



UNIVERSIDAD UCINF
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA APLICADA EN LA COMUNICACIÓN
VERBAL Y SU EFECTO EN LA FLUIDEZ ORAL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS, EN
UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Daniela Avilés Guzmán
Nicole Prieto Flores

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención en Educación
Superior

Profesor Guía: Dra. Vanessa Cisterna

Agosto, 2019
Santiago- Chile

AGRADECIMIENTOS

Por diversas razones, muchas personas han sido parte de esta afanosa y hermosa tarea. Agradecemos, principalmente, a quien puso su total confianza en nosotras, nuestra muy preciada guía y mentora, Vanessa Cisterna Rojas. Su experticia y su entrega son sin duda motivos de admiración, deseo por seguir adelante y dar siempre lo mejor.

Esta investigación tampoco hubiese sido posible sin el apoyo de la Universidad Federico Santa María y, especialmente, de nuestro querido colega Claudio Díaz Faúndez, quien permitió nuestra intervención en sus aulas y tuvo la mejor disposición en beneficio de sus estudiantes.

Finalmente, a nuestras amadas familias, a nuestros amigos, gracias por el apoyo y el cariño que nos entregan día a día. Todo lo que somos, lo debemos a nuestros seres más queridos.

A todos ustedes, gracias. Han sido parte de nuestro desarrollo profesional, pero aún más importante, de nuestro crecimiento humano.

