratégico (definición y formas de uso de estrategias), influye en el uso de las EC.

Los resultados de las grabaciones del post-test del examen oral KET muestran que la frecuencia de uso de las tres EC de L2 es mayor en el grupo experimental respecto al grupo control. Este fenómeno puede deberse a la instrucción explícita de EC en el grupo intervenido, tal y como se han encontrado en otras investigaciones (López & Marín, 2007; May, Quijano, & Ferrer, 2014), donde la instrucción causó un efecto positivo en los comportamientos estratégicos de los sujetos. La enseñanza de estrategias conversacionales o comunicativas ha demostrado ser una herramienta útil para hablantes que deseen mantener el ritmo de la conversación (Nguyet, 2012).

Según Fernández (2008), el nivel de proficiencia causa un efecto en el uso de ciertos tipos de EC, considerando que solo los sujetos con nivel intermedio en el segundo idioma utilizan con mayor frecuencia estrategias de comunicación. Sin embargo, en la presente investigación, los sujetos intervenidos pertenecen a un grupo con nivel básico de competencia lingüística en el idioma inglés e hicieron uso de EC de segundas lenguas, también reportado por otras investigaciones (Contreras & Barrios, 2014; Rabab'ah, 2013) en las que se logró encontrar que el empleo de las EC de L2 como la *Aproximación, Circunlocución y Solicitud de asistencia* es más frecuente en aprendices con un nivel de competencia más bajo debido a la incapacidad de dar con el término adecuado en la lengua meta. Por lo tanto, el uso de EC de L2 no es afectado por el nivel de proficiencia, lo que puede deberse a que el uso de estas estrategias promueve la continuidad en la comunicación (Bonilla & Díaz, 2014).

El post-test del inventario de EC y el post-test del examen oral KET mostraron que el porcentaje de sujetos que reconoce emplear las estrategias comunicativas de L2 aumenta en el grupo experimental. Dicha situación, se puede deber al alto conocimiento declarativo

sobre las EC con el que contó el grupo experimental durante el periodo de intervención de este estudio, considerando su definición, clasificación, momento de uso y relevancia en el aprendizaje de segundas lenguas y, específicamente en el mejoramiento de la habilidad de expresión oral en inglés. Los sujetos de este estudio pueden ser clasificados como *principiantes estratégicos*, descritos por Monereo (2003) como aquellos aprendices que poseen un bajo dominio lingüístico y logran emplear y reconocer EC cuando existen barreras comunicativas.

5.3. Correlación del dominio lingüístico y el uso de EC

Al comprobar la correlación entre el dominio lingüístico de los participantes del grupo experimental y el uso de EC de segundas lenguas, se encontró una relación entre ambas variables después de la intervención. Por lo tanto, es posible comprobar que la enseñanza explícita de EC de L2 favorece el dominio lingüístico, específicamente en la habilidad de expresión oral. Se ha comprobado mediante diversos estudios que la enseñanza de EC provee beneficios a los aprendices de segundas lenguas, sin embargo, no se ha llegado a consenso sobre el formato de instrucción de este tipo de estrategias, ya sea una enseñanza explícita o implícita (Goh & Burns, 2012; Oxford, 2003a; Zhang, 2007).

Tal y como lo sugieren Knowles, Holton, & Swanson (2012) y Wlodkowski (2008), conforme los aprendices avanzan en edad, necesitan mayor información sobre los motivos y objetivos del aprendizaje del nuevo conocimiento, por lo cual, el modelo propuesto en este estudio favorece al aprendizaje de segundas lenguas de adultos mayores al mostrar explícitamente las EC, su forma de empleo y los contextos en los que se aplican. La inclusión de la enseñanza explícita de estrategias dentro del contexto de aplicación en cursos con estudiantes adultos evidenció que la habilidad de expresión oral se veía positivamente afectada, reflejándose en una mejoría evidente en las calificaciones (Fernández, 2008). La enseñanza de estrategias es un proceso vital para concientizar a los estudiantes sobre aspectos de su comportamiento, lo cual mejora su competencia comunicativa (Faerch & Kasper, 1984; Rodríguez, 2004; Rubio, 2007).

5.4. Estrategias metacognitivas

Respecto al uso de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado del proceso del pre-test, los adultos mayores participantes de esta investigación del grupo control y experimental, reflexionan sobre cómo efectuaron las tareas, empleando estrategias meta cognitivas de la dimensión *durante la tarea* y la categoría de *Mecanismo*, principalmente la estrategia de *Reconocimiento de emoción*. Contrario a lo que Tullis & Benjamin (2012) establecen sobre la ausencia de reflexión en los adultos mayores, el presente estudio encontró que los sujetos, aún sin entrenamiento, hacen uso de la evaluación de los procesos cognitivos, especialmente utilizando estrategias de tipo afectivas durante la interacción social. Una posible explicación de este fenómeno es que los estudiantes, indiferentemente de la edad, están preocupados por la reducción de la ansiedad y el control de las emociones; resultados similares a los presentados por Risueño, Vázquez & Hidalgo (2016).

En la dimensión *durante la tarea*, la segunda mayor categoría de uso de estrategias metacognitivas en la entrevista de recuerdo estimulado en el proceso del pre-test fue la de *Monitoreo*, principalmente la *Utilización de la estrategia en la tarea*. En lo referente a la dimensión *posterior a la tarea*, los sujetos evalúan mayormente la *Ejecución*. Al comparar los adultos mayores con personas de menor rango de edad, los primeros son capaces de hacer un mayor uso de procesos metacognitivos sobre su desempeño. Esto puede deberse a que los aprendices mayores están más conscientes del debilitamiento en el procesamiento cognitivo asociado a la edad (Bakracevic, 2005).

En la entrevista en el proceso del post-test, el grupo experimental demostró un incremento en el uso de estrategias metacognitivas en la dimensión *durante la tarea* y, particularmente, en la categoría de *Monitoreo*, en las estrategias de *Utilización de la estrategia en la tarea*, *Producción en la tarea* y *Comprensión en la tarea*. En lo que se refiere a la dimensión *posterior a la tarea*, los sujetos evalúan mayormente la *Utilización de la estrategia* y *Ejecución*. Contrario a lo reportado por Bygate (2009), quien indica que el entrenamiento en la percepción y la concientización de los procesos que subyacen en la cognición no tienen un efecto en la expresión oral, fue posible establecer que el grupo intervenido es más consciente de los mecanismos que les ayudan a resolver conflictos

comunicativos. La aplicación del paso seis (*dirección de la reflexión del aprendiz hacia el proceso de aprendizaje*) permitió la oportunidad de aprender a reflexionar sobre la ejecución de las tareas de expresión oral en clase, y sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Este proceso de reflexión pone a disposición del aprendiz una herramienta útil para evaluar su desempeño durante la ejecución de tareas comunicativas. Al desarrollar la habilidad de introspección de los aprendices se logra que estos controlen su aprendizaje y que sean capaces de reconocer cuáles estrategias y cuándo utilizarlas para planificar y decidir sobre las formas en que se debe expresar una estructura lingüística aprendida (Gaythwaite, 2006; Ghapanchi & Taheryan, 2012). Por lo tanto, según lo que afirma Guichon & Cohen (2012), entre más precisos sean los estudiantes en el uso de estrategias de expresión oral, mayores serán sus habilidades metacognitivas.

A pesar de que la habilidad de expresión oral tiene una naturaleza espontánea, es necesario organizar los pasos que se requieren para ejecutar una tarea comunicativa. Las estrategias metacognitivas de *Planificación funcional* y *Planificación estratégica* tienen que ver con la etapa de planificación del modelo empleado en este estudio, el cual genera un mayor nivel de concientización y preparación del lenguaje y contenido, requeridos para ejecutar una tarea con enfoque comunicativo. En el primer paso del modelo, la *provisión del input y/o guía de planificación*, los estudiantes fueron guiados para planificar la tarea, evaluando la dificultad y los procedimientos a seguir para ejecutarla. Al respecto, algunos autores establecen que la cantidad de tiempo que invierte un estudiante en la planificación de los procesos, afectará en gran medida la producción (Ellis, 2009; Hassan & Moradi, 2015), justificando que los sujetos del grupo experimental manifiestan usar las estrategias después del tratamiento.

Según Jiménez & Puente (2015), parte de los procesos que influyen durante la planificación de una tarea es la activación de conocimientos previos. El paso cinco del modelo de enseñanza de la habilidad de expresión oral es la *repetición de las tareas comunicativas*, el cual ayuda a los sujetos a ir reconociendo los procedimientos y estrategias requeridos en cada caso. En la repetición y evocación se buscan los conocimientos necesarios en la memoria a largo plazo (Consortio de socios del Proyecto "Mindwellness", 2010), aspecto relevante en la activación de la información previa en adultos mayores de 50 años. Por lo tanto, la repetición asiste en el proceso de planificación

e influye positivamente en la auto-regulación de aprendices mayores.

En este sentido, la metodología propuesta para esta investigación mostró ser relevante en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral y los procesos metacognitivos asociados a adultos mayores con nivel de competencia lingüística en inglés A2.





Al inicio de esta investigación, se propuso implementar una metodología de enseñanza de EC para el desarrollo de la habilidad de expresión oral de segundas lenguas de adultos mayores. La hipótesis era que el grupo experimental tiene un mejor desempeño en la habilidad de expresión oral que el grupo control. Luego de haber recopilado los antecedentes sobre el aprendizaje en segundas lenguas, el desarrollo de la habilidad de expresión oral y los factores que influyen y asisten en este proceso, y haber analizado los resultados obtenidos en esta investigación, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

Mediante la aplicación del componente oral de examen KET fue posible identificar el nivel de dominio lingüístico de los participantes en la habilidad de expresión oral en el idioma inglés, antes y después de la propuesta de enseñanza explícita de EC. Los resultados sugieren que en el pre-test ambos grupos presentaron un nivel de dominio lingüístico similar, estableciendo la homogeneidad de los grupos según los niveles de competencia lingüística de A2. No obstante, los resultados posteriores a la intervención, mostraron que el grupo experimental mejoró en la habilidad de expresión oral en el idioma inglés. Una de las dimensiones que mostró mejoría fue *interacción comunicativa*, la cual evidencia la negociación de significado mediante el uso de EC. La otra dimensión que presentó mejoría está asociada con *la gramática y el vocabulario*, debido a la explicitación y ejemplificación de reglas sobre el uso de estructuras gramaticales y léxicas implementadas en esta investigación.

Se lograron determinar las EC de L2 que predominaron en los participantes de este estudio. En el pre-test, los sujetos de ambos grupos utilizan diversas EC, no obstante, ninguno de los grupos mostró hacer un uso de *EC de L2*. Consideramos que estudiantes con niveles básicos, y específicamente adultos mayores, utilizan de forma natural estrategias que les asisten en la disminución de barreras lingüísticas durante la comunicación en una segunda lengua, especial mente cuando son instruidos para ello. Sin embargo, después del tratamiento, el grupo experimental mejoró en el uso de EC de L2 (*Aproximación, Circunlocución y Solicitud de asistencia*), sentando un precedente que a pesar del nivel de competencia lingüística del idioma inglés de los sujetos de este estudio, estos buscan promover la continuidad de la conversación en presencia de conflictos lingüísticos.

Ciertamente, el análisis estadístico dio respuesta al tercer objetivo, en el cual se buscó identificar la posible correlación existente entre el dominio lingüístico en la habilidad de expresión oral y el uso de EC de L2. Al comparar las calificaciones obtenidas del componente oral del examen KET y el uso de EC de L2, se logró establecer una relación entre ambas variables; en otras palabras, a mayor uso de EC de L2, mejor será la expresión oral de adultos mayores.

Finalmente, se establecieron, mediante la entrevista del recuerdo estimulado, las estrategias metacognitivas utilizadas por los participantes antes y después de la intervención. En el pre-test, los sujetos de ambos grupos utilizaron estrategias metacognitivas, específicamente sobre la evaluación de aspectos afectivos y la utilización de estrategias durante la tarea. Esto demostró el nivel de concientización característico de adultos mayores, debido a su experiencia y su capacidad de evaluación de procesos. Posterior a la intervención, el grupo experimental mostró un mayor uso de estrategias metacognitivas, gracias al entrenamiento metacognitivo, siguiendo los pasos del modelo de enseñanza de la habilidad de expresión oral: *Provisión del input y/o la guía de planificación y Dirección de la reflexión del aprendiz hacia el proceso de aprendizaje.*

Es evidente, que a la luz de los resultados, podríamos aceptar la hipótesis que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en la habilidad de expresión oral que el grupo control debido a la aplicación del modelo de enseñanza de la habilidad de expresión oral. Este modelo cuenta con siete pasos fundamentales en el mejoramiento de la expresión oral de los aprendices.