Tabla de contenido

| | |
|--|-------------|
| AGRADECIMIENTOS | II |
| Índice de tablas | V |
| Índice de Ilustraciones | VI |
| RESUMEN | VII |
| ABSTRACT | VIII |
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1 OBJETIVOS..... | 4 |
| 1.1.1 <i>Objetivo general:</i> | 4 |
| 1.1.2 <i>Objetivos específicos:</i> | 4 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1 Retroalimentación correctiva..... | 5 |
| 2.2 Discurso oral en L2..... | 8 |
| 2.3 Evaluación de la competencia oral en L2..... | 11 |
| 2.3.1 <i>Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas</i> | 11 |
| 2.3.2 <i>Cambridge English: Preliminary English Test (PET)</i> | 17 |
| 2.4 Fluidez oral..... | 23 |
| 2.5 L2 en Adultos | 24 |
| 2.6 Lengua inglesa en Chile..... | 26 |
| 3. MARCO METODOLÓGICO | 28 |
| 3.1 Diseño..... | 28 |
| 3.2 Selección de participantes | 29 |
| 3.3 Características de la intervención | 30 |
| 3.3.1 <i>Pre test</i> | 30 |
| 3.3.2 <i>Actividades de comunicación oral en el aula más la promoción de retroalimentación correctiva:</i> | 30 |
| 3.3.3 <i>Post test:</i> | 30 |
| 3.4 Actividades | 30 |
| 3.5 Recolección de datos..... | 31 |
| 3.6 Alcances y limitaciones..... | 32 |
| 3.6.1 <i>Alcances</i> | 32 |
| 3.6.2 <i>Limitaciones</i> | 32 |
| 4. RESULTADOS | 33 |
| 4.1 Pre test..... | 33 |
| 4.2 Escala PET..... | 33 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4.3 | Spoken Fluency Scale..... | 35 |
| 4.4 | Post test..... | 41 |
| 4.4.1 | <i>Escala PET</i> | 41 |
| 4.4.2 | <i>Spoken Fluency Scale</i> | 43 |
| 4.5 | Análisis Pre vs Post Test | 49 |
| 4.6 | Escala PET..... | 49 |
| 4.7 | Spoken Fluency Scale..... | 52 |
| 4.7.1 | <i>Velocidad</i> | 53 |
| 4.7.2 | <i>Pausas</i> | 54 |
| 4.7.3 | <i>Reparo</i> | 57 |
| 4.8 | Resumen de resultados..... | 58 |
| 4.9 | PET | 59 |
| 4.10 | Spoken Fluency Scale..... | 59 |
| 5. | CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN | 60 |
| 5.1 | Limitaciones posteriores..... | 63 |
| 5.2 | Futuras investigaciones..... | 64 |
| 6. | REFERENCIAS..... | 65 |
| 7. | ANEXOS..... | 68 |
| 7.1 | ANEXO 1: Informed Consent Form | 68 |
| 7.2 | ANEXO 2: Pre test I (PET)..... | 69 |
| 7.3 | ANEXO 3: Note-taking Sample..... | 73 |
| 7.4 | ANEXO 4: Escala Interna (Spoken Fluency) | 77 |
| 7.5 | ANEXO 5: Planificación de clase..... | 78 |
| 7.6 | ANEXO 6: Post Test I (PET)..... | 80 |
| 7.7 | ANEXO 7: Transcripciones..... | 84 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Tipos de Retroalimentación Correctiva..... | 8 |
| Tabla 2 Máximas del Principio de Cooperación (Ridao, 2011, pág. 194,195)..... | 10 |
| Tabla 3 Niveles Comunes de Referencia: Escala Global MCER (2002, pág. 20) | 13 |
| Tabla 4 Competencias Lingüística General MCER (2002; pág.107) | 16 |
| Tabla 5 Descriptores de Fluidez Oral según el MCER (2002, pág. 124) | 17 |
| Tabla 6 Cambridge English Scale (s.f)..... | 19 |
| Tabla 7 Speaking Tasks, Cambridge English Language Assessment en Handbook for Teachers, 2016 (traducción propia)..... | 20 |
| Tabla 8 Cambridge English: Preliminary English Test. Speaking Assessment Scale (Simplified version) Handbook for Teachers (2016)..... | 21 |
| Tabla 9 SIMCE de Inglés (Escala de calificación y nota de aprobación) | 26 |
| Tabla 10 Resultados Nacionales 2012 y 2014. | 26 |
| Tabla 11 Niveles MCER Pre Test. | 33 |
| Tabla 12 Spoken Fluency Scale, Pre Test. Grupo A (experimental)..... | 36 |
| Tabla 13 Spoken Fluency Scale, Pre Test. Grupo B (control) | 37 |
| Tabla 14 Niveles MCER Post Test | 41 |
| Tabla 15 Spoken Fluency Scale, Post Test. Grupo A (experimental)..... | 44 |
| Tabla 16 Spoken Fluency Scale, Post Test. Grupo B (control)..... | 45 |
| Tabla 17 Pre vs Post Test, niveles MCER..... | 49 |
| Tabla 18 Pre vs Post Test, Spoken Fluency Scale | 52 |

Índice de Ilustraciones

| | |
|--|----|
| Ilustración 1 Adaptación de Tipos de corrective feedback (CF) (Lyster, Saito & Sato, 2013) | 6 |
| Ilustración 2 Diseño Metodológico | 29 |
| Ilustración 3 Niveles MCER Pre Test, grupo A (experimental) | 34 |
| Ilustración 4 Niveles MCER Pre Test, grupo B (control) | 34 |
| Ilustración 5 Niveles MCER Pre Test, ambos grupos..... | 35 |
| Ilustración 6 Velocidad Pre Test..... | 38 |
| Ilustración 7 Pausas Pre Test..... | 39 |
| Ilustración 8 Reparos Pre Test | 40 |
| Ilustración 9 Niveles MCER Post Test, grupo A (experimental)..... | 42 |
| Ilustración 10 Niveles MCER Post Test, grupo B (control) | 42 |
| Ilustración 11 Niveles MCER Post Test, ambos grupos..... | 43 |
| Ilustración 12 Velocidad Post Test..... | 46 |
| Ilustración 13 Pausas Post Test..... | 47 |
| Ilustración 14 Reparos Post Test | 48 |
| Ilustración 15 MCER grupo A | 50 |
| Ilustración 16 MCER grupo B | 51 |
| Ilustración 17 Velocidad grupo A..... | 53 |
| Ilustración 18 Velocidad grupo B..... | 54 |
| Ilustración 19 Pausas grupo A..... | 55 |
| Ilustración 20 Pausas grupo B..... | 56 |
| Ilustración 21 Reparos grupo A..... | 57 |
| Ilustración 22 Reparos grupo B..... | 58 |