El paso uno, la *focalización en la habilidad de expresión oral*, permitió que los aprendices discutieran sobre el uso de EC de L2, y sobre la temática de la lección. Activar el conocimiento previo sobre la temática y las EC de L2 permitió establecer las bases bajo las cuales se trabajó en la clase, generando discusión y construcción de nueva información.

El segundo paso es el de *provisión del input y/o la guía de planificación*, en el cual se dio información sobre las tareas comunicativas que se realizaron (*vacío de información*), lo que favoreció la planificación de los pasos a seguir en la ejecución de dichas tareas; se entregaron además los contenidos gramaticales y léxicos pertenecientes al tema de clase. A pesar de que las tareas comunicativas de entrevista breve y diálogo entre pares están

establecidas por el Marco Común Europeo como tareas para el nivel de competencia lingüística A2, el nivel de dificultad que estas presentan es mayor para los sujetos con edad avanzada, quienes provienen de un sistema tradicional de enseñanza y que en algunos casos no han tenido contacto con el inglés como L2. La planificación de los procesos puede asistirles en establecer *a priori* los requerimientos de la tarea, sus posibles implicancias y las herramientas con las que cuentan para enfrentarlas. Además, considerando al adulto mayor como un aprendiz rodeado de estereotipos y constantes sentimientos de fracaso en el aprendizaje, este paso se muestra como una mirada a lo desconocido, a lo extraño desde una perspectiva más agradable y accesible, cuyo efecto se ve reflejado en un individuo con menores niveles de ansiedad.

La *ejecución de las tareas comunicativas de la habilidad oral* (paso tres) es la instancia para practicar con la ayuda del profesor los contenidos enseñados en el paso previo. Las tareas comunicativas destinadas a utilizar en esta investigación son actividades orales menos controladas: de vacío de información, basado en el trabajo en parejas o en grupos con la finalidad de completar información que alguno de los participantes carece. A pesar de ser definidas como tareas menos controladas, solicitar a un adulto mayor, con poco conocimiento o experiencia previa en el proceso de ASL, utilizar la L2 en una actividad, no siempre concluye positivamente, por el contrario, puede limitar la precisión y fluidez de su producción. No se debe olvidar que los aprendices mayores fueron parte de un aprendizaje totalmente centrado en el profesor. Es por ello, que una posible solución es que los aprendices mayores practiquen con la guía del profesor, permitiendo que este aclare dudas y/o retroalimente ya sea explícita o implícitamente durante el desarrollo de las actividades, además de supervisar que todos los estudiantes participen activamente.

Posterior a la práctica guiada, el siguiente paso fue *la focalización en la lengua, el discurso, las habilidades y las estrategias*. El aprendizaje explícito de estrategias comunicativas de L2, además de proporcionar a los aprendices accesibilidad a lo que aprenden, promueve la explicitación de ese aprendizaje, cómo y para qué fue aprendido. Lo anterior mente expuesto ayuda a aceptar que el modelo propuesto en este estudio produjo un efecto positivo en el aprendizaje exitoso de una segunda lengua y, particularmente, en la competencia de la habilidad de expresión oral de adultos mayores.

Dada la explicitación de las herramientas útiles para contrarrestar una barrera lingüística en la L2, entre las EC de L2, la *repetición de las tareas comunicativas* resulta una de las particularidades del modelo propuesto para este estudio. Este paso provee la oportunidad para que los aprendices corrijan la ejecución de las tareas y, además, logren obtener mejores resultados en dicha ejecución, incluyendo el empleo de las estrategias comunicativas de L2 en las situaciones adecuadas. En este paso, los estudiantes repiten la actividad sin guía del profesor, permitiendo que estos se sientan más seguros sobre la producción, aspecto relevante en aprendices con edad avanzada.

En la *dirección de la reflexión del aprendiz hacia el proceso de aprendizaje*, ellos evalúan su propio proceso de forma individual o grupal. Este paso es otra particularidad del modelo, debido a que la autoevaluación mostró las valoraciones que puedan poseer los sujetos en relación al trabajo realizado. Basado en la información recibida, los aprendices fueron capaces de analizar tanto el conocimiento lingüístico, como la competencia estratégica, asistiendo en la reflexión de los procesos metacognitivos, tan relevantes para nuestro estudio. Sin embargo, al finalizar las tareas, los juicios que realizaron los aprendices mayores sobre su desempeño, no siempre reflejaron una opinión proactiva, principalmente debido a los estereotipos en relación con sus logros, es por ello, que el docente debe tomar un rol más participativo en la evaluación del trabajo realizado al facilitar la retroalimentación del aprendizaje, celebrando lo que se ha ejecutado correctamente e incentivando al mejoramiento en el desarrollo de las tareas.

Es posible concluir que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en la habilidad de expresión oral que el grupo control mediante la enseñanza explícita de EC de L2. Los sujetos del grupo experimental mostraron una mejoría en el dominio lingüístico de la habilidad de expresión oral, el uso de EC de L2 y la explicitación de los procesos reflexivos, mejoría comprobada posterior a la aplicación de instrumentos como el componente oral del examen KET, el inventario de EC y la entrevista de recuerdo estimulado. Por lo tanto, se determinó que existe un impacto positivo de una propuesta de enseñanza explícita de EC de L2 en el aprendizaje de la habilidad de expresión oral en adultos mayores con nivel de competencia lingüística en inglés A2.

6.1. Limitaciones del estudio

El desarrollo de este trabajo de investigación tuvo algunas limitaciones. En cuanto a la información recopilada para ejecutar esta propuesta, hay una carencia de antecedentes sobre cómo se debe enseñar una L2 a un adulto mayor, por lo que la mayoría de la información aquí presentada, proviene de la experiencia producto de la investigación propia e investigaciones previas sobre adultos jóvenes.

A pesar de que existe conocimiento que el ASL es una necesidad en estos tiempos para la salud mental y la interacción social, resultó difícil contar con un registro mayor de estudiantes en los cursos debido al sentimiento de fracaso constante en los adultos mayores. El interés de los adultos mayores por participar en los cambios globales es positivo; sin embargo, las instituciones a cargo de este grupo etario (SENAMA y Casa del adulto mayor y Agrupaciones de jubilados) no dan oportunidad para que ellos se involucren en cursos de idiomas. Por lo cual, se sugiere incluir como parte de sus actividades hacia este grupo, mayor oferta en cuanto a cursos relacionados con el ASL se refiere.

Otra limitación tiene que ver con el espacio físico para impartir clases. En ocasiones, debimos recurrir al préstamo de salas por periodos muy cortos, lo que nos obligaba a buscar posibilidades en lugares que no estaban destinados para clases y que dificultaban la movilidad de algunos estudiantes. Además, en vista de las necesidades educativas que poseían algunos adultos mayores en cuanto a la visibilidad, recurrimos a la compra de insumos electrónicos como el proyector y el telón para facilitar la presentación de información.

La aplicación de las pruebas, en ocasiones tomó más del tiempo requerido, debido al periodo tan corto en que se debían tomar muestras a 20 sujetos (1 sesión). Además, en algunos casos, la inasistencia a los cursos afectó la fecha de aplicación de las pruebas, asociado a factores como el clima y la calendarización de visitas al médico de los sujetos.

6.2. Proyecciones del estudio

La dificultad de la lingüística aplicada para proveer una visión total sobre el aprendizaje de segundas lenguas, requiere que se trabaje de forma interdisciplinar; integrando otros campos, como el lingüístico, el psicológico y el social, para su explicitación. Debido a la relevancia que está cobrando el estudio de la lingüística aplicada y el incremento en la participación de adultos mayores en cursos de segundas lenguas, se sugiere una mayor indagación sobre otros aspectos, como la motivación y el filtro afectivo, que puedan favorecer el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, especialmente en este grupo etario.

Existe aún cierta reticencia de los profesores de inglés como segunda lengua a utilizar metodologías de enseñanza que permitan al aprendiente empoderarse de su propio proceso de aprendizaje. En su lugar, se siguen implementando clases con metodologías tradicionales basadas en la presentación, práctica y producción de contenidos gramaticales y léxicos, con tenidos a menudo memorizados y con poca interiorización para su posterior uso. La deficiencia de dicha metodología resulta en el bajo desempeño de los adultos mayores para aprender una segunda lengua.

Es por ello que el presente trabajo, el cual incluye el modelo de enseñanza de EC de L2, la entrevista del recuerdo estimulado y la explicitación del proceso, puede ser considerado como una posible metodología de ASL en adultos mayores, ya que aminora las deficiencias y potencia las fortalezas y ventajas asociadas a este grupo etario. Una de las principales finalidades de esta metodología es promover un progreso en la competencia lingüística de una segunda lengua, y la ejercitación de los procesos cognitivos y metacognitivos tan significativos en esta etapa de la vida.

Debido a que esta investigación se centró en la habilidad de expresión oral, sería pertinente realizar un estudio de otras habilidades (expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) con la finalidad de complementar el ASL del aprendiente con edad avanzada. Puede tomarse como base la presente investigación para posteriores trabajos en los que se integren más variables que influyan en el ASL.

Bibliografía

- Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. Center for Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Andreu, C. (2007). *Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral*. Paper presented at the Las destrezas orales en la enseñanza del español L2LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 2730 de septiembre de 2006.
- Andrew, P. (2012). The social construction of age: adult foreign language learners (Vol. 63): *Multilingual Matters*.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. USA: Oxford University Press.
- Bakravec, K. (2005). Developmental differences in metacognition and their connections with cognitive development in adulthood. *Journal of adult development*, 12(4), 211221.
- Bao, M., Egi, T., & Han, Y. (2011). Classroom study on noticing and recast features: Capturing learner noticing with uptake and stimulated recall. *System*, 39(2), 215228.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), pp. 8-59.
- Bialystok, E., & Miller, B. (1999). The problem of age in second language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and cognition*, 2(02), 127145.
- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second language acquisition. *Journal of memory and language*, 44(2), 235249.
- Bloom, B. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 160169.
- Bonilla, M., & Díaz, C. (2014). Estrategias comunicativas de adultos mayores en inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 6174.
- Botha, R. (1981). *The Conduct of Linguistic Inquiry: a systematic introduction to the methodology of generative grammar* (Vol. 157). Boston: Mouton de Gruyter.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, 65, 116.
- Brown, A., Brandsford, J., Ferraraand, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Brown, D., & Frazier, S. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(2), 341342.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición* (Ediciones Mensajero ed.). España: Bilbao.
- Bygate, M. (2001). Research in the teaching of speaking. In D. Nunan & R. Carter (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (2009). Teaching and Testing Speaking. In M. Long & C. Doughty (Eds.). *The handbook of language teaching*. Chichester, UK: WileyBlackwell.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Calvin, W. (2001). *Cómo piensan los cerebros: La evolución de la inteligencia, antes y ahora*. Madrid: Editorial Debate.
- Canale, M., & Swain, M. (1980a). Approaches to communicative competence. *Applied Linguistics*, 1(1).
- Cantero, L. (2008). Enseñanza de es añol como segunda lengua para adultos mayores: algunas