RESUMEN

Esta investigación, proporciona una percepción y un análisis sobre la comunicación oral en un segundo idioma (L2) y uno de sus principales componentes; la fluidez. Se focaliza en el desempeño verbal de estudiantes de inglés en Chile, implementando retroalimentación correctiva - en inglés, Corrective Feedback (CF) - en aulas de enseñanza superior con estudiantes de una universidad de Santiago de Chile, como respuesta a la creciente necesidad de este país en cuanto a la oralidad en L2. Se aplicó una de las partes del Preliminary English Test (PET) como pre y post test, y se ubicó a los participantes en niveles de inglés establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), para luego analizar si la transmisión de retroalimentación correctiva durante un determinado período, tuvo algún efecto en la fluidez oral de los estudiantes. Para ello, se analizó los datos recogidos en tres categorías; velocidad, pausas y reparo, las que consideran cantidad y promedio de tiempo. Con la información recopilada, se logró comprobar la eficacia de la retroalimentación correctiva sobre la fluidez oral de los participantes.

Palabras clave: comunicación oral, segundo idioma, fluidez oral, retroalimentación correctiva, enseñanza superior.

ABSTRACT

This research provides an insight and analysis of oral communication in second language (L2), and one of its main components; fluency. The focus is on the verbal performance that Chilean students of English hold, implementing corrective feedback (CF) in higher education classrooms with students from a university in Santiago de Chile, in response to an increasing need to meet in L2 communication. One part of the Preliminary English Test (PET) was applied as a pre and post-test, and participants were placed at different English levels that the Common European Framework of Reference (CEFR) has established, with the aim of analyzing if providing corrective feedback over a certain period of time had any effect on the oral fluency of students. For this purpose, the data collected was analyzed in three categories; speed, pauses and repair, which consider quantity and average of time. By gathering the information, it was possible to verify the effectiveness that corrective feedback has on the oral fluency of participants.

Key words: oral communication, second language, oral fluency, corrective feedback, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La interacción social en el aprendizaje de una segunda lengua puede llegar a ser escasa, debido a la influencia de diversos factores: falta de tiempo, ofertas de cursos *intensivos*, economía, falta de motivación, entre otras. Al experimentar la educación fácil y rápida, que ofrece insuficiente interacción oral, la enseñanza tiende a centrarse en estructuras gramaticales más que en el enfoque comunicativo, lo que promueve un tipo de educación que pone el acento en que es el docente el principal agente de aprendizaje. No obstante, “el énfasis en el aprendizaje del alumno, lo que quiere decir, es que nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje” (Vallejo, 2006, p.14). En el aprendizaje de una lengua, resulta esencial fomentar la producción oral de los estudiantes, dejando la memorización de tareas en segundo plano. “En todos los procesos de enseñanza-aprendizaje se habla hoy en términos de eficiencia, lograr un aprendizaje eficiente de una lengua extranjera implica indudablemente la habilidad de utilizar la lengua que se aprende con fines comunicativos reales” (Benítez, 2006, p. 2). Por ello, y con el objeto de lograr que el aprendizaje sea tanto significativo como eficiente, se estima necesario situar la producción oral en la lista de prioridades al aprender un idioma; es más, la comunicación oral se entiende no sólo como un instrumento para adquirir conocimientos sobre la lengua que se aprende, sino también como una herramienta para la vida y su desarrollo social e integral. “Un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador del inglés no sólo debe contribuir al logro de la corrección lingüística, sino también al uso apropiado de la lengua en correspondencia con las exigencias y condiciones de la situación comunicativa” (Mijares, 2008, p. 4). Es decir, el desarrollo de tareas orales aporta en la experiencia de manera importante. Sin embargo, se debe considerar también que no es sólo el medio lo que llevará a los estudiantes al éxito, sino también la forma. De ello, surge la intención de promover la fluidez como un arma fundamental para el logro de la comunicación efectiva en el segundo idioma, causando el choque cultural y posibilitando una variedad de oportunidades laborales. Por lo anterior, se considera que una herramienta práctica y sin duda eficaz, es la retroalimentación correctiva, la cual, llevada a cabo, podría