- consideraciones. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(2), pp. 89-105.
- Chamot, A. (1999). Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-338.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), 112-130.
- Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 1322.
- Chamot, A., & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. AddisonWesley: Publishing Company Reading.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 119). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chen, H. (2009). *Oral communication strategies used by English major college students in Taiwan*. Unpublished master's thesis, Taichung, Taiwan: Chaoyang University of Technology
- Cohen, A. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL*, 41(4), 279-292.
- Cohen, A. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Routledge.
- Cohen, A., Oxford, R., & Chi, J. (2002). *Learning strategy use survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A., & Scott, K. (1996). A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Crosscultural Perspectives* (pp. 89-106). Manoa: University of Hawaii Press.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological bulletin*, 70(4), 213.
- Contreras, A., & Barrios, D. (2014). *Estrategias comunicativas utilizadas por aprendices de inglés y su nivel de dominio en la destreza de producción oral*. (Licenciatura), Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cora, L., & Knight, P. (2006). *Speaking: Learning and teaching English*. Oxford: OUP.
- Council of Europe (2008). *Key English Test*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: a psycholinguistic study of a modern-day wild child*. New York: Academic Press.
- Consorcio de socios del Proyecto "Mindwellness" (2010, Julio 12). *Manual sobre el entrenamiento mental de las personas mayores de 50 años*. Retrieved from <http://masvida50.com/juegos/document/Handbook-ES.pdf>.
- Daniel, S., & Aroma, S. (2011). *Research methodology*. New Delhi: Gyan Publishing House.
- Daniels, K., Toth, J., & Hertzog, C. (2009). Aging and recollection in the accuracy of judgments of learning. *Psychology and Aging*, 24(2), 494.
- Dawson, T. (2008, August 23). *Metacognition and learning in adulthood*. Retrieved from <http://leadu.info/leaderWARE/Metacognition.pdf>
- Devellis, R. (2012). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Washington, DC: Sage publications.
- Donald, S. (2010). Learning how to speak: Reticence in the ESL classroom. *ARECLS*, 7, pp. 41-58
- Doughty, C., & Long, M. (2008). *The handbook of second language acquisition* (Vol. 27). Oxford, UK: WileyBlackwell
- Dowling, J. (2007). La enseñanza del inglés en Chile: una asignatura pendiente. *Business Chile*.
- Dunlosky, J., & Connor, L. (1997). Age differences in the allocation of study time account for age differences in memory performance. *Memory & cognition*, 25(5), 691-700.
- Dunlosky, J., KubatSilman, A., & Hertzog, C. (2003). Training monitoring skills improves older adults' self-paced associative learning. *Psychology and Aging*, 18(2), 340.

- Education First, E. (2015). Índice de nivel de inglés. EF English Proficiency. Retrieved from <http://mediakey1.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-spanish-euro.pdf>
- Ellis, R. (1991). *The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation*. Paper presented at the Region Language Centre Seminar, Singapore.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474–509.
- Ericsson, K. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thought during experts' performance on representative tasks. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 223-242). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1985). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT press.
- Eubank, L., & Gregg, K. (1999). Critical periods and (second) language acquisition: Divide et impera. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 65-99). New York: Routledge.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34, 456-3.
- Fernández, M. G. (2008). *Mejorar la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el centro de idiomas de UABCTIJUANA*. Paper presented at the Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Auto-acceso: Innovación Educativa y Autoaprendizaje, Mexicali, Baja California.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 12, 231-235.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flege, J., Yeni-Komshian, G., & Liu, S. (1999). Age constraints on second language acquisition. *Journal of memory and language*, 41(1), 78-104.
- Fontanella, P., & Sandmann, F. (2011). Enseñanza de una lengua extranjera a adultos mayores. *Lenguas Modernas*, (37), Pág. 55-62.
- García, V. C. (2014). La mejora de la competencia lingüística desde la interacción comunicativa: una propuesta para la enseñanza bilingüe/The improvement of linguistic competence from communicative interaction: a proposal for bilingual education. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 26, 81.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gaythwaite, E. (2006). *Metacognitive self-regulation, self-efficacy for learning and performance, and critical thinking as predictors of academic success and course retention among community college students enrolled in online, telecourse, and traditional public speaking courses*. (Doctorado) University of Central Florida Orlando, Florida.
- Ghapanchi, Z., & Taheryan, A. (2012). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and metacognitive strategy use in speaking and listening proficiency of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(4), 647-5.
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, L., Sandoval, M., & Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 69-93.
- Gómez, L. F. (2013). La enseñanza gramatical del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(89), 71-84.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Gómez, M. (2008). *El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores en el Instituto Cervantes de Tokio*. (Master), Universidad Antonio de

- Nebrija, Biblioteca Virtual.
- González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Licenciatura), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Guichon, N., & Cohen, C. (2012). Enhancing L2 learners' noticing skills through self-confrontation with their own oral production performance. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 31(3), 87104.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence a test of the critical period hypothesis for second language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 3138.
- Harley, T. (2013). *The psychology of language: From data to theory* (4th ed.). London and New York: Psychology Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow, England: Pearson Education Ltd.
- Hartman, H. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1), 13.
- Hassan, S., & Moradi, Z. (2015). The effect of Guided strategic Planning on Iranian Intermediate English as a Foreign Language (EFL) Learners' Fluency, Accuracy, and Lexical Resources in Speaking. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 3150.
- Hauser, M., Young, L., & Cushman, F. (2008). Reviving Rawls' linguistic analogy. *Moral psychology*, 2, 107143.
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (11), 141153.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). Mexico: McGrawHill.
- Hertzog, C., & Dunlosky, J. (2011). Metacognition in later adulthood spared monitoring can benefit older adults' selfregulation. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 167173.
- Hertzog, C., & Hultsch, D. (2000). Metacognition in adulthood and old age. In F. Craik & T. Salt house (Eds.), *The Handbook of Aging and Cognition* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hertzog, C., Perfect, T., & Schwartz, B. (2002). Metacognition in older adults: implications for application. In T. Perfect & S. Bennett (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 169-196). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*. (Vol. 2) London and New York: Routledge.
- Hoyer, W., & Verhaeghen, P. (2006). Memory aging. In J. Birren & K. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (Vol. 6, pp. 209232). San Diego: Elsevier.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking* (2nd ed.) London and New York: Routledge.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539588). London: Blackwell.
- Hymes, D. (1972). *Towards communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INE. (2012). *Censo de Población*. Retrieved from http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/censos_poblacion_vivienda/comision-investigadora/nacional/informe_final-comision-nacional.pdf
- Ioup, G. (2005). Age in second language development. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 419435). New Jersey, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jafarigohar, M., Hemmati, F., Soleimani, H., & Jalali, M. (2015). An investigation of the role of explicit and implicit instruction in second language acquisition: A case of English embedded question. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), pp. 98-

- Jarvis, P. (2010). *The routledge international handbook of lifelong learning*. Kentucky, USA: Eric.
- Jiménez, V., & Puente, A. (2015). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1).
- Jing, H. (2006). Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, 10(1), 95117.
- Johnson, M. (2008). *A philosophy of second language acquisition*. United Kingdom: Yale University Press.
- Juste, R. P., González, A. G., & Díaz, J. Q. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. San José, Costa Rica: Editorial UNED.
- Knowles, M. (1973). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.
- Knowles, M., Holton III, E., & Swanson, R. (2012). *The adult learner*. London and New York: Routledge.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573582.
- Kornell N, Metcalfe J. Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*. (pp.609–622).
- Lenet, A., Sanz, C., Lado, B., Howard, J., & Howard, D. (2011). Aging, pedagogical conditions, and differential success in SLA: An empirical study. In Sanz, C. & Leow, R.P. (Eds.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*. (pp. 73-84). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundation of language*. Malabar, Florida: Krieger Pub Co.
- Lineweaver, T. T. & Hertzog, C. (1998). Adults' Efficacy and Control Beliefs Regarding Memory and Aging: Separating General from Personal Beliefs. *Aging, Neuropsychology*.
- Lirio, J. (2008). *La gerontología educativa en España: realidad sociodemográfica y concepciones de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Mayores "José Saramago" de la sede de Talavera de la Reina de la Universidad de Castilla La Mancha*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liyanage, I., Bartlett, B., Birch, G., & Tao, T. (2012). “To be or not to be” metacognitive: Learning EFL strategically. *Electronic journal of foreign language teaching*, 9(1), 525.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(03), 251285.
- Long, M., & Doughty, C. (2003). *The handbook of second language acquisition*: Blackwell Pub.
- López, M., & Marín, A. (2007). *Effects of Strategy Training on the Development of Language Skills*. México: Universidad de Quintana Roo.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The modern Language Journal*, 90(3), 320337.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. UK: London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahdavi, M. (2014). Metacognitive strategy training and vocabulary learning in an “input-poor” environment. *International Journal of Multidisciplinary and Current research*, 2(4), 389 398.
- May, R., Quijano, G., & Ferrer, R. (2014). Teaching speaking strategies to beginners. *European Scientific Journal*, 1, 548554.

- Mateo, J. & Martínez, F. (2006). *Más allá de la medición y la evaluación educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.
- Mei, A., & Nathalang, S. (2010). Use of communication strategies by Chinese EFL learners. *Guizhou University*.
- Merriam, S., & Bierema, L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice* (1st ed.). San Francisco: John Wiley Sons.
- Metcalfe, J., & Nook, S. (2013). Communication strategy use of high and low proficiency learners of English at a Thai University. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 1(1), 6889.
- Midford, R., & Kirsner, K. (2005). Implicit and explicit learning in aged and young adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 12(4), 359387.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London and New York: Routledge.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3).
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Re vista Pensamiento Educativo*, 32, 7189.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The modern Language Journal*, 90(2), 151168.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A class room study using multiple data collection procedures. *The modern Language Journal*, 94(1), 116136.
- Nguyet, T. (2012). Teaching Conversational Strategies through Video Clips1. *Language Education in Asia*, 3(1), 3249.
- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Ostwald, S., & Williams, H. (1985). Optimizing learning in the elderly: A model. *Lifelong Learning*, 9(1), 1013.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle Heinle.
- Oxford, R. (2003a). *Language learning styles and strategies*. Boston: Mouton de Gruyter.
- Oxford, R. (2003b). *Optimizing students' learning styles, strategies and performance*. Paper presented at the 9th TESOL Arabia International Conference, Dubai, UAE.
- Oxford, R., & BurryStock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23(1), 123.
- Papalia, D., Sterns, H., Feldman, R., & Camp, C. (2009). *Desarrollo del adulto y vejez*. (3ra ed.). Mexico: Mc Graw Hill Inc.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista signos*, 38(57), pp. 61-74.
- Pincas, A. (2007). How do mature learners learn? *Library research*, 16(20).
- Pintrich, P., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabab'ah, G. (2013). Strategies of Repair in EFL Learners' Oral Discourse. *English Language Teaching*, 6(6).
- Rahmawati, Y. (2006). *A Study on communication strategies used by English learners of the conversation 4 class at language education program Petra Christian University*. Surabaya, Indonesia: Petra Christian University.

- Ramírez, J., & Pereira, S. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*, 12(Ext), 148169.
- Randel, J., German, T., & Ewing, D. (Eds.). (1999). *The ageing and development report: Poverty independence and the world's older people*. United Kingdom: Earthscan Publications
- Rasekh, Z., & Ranjbary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *TESL EJ*, 7(2), 118.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura* (Primera ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.): Cambridge: Cambridge University Press.
- Risueño, J., Vázquez, M. L., & Hidalgo, J. (2016). Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Aula de Encuentro*, 1(18).
- Rodríguez, M. (2004). *Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2*. Madrid: Sociedad Española de Librería.
- Rubio, F. (2007). El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 29(3).
- Savignon, S. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. United Kingdom: Yale University Press.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. *Sociolinguistics and language acquisition*, 137, 174.
- Scott, B., & Levy, M. (2013). Metacognition: examining the components of a fuzzy concept. *Educational Research Journal*, 2(2).
- Sim, J., & Wright, C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical therapy*, 85(3), 257268.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual matters.
- Smith, A. (2009). *Language learning in adulthood: Why some have more trouble than others* (Doctor of Philosophy). California: Stanford University.
- Smits, C. H. M., Deeg, D. J. H., Kriegsman, D. M. W., & Schmand, B. (1999). Cognitive functioning and health as determinants of mortality in an older population. *American journal of epidemiology*, 150(9), 978.
- Souchay, C., & Isingrini, M. (2004). Age related differences in metacognitive control: Role of executive functioning. *Brain and cognition*, 56(1), 8999.
- Stevens, G. (1999). Age at immigration and second language proficiency among foreignborn adults. *Language in Society*, 28(4), 555578.
- Tarditi, L., Yuni, J., & Urbano, C. (2004). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para favorecer los procesos intelectuales y las memorias en los adultos mayores*. Trabajo presentado en el primer encuentro de formadores de adultos mayores. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Médicas. Córdoba: Argentina.
- Tarone, E. (2005). Speaking in second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 1). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Tullis, J., & Benjamin, A. (2012). Consequences of restudy choices in younger and older learners. *Psychonomic bulletin review*, 19(4), 743749.
- Tyler, M. (1983). *Teaching and loving the elderly*. Montreal, Quebec: Universite Du Quebec A Montreal.
- Ullman, M. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and cognition*, 4(02), 105122.
- Ullman, M. (2007). *Language attrition and the contributions of memory brain systems to second*