incrementar la noción del error tanto en quien lo realiza como en quien lo recibe. “Los errores y la retroalimentación correctiva son una parte natural del aprendizaje de la lengua, ya que éstos permiten al docente identificar y corregir debilidades en el desempeño del alumno con el objeto de activar mecanismos y conocimientos que lo conduzcan a la reparación de sus fallas” (Ellis, 1997, en Ferreira, 2006, p. 3).

La necesidad de realizar esta investigación, nace del interés por potenciar la **fluidez oral** del idioma inglés mediante la **retroalimentación correctiva** y la **comunicación oral**, fomentando el desarrollo de enfoques de enseñanza adecuados, ante la exposición de estudiantes a una nueva lengua.

La adquisición de un segundo idioma se transforma en una herramienta fundamental, puesto que vivimos en un mundo globalizado, y que hoy en día –en todas las etapas de la vida—la lengua inglesa es esencial para progresar, siendo uno de los idiomas más utilizados. De acuerdo a Penning de Vries, Bart & Cucchiarini, Catia & Strik, Helmer & Hout (2011), se ha probado que para adquirir la lengua madre (L1), se debe estar expuesto al lenguaje; por tanto, la adquisición de la segunda lengua (L2), se establece bajo la alta exposición del idioma a aprender. La forma más efectiva de exponerse al idioma, a nuestro parecer, es a través de estrategias que permitan al estudiante conectarse con instancias de la vida diaria, centrándose no sólo en el área gramatical del idioma, sino que principalmente en la producción verbal fluida y con significado. Ano (2004) en Porcino y Finardi (2012), destaca que “the effort students made to focus on contents and meanings led them to make more errors with function words” (p. 29). Porcino y Finardi (2012), confirman que “L2 learners can only devote attention to certain aspects of the task (fluency, complexity, accuracy, etc.)” (p.29), lo que se debe a la capacidad limitada del sistema cognitivo basado en la *Teoría de Procesamiento de Información* (Skehan, 1998 en Porcino y Finardi, 2012). De forma tal, pareciese resultar más útil para conseguir fluidez, el centrarse en la habilidad oral de los estudiantes en vez de en la función gramatical. En otra nota, es común hoy en día que el idioma inglés sea enseñado con escasos recursos, en su mayoría textos de estudio, con el uso de los cuales, los estudiantes deben seguir una serie de ejercicios gramaticales, siendo a la vez privados de los beneficios de la práctica oral. Huelga decir en este punto, que el aprendizaje de un idioma requiere estimular cuatro habilidades comunicativas básicas: las habilidades receptivas (lectura y audición) y las habilidades productivas (oralidad y

escritura). Cuando el aprendizaje se basa fundamentalmente en la lectura de textos de estudio y ejercitación gramatical; se están desarrollando sólo dos vertientes comunicativas: las de recepción y producción escrita.

Esta investigación, apunta a estimular las habilidades receptivo-productivas orales. Asimismo, se dirige a renovar el aprendizaje del idioma inglés en instancias de retroalimentación correctiva, de la mano con la comunicación oral. Ohta (2001) en Sato (2011), establece que la interacción oral de pares puede crear instancias de aprendizaje de una L2. De acuerdo a Sato (2011), la comunicación ayuda a los estudiantes a alcanzar significados precisos y a utilizar el conocimiento adquirido en situaciones reales. Skehan (1998) en Porcino y Finardi (2012), establece que “the best way to develop language as a whole was to use a healthy diet of communicative tasks (focused on meaning, not on form)” (p.29). En base a lo anterior, los autores de esta investigación se interesan en conducir este estudio en la mejora de las habilidades orales de los estudiantes, tomando en cuenta los conocimientos previos de cada uno y más aún, la realidad actual.