- language*. Paper presented at the The 17th European Second Language Association Conference. Newcastle University, UK.
- Undurraga, C. (2004). *¿Cómo aprenden los adultos?: Una mirada psicoeducativa* (2nd ed.) Chile: Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, M. (2009). *It's never too late to change your mind: the latest medical thinking on what you can do to avoid dementia*. Sydney: ABC Books.
- Van Patten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Véliz, M., Riffo, B., & Arancibia, B. (2010). Envejecimiento cognitivo y procesamiento del lenguaje: Cuestiones relevantes. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 75-103.
- Vez, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras* (1st ed.). Barcelona: Ariel.
- Vossoughi, M., Ayatollahi, S., Towhidi, M., & Ketabchi, F. (2012). On summary measure analysis of linear trend repeated measures data: performance comparison with two competing methods. *BMC medical research methodology*, 12(1), 33.
- Weinert, F. (1987). Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. *Metacognition, motivation, and understanding*, 116.
- Willis, S., & Schaie, K. (2006). A co-constructionist view of the third age. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 26, 131-152.
- Wittig, F. (2004). Estructura narrativa en el discurso oral de adultos mayores. *Revista signos*, 37(56), pp. 91-101.
- Wlodkowski, R. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3d ed.). San Francisco: JosseyBass.
- Wode, H. (1976). *Development sequences in naturalistic L2 acquisition*. Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Xu, W. (2012). A survey on metacognitive strategy use in college oral English study under internet environment—with a case study of Guilin University of Technology. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1430-1435.
- Zhang, Y. (2007). Communication strategies and foreign language learning. *US China Foreign Language*, 5(4), 4348.
- Zhou, A., Busch, M., & Cumming, A. (2013). Do adult ESL learners' and their teachers' goals for improving grammar in writing correspond? *Language Awareness* (aheadofprint).



Anexo 1. Instrumento de validación de la rúbrica de evaluación de expresión oral.

Universidad de Concepción
Facultad de Humanidades y Arte
Programa de Doctorado en Lingüística

<p>Estimado revisor:</p> <p>El propósito de este documento es validar el instrumento llamado “Rúbrica de evaluación de expresión oral” con el fin de aplicarlo en un estudio lingüístico. Sírvase contestar seleccionando con una equis (X) SI o NO, de acuerdo a si el instrumento aplica o no al rubro. Le agradecemos su valiosa contribución.</p> <p>Cordialmente,</p> <p style="text-align: center;">Mariel Bonilla Traña Candidata al grado de Doctor en Lingüística</p>

Rubro	SI	NO
¿El instrumento permite evaluar la habilidad de expresión oral objetivamente?		
¿El instrumento permite evaluar de manera individual más de 10 personas en una sesión de clase de 90 minutos?		
¿El instrumento logra medir aspectos comunicativos? (intención)		
¿El instrumento se apega a los lineamientos sugeridos por el Marco Común Europeo para el nivel A2?		
El instrumento permite identificar las fortalezas y debilidades de los sujetos una manera analítica?		
¿El instrumento logra medir aspectos del dominio del idioma en la habilidad de expresión oral? (forma)		

Anexo 2. Instrumento de validación de la rúbrica de evaluación de inventario de estrategias comunicativas

Universidad de Concepción
 Facultad de Humanidades y Arte
 Programa de Doctorado en Lingüística

<p>Estimado revisor:</p> <p>El propósito de este documento es validar el instrumento llamado “Inventario de estrategias” con el fin de aplicarlo en un estudio lingüístico. Sírvase contestar seleccionando con una equis (X) SI o NO, de acuerdo a si el instrumento aplica o no al rubro. Le agradecemos su valiosa contribución.</p> <p>Cordialmente,</p> <p style="text-align: right;">Mariel Bonilla Traña Candidata al grado de Doctor en Lingüística</p>

Rubro	SI	NO
¿Las instrucciones del instrumento son concisas y claras?		
¿El instrumento permite captar información personalizada sobre las estrategias comunicativas que utilizan los sujetos?		
¿El instrumento solo logra medir las estrategias conscientes que los sujetos utilizan durante una tarea?		
¿El instrumento posee un componente descriptivo en cuanto ayuda a identificar las debilidades en el uso de estrategias comunicativas?		
Al completar el inventario, ¿los sujetos reflexionan en cuanto a las acciones conscientes que utilizan?		
¿La aplicación del instrumento puede influenciar negativamente sobre el propósito del estudio?		

Anexo 3. Instrumento de validación de la rúbrica de evaluación de entrevista de recuerdo estimulado.

Universidad de Concepción
 Facultad de Humanidades y Arte
 Programa de Doctorado en Lingüística

Estimado revisor:

El propósito de este documento es validar el instrumento llamado “Entrevista del recuerdo estimulado” con el fin de aplicarlo en un estudio lingüístico. Sírvese contestar seleccionando con una equis (X) SI o NO, de acuerdo a si el instrumento aplica o no al rubro. Le agradecemos su valiosa contribución.

Cordialmente,

Mariel Bonilla Traña
 Candidata al grado de Doctor en Lingüística

Rubro	SI	NO
¿Las instrucciones del instrumento son concisas y claras?		
¿El instrumento permite los sujetos puedan reportar adecuadamente la información que no se encuentra en la su memoria a corto plazo?		
¿El instrumento logra medir los procesos cognitivos en la realización de una tarea mediante la reflexión del comportamiento de los propios sujetos		
¿El instrumento le permite a los sujetos racionalizar el comportamiento sobre la actividad mostrada y no sobre la actividad de entrevista		
¿La forma en que se muestra el estímulo (video) genera influencia en la reflexión de las acciones?		
¿El tiempo en que se muestra el estímulo es suficientemente corto para reflexionar sobre las acciones?		
¿El instrumento permite validar lo resultados obtenidos por otros instrumentos?		
¿La elaboración de las preguntas le asegura a los participantes que el propósito del estudio es explorar y no evaluar los procesos cognitivos and comportamiento de su participación?		

Anexo 4. Examen de dominio lingüístico KET (tarjetas de ayuda).

Tarea de entrevista

Instrucciones: Complete the chart with the information of your partner has.

First name	
Surname	
Country/City	
Student	Yes No
Age	
Address	
Postcode	
Email address	
Phone number	
Mobile number	

Tarea de conversación entre pares

Instrucciones: Ask and answer with the information provided in the card.