Para validar lo anteriormente expuesto, emerge la idea de integrar la retroalimentación correctiva en la comunicación oral que se pretende proponer en situaciones de clase. Por ello, se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto en la fluidez oral, que provoca la retroalimentación correctiva aplicada en actividades de interacción verbal de estudiantes de inglés en educación superior?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo general:

Comprobar la eficacia de la aplicación de retroalimentación correctiva en la comunicación verbal, sobre la fluidez oral de estudiantes chilenos de educación superior.

1.1.2 Objetivos específicos:

- Verificar si existe una relación entre la retroalimentación correctiva y la comunicación verbal, para el incremento de la fluidez oral en estudiantes de educación superior.
- Desarrollar habilidades orales incorporando actividades comunicativas en el contexto de estudiantes de educación superior como una herramienta de enseñanza.
- Implementar pre-test y post-test validados para medir la fluidez de producción oral de palabras y el nivel de competencia oral en la construcción de frases y oraciones, basadas en situaciones reales e imágenes.
- Evaluar el impacto de la retroalimentación correctiva, en la fluidez oral de estudiantes de inglés como segunda lengua.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Retroalimentación correctiva

En el campo de enseñanza de una L2 (segunda lengua), la retroalimentación correctiva se refiere a la estrategia que provee al estudiante con información referente a su desempeño en tareas asignadas. La interacción entre el aprendiente y un experto en este contexto, lleva a la corrección de errores a través de la interpretación de datos negativos entregados por un experto. Los datos negativos, están relacionados con la información que de manera directa o indirecta explica al hablante que alguna parte de su producción ha sido incorrecta. Existen diversos métodos para corregir errores cometidos por los estudiantes, por lo que la retroalimentación correctiva utiliza más de una estrategia. Antiguamente, la retroalimentación correctiva fue considerada como la entrega de correcciones simples sobre la producción de un hablante. Sin embargo, estudios realizados en L1, (Hirsh-Pasek, Gleitman y Gleitman, 1978; Demetras, Post y Snow, 1986; Penner, 1987; Bohannon y Stanowicz, 1988) y en L2 (Chenoweth 1981; Day, Chenoweth y Luppescu, 1981; Freed 1980; Schachter, 1984) han mencionado que diversas contribuciones, confirmaciones, solicitudes de confirmación, solicitudes de clarificación, silencio, repeticiones expandidas y corregidas, e incluso la risa, son estrategias frecuentemente utilizadas para retroalimentar a quienes aprenden un segundo idioma (Schachter, 1991).

Las correcciones que se otorgan a los estudiantes pueden ser entregadas de manera implícita o explícita. La retroalimentación implícita, por una parte, no entrega indicaciones demasiado claras sobre el error del estudiante. Se realiza generalmente a través de una reformulación, definida por Long en Ellis (2006, p.28) como "preceding utterance in which one or more non-target like (lexical, grammatical, etc.) items are replaced by the corresponding target language form(s), and where, throughout the exchange, the focus of the interlocutors is on meaning not language as an object." Por ejemplo, si un estudiante dijera "yesterday, I *eated* pasta", la reformulación entregada por el instructor sería "so, do you mean that

yesterday you ate pasta?”, lo que además de realizar la corrección, amplía el conocimiento entregando la estructura apropiada en una pregunta.

La evidencia positiva, que hace referencia a oraciones gramaticalmente correctas producidas en el segundo idioma, puede ser entregada a través de reformulaciones, pero no existe claridad acerca del empleo de esta técnica como evidencia negativa, ya que los aprendientes podrían resultar inconscientes de que el error está siendo corregido de manera indirecta (Ellis, 2009). La retroalimentación explícita, por otra parte, puede ser entregada de diversas maneras, entre las cuales se encuentra la corrección explícita y la retroalimentación metalingüística. La corrección explícita se refiere al hecho de informar al estudiante que la aseveración producida es incorrecta ("no se usa I *eated*, se usa I ate", por ejemplo), lo que es considerado como evidencia positiva y negativa a la vez, ya que permite que el estudiante comprenda que algo incorrecto se ha dicho y que ello necesita ser corregido. La retroalimentación metalingüística, que hace referencia a las correcciones centradas en la estructura de la función más que en lo dicho por el aprendiz –en la oración "yesterday, I *eated* pasta", la retroalimentación metalingüística correspondería a decir al hablante que, en ese caso, debe usar el verbo en tiempo pasado. Dicha técnica, sólo provee al estudiante con retroalimentación negativa.

Ilustración 1 Adaptación de Tipos de corrective feedback (CF) (Lyster, Saito & Sato, 2013)



Dos dimensiones se reconocen para explicar los tipos de retroalimentación correctiva, dependiendo de cuán explícita o implícita es la información que se

entrega a los hablantes. En cuanto a la corrección explícita, la función comunicativa erróneamente producida es reemplazada por la versión correcta, mientras que en la corrección implícita, se entregan pistas o se realizan preguntas con la intención de que el aprendiz corrija el error por sí solo. Tal y como se aprecia en la Ilustración 1, reformulaciones (recasts) y pistas (prompts) son dos tipos predominantes de retroalimentación correctiva, los que se muestran diversos en cuanto a la manera implícita o explícita en la que se llevan a cabo, y en que pueden proporcionar input (entrada) o promover output (salida). Como parte de las *reformulaciones*, por una parte, las *solicitudes de aclaración* usan frases como ‘pardon?’, las que son más implícitas que las *aclaraciones metalingüísticas*, las cuales utilizan comentarios tales como ‘in this case the simple past form should be used’. Estas reediciones conversacionales se usan para reformular el error cometido en un nivel más implícito que en la corrección explícita, donde el instructor entrega la estructura adecuadamente producida, indicando que lo dicho por el aprendiente es incorrecto. En el aprendizaje de un segundo idioma, Ammar y Spada (2006) descubrieron que estudiantes de bajo rendimiento se ven más beneficiados por *pistas* que por *reformulaciones*. El estudio mencionado tiene sus bases en la implementación de ambas estrategias para entregar retroalimentación correctiva a estudiantes de un segundo idioma. Teniendo en cuenta que Chile es considerado un país de baja competencia en el dominio del idioma inglés, encontrándose en el lugar 45 en la clasificación mundial de ochenta países (Education First English Proficiency Index 2017), se estima que los estudiantes podrían verse beneficiados por la aplicación de retroalimentación correctiva en un contexto de educación superior.

Tabla 1 Tipos de Retroalimentación Correctiva

| Ejemplos de tipos de retroalimentación correctiva | | | |
|--|--|--|---|
| PISTAS (Prompts) | | REFORMULACIONES (Recasts) | |
| Solicitud de aclaración | Repetición | Corrección explícita | Aclaración metalingüística |
| Error: Yesterday I go to school. CF: Pardon? Can you repeat? | Error: Yesterday I go to school. CF: You <i>go</i> to school? | Error: Yesterday I go to school. CF: You <i>went</i> to school. | Error: Yesterday I go to school. CF: In this case, use the past tense of the verb. |

2.2 Discurso oral en L2

Desde la perspectiva cognitiva, la expresión oral es una habilidad multinivel y de alto nivel jerárquico, en donde el hablante debe planear lo que desea expresar, a través de procesos de formulación y articulación, bajo una gama de condiciones. En contraste con la forma escrita de la lengua, la forma hablada se caracteriza por ser temporal. Cuando se enuncia una palabra, este evento sucede en un momento y lugar determinados y no puede ser duplicado. Además, en términos físicos, el habla utiliza el canal oral para manifestarse, a diferencia de la escritura.