<p>Student A</p> <p>“Tip Tap”</p> <p>Dancing School 78 Orompello Street</p> <p>We'll teach you to dance Latin music.</p> <p>Classes 5 to 7 p.m. on Tuesdays</p> <p>Fee: US\$30 per class</p> <p>Mobile: 69540978</p>	<p>Student B</p> <ol style="list-style-type: none">1. name/school?2. what/learn?3. when/classes?4. cost?5. address?
---	--

Anexo 5. Inventario de estrategias comunicativas

1. Nunca o casi nunca, 2. Usualmente no, 3. A veces, 4. Usualmente, 5. Siempre o casi siempre

Ítems	1	2	3	4	5
Problemas al comunicarse en inglés					
1. Primero pienso lo que quiero decir en español y luego construyo la oración en inglés.					
2. Primero pienso en una oración que sé en inglés y luego trato de modificar lo que quiero decir para que se adapte a la situación.					
3. Utilizo las palabras que conozco.					
4. Reduzco el mensaje y utilice expresiones simples.					
5. Reemplazo el mensaje original por otro mensaje porque me siento incapaz de ejecutar la intención original.					
6. Abandono la ejecución de un plan verbal y solo digo algunas palabras cuando no sé qué decir.					
7. Le pongo atención a la gramática y al orden de las palabras durante una conversación.					
8. Trato de enfocarme en el sujeto y el verbo de la oración.					
9. Cambio mi modo de decir las cosas de acuerdo al contexto.					
10. Tomo mi tiempo para expresar lo que quiero decir.					
11. Pongo atención a mi pronunciación.					
12. Trato de hablar claramente y más alto para hacerme escuchar.					
13. Pongo atención a mi ritmo y entonación.					
14. Pongo atención al flujo de la conversación.					
15. Trato de mantener contacto visual cuando hablo.					
16. Utilizo gestos y expresiones faciales si no puedo comunicarme o expresarme.					
17. Me corrijo cuando noto que me equivoqué.					
18. Me doy cuenta que estoy utilizando una expresión bajo una regla que he aprendido.					
19. Mientras hablo, pongo atención a la reacción de los que escuchan mi discurso.					

20. Doy ejemplos si la persona que escucha no entiende lo que le estoy diciendo.					
21. Repito lo que quiero decir hasta que la persona me entienda...					
22. Hago preguntas de comprensión para asegurarme que la persona me entiende.					
23. Trato de utilizar otras palabras cuando no puedo pensar qué decir.					
24. No termino el mensaje por alguna dificultad de lenguaje.					
25. Trato de dar una buena impresión a la persona con la que hablar.					
26. No me preocupa arriesgarme aunque me equivoque.					
27. Trato de disfrutar de la conversación.					
28. Trato de relajarme cuando me siento ansioso (a).					
29. Me motive para expresar lo que quiero decir.					
30. Trato de hablar como hablante nativo.					
31. Le pregunto a los demás cuando no puedo comunicarme bien.					
32. Me rindo cuando no puedo darme a entender.					
Problemas al escuchar en inglés	1	2	3	4	5
1. Pongo atención a la primera palabra para saber si es o no una oración interrogativa.					
2. Trato de entender cada palabra que el hablante utilice.					
3. Adivino la intención del hablante seleccionando palabras que me son familiares.					
Pongo atención a las palabras en que el hablante hace una pausa o enfatiza.					
5. Pongo atención a la primer parte de la oración y adivino la intención de los hablantes.					
6. Trato de responder al hablante aun cuando no le entiendo perfectamente.					
7. Adivino la intención del hablante basándome en lo que el hablante ha dicho hasta el momento.					
8. No me preocupa no entender cada detalle.					
9. Anticipo lo que el hablante va a decir basándome en el contexto.					
10. Solicito al hablante un ejemplo cuando no tengo seguridad de lo que dijo.					

11. Trato de traducir al español poco a poco para entender lo que el hablante dijo.					
12. Trato de comprender la idea central del hablante.					
13. Pongo atención al ritmo y entonación del hablante.					
14. Envío señales de continuación para mostrar que entiendo con el fin de evitar vacío en la comunicación.					
15. Parafraseo para reaccionar al discurso delo hablante cuando no entiendo su intención bien.					
16. Pongo atención a la pronunciación del hablante.					
17. Utilizo gestos cuando tengo dificultades de comprensión.					
18. Pongo atención al contacto visual, expresiones faciales y gestos.					
19. Pido al hablante que vaya más espacio cuando no puedo entender lo que dijo.					
20. Pido al hablante utilizar palabras fáciles cuando tengo dificultades en la comprensión.					
21. Hago preguntas de clarificación cuando no estoy seguro lo que el hablante dijo.					
22. Pido que me repitan cuando no puedo entender lo dijo el hablante.					
23. Le hago claro al hablante lo que no fui capaz de entender.					
24. Me centro en expresiones que me son familiares.					
25. Pongo especialmente atención a la pregunta cuando escucho preguntas de WH.					
26. Pongo atención al sujeto y al verbo de la oración cuando los escucho.					

Anexo 6. Entrevista del recuerdo estimulado

- ❖ Comente lo que sucede en este momento ¿Qué debe hacer en la actividad?
- ❖ ¿Qué acciones realizó para llevar a cabo la actividad? ¿Por qué? ¿Qué otras acciones se podrán realizar? ¿Por qué?
- ❖ Cuando el mensaje no fue comprendido, ¿utilizó sinónimos, o una frase que describiera lo que deseaba expresar?
- ❖ En algún momento de su interacción, ¿solicitó ayuda para ser comprendido de mejor manera?
- ❖ ¿Realizaría las mismas acciones en otra actividad, por ejemplo, en una presentación



Anexo 7. Guía de planificación del modelo

1. ¿Cuáles son los pasos que requiere para entrevistar a su compañero sobre la profesión?
2. ¿Qué haría en caso de que no recuerde el término o frase exactos que desea expresar?
3. ¿Qué debe hacer para realizar una conversación con las tarjetas de ayuda?
4. ¿Cómo solucionaría si desconoce un término o frase que desea expresar?



Anexo 8. Guía de evaluación

Nombre: _____

Lección #: _____

Rubro	5	4	3	2	1
¿Utilicé el vocabulario y las estructuras gramaticales apropiadas?					
¿Hablé con fluidez, con pocas pausas y dudas?					
¿Utilicé buenas estrategias para mantener la interacción en las dos tareas?					
¿Cómo calificaría mi desempeño en las dos tareas comunicativas?					

Comentarios: _____