La enseñanza del lenguaje comunicativo o CLT (por su sigla en inglés Communicative Language Teaching), tiene como objetivo involucrar a los estudiantes en una comunicación real o realista a través de diferentes actividades, donde la precisión de la lengua meta es menos importante que el logro de tareas comunicativas exitosas (Harmer, 2001 en Ansarey, 2012). Ansarey (2012), destaca que existen dos aspectos de la enseñanza del lenguaje comunicativo: qué enseñar y cómo hacerlo. El 'qué enseñar' da más importancia a las funciones del lenguaje que a la gramática y vocabulario, mientras que el 'cómo enseñar' establece que debería existir "plentiful exposure to language in use and plenty of opportunities to use it" (Harmer, 2001 en Ansarey, D., 2012; p. 63) para el perfeccionamiento del conocimiento y habilidades del aprendiz. Boștină-Bratu y Palea (2015), indican cuán

importante es practicar la L2 mencionando que “adults are often terrorized not to make mistakes. Therefore, it seems important for them to be explained that error is normal even for native speakers and that they need practice so that to reduce the error rate” (p. 430). Liu y Littlewood (1997) en Savaşçı, M. (2014), descubrieron que mientras “the more speaking activities in which students engaged, the higher they rate their ability to speak and vice versa, which indicates that students feel confident about their oral proficiency simply because they have had a lot of practice in speaking” (p. 2683). De la misma forma, Gaudart (1992) en Savaşçı (2014), relacionó la baja participación a la inhabilidad de los aprendices de funcionar en actividades de comunicación oral. En tanto los participantes vivan en un país donde el inglés no sea el lenguaje nativo, a ellos les faltará la práctica para desarrollar habilidades comunicativas, ya que la sala de clases es el único lugar en donde estudiantes de L2 podrían practicar la lengua objetivo.

Asimismo, Brown (2007) en Demir, Yurtsever y Çimenli (2015), establece que en la clase comunicativa debe primar el uso del lenguaje de forma receptiva y productiva en situaciones improvisadas, más aún, define cuatro características que especifican las bases de CLT. Primero; se desenvuelve en los objetivos de la clase, siendo éstos enfocados en todos los componentes de la competencia comunicativa. Segundo; las técnicas del lenguaje están diseñadas para involucrar al alumnado en el uso del lenguaje pragmático, auténtico y funcional para propósitos significativos. Tercero; las formas organizacionales del idioma son aspectos del lenguaje que permiten al aprendiz lograr dichos propósitos. Cuarto y último; la fluidez y precisión son vistas como principios complementarios que subyacen a las técnicas comunicativas. Del mismo modo, Demir et al. (2015) estableció que las actividades comunicativas crean una clase centrada en el estudiante, puesto que se requiere la participación activa del alumno y el resultado al final de la lección viene de ellos mismos, mientras que la tarea del profesor debería ser la de establecer interdependencia y promover la colaboración entre grupos. En cuanto al significado de la comunicación, Susana Ridaó (2011) menciona que el filósofo Paul Grice es fundamental en la pragmática, puesto que en sus estudios (1957, 1969 y 1975) se determina a dar una explicación al porqué de la existencia del significado implícito en la comunicación. Para desarrollar esta teoría, Ridaó (2011), destaca que Grice

centró su objeto de estudio en los principios que condicionan la interpretación de los enunciados, intentando determinar las articulaciones que definen el intercambio comunicativo y el significado. Es así como el filósofo, de acuerdo a Ridao (2011) enuncia el *Principio de Cooperación*, el cual “describe los aspectos sociales que conllevan el buen funcionamiento lingüístico, de tal forma que la comunicación se lleve a cabo de manera satisfactoria” (Ridao, 2011, p. 194). Por cierto, este principio nace de la premisa de que entre los interlocutores se debe acordar de forma previa e implícita la colaboración en la comunicación. En la siguiente tabla se describe las normas del *Principio de Cooperación*, las cuáles Grice define como *máximas*.

Tabla 2 Máximas del Principio de Cooperación (Ridao, 2011, pág. 194,195)

| |
|---|
| 1. Máxima de cantidad: |
| 1.1. Que su aportación sea todo lo contributiva que requiera el propósito de la conversación. |
| 1.2. Que su contribución no sea más informativa de lo requerido. |
| 2. Máxima de cualidad: |
| 2.1. No diga nada que crea falso. |
| 2.2. No diga nada de cuya verdad no tenga pruebas. |
| 3. Máxima de relación: |
| 3.1. Sea pertinente. |
| 4. Máxima de modo: |
| 4.1. Evite la oscuridad de expresión. |
| 4.2. Evite la ambigüedad. |
| 4.3. Sea breve (evite la prolijidad innecesaria). |
| 4.4. Sea ordenado. |

Para fines específicos de este estudio, la máxima de cantidad fue introducida a los estudiantes como estrategia para la precisión oral.

2.3 Evaluación de la competencia oral en L2

Determinar los niveles de proficiencia de aprendices de un segundo idioma es tarea que requiere de experticia. A partir de aquello y con el fin de asegurar la validez de una medición, nacen los tests estandarizados, muchos de los cuales ofrecen beneficios relacionados con el reconocimiento internacional. Por lo anterior, a continuación se revisan los estándares que establece el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Preliminary English Test (PET) de Cambridge. Profundizar en estos aspectos del desempeño de la lengua, contextualiza y contrasta los parámetros de las distintas competencias de estudiantes de L2 en variados niveles de proficiencia.

2.3.1 Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas

El MCER es definido como un estándar internacional que “escribe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Consejo de Europa, 2002, p.1). Es utilizado en todo el mundo para definir las competencias lingüísticas de los estudiantes junto con el dominio y los niveles de la lengua meta. Asimismo, permite comprobar el progreso de los involucrados en fases de aprendizaje a lo largo de sus vidas, tal y como destaca el Consejo de Europa en MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002). Este documento nos brinda una “base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, [...] favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas” (Consejo de Europa, 2002, p. 1), siendo tarea fundamental de docentes y alumnos integrar los ámbitos del lenguaje y la cultura para lograr la adquisición de la lengua de forma efectiva.

El autor antes mencionado en MCER (2002) hace referencia al “Simposio Intergubernamental” celebrado en Rüsclikon (Suiza) en noviembre de 1991 sobre

«Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación» donde se establece la necesidad de la creación de un marco de referencia para el aprendizaje de una lengua con el propósito de “Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países [...], proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas [...], ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos” (p. 5). El Consejo Europeo (2002) también indica que con el fin de que el Marco cumpla con sus funciones, este debe ser “integrador, transparente y coherente” (p.7), mas no impone un único sistema, sino que recalca que “debe ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas” (p.7). Además, sugiere que dentro de sus características, el marco debe ser de finalidad múltiple, flexible, abierto, dinámico, fácil de usar, no dogmático; y debe indicar:

- La relación de los conocimientos previos con el aprendizaje anterior, sus objetivos y contenidos durante todas las etapas de la educación.
- La planificación de los certificados de lenguas de acuerdo a la descripción de los contenidos y criterios de evaluación de los exámenes, a partir del buen rendimiento más que del negativo.
- El establecimiento de objetivos viables y útiles atendidos a la realidad de los estudiantes.
- La selección de materiales.
- La autoevaluación.

Por lo antes mencionado, la utilidad del Marco engloba la planificación de los programas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, proponiendo programas de aprendizaje y evaluaciones de caracteres *Globales*, “que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa” (p.6); *Modulares*, “que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta” (p.6); *Ponderados*, “que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas

que en otras” (p.6); *Parciales*, “que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas [...] e ignoran otras” (p.6). El Consejo Europeo (2002), en el mismo documento, especifica que aquellos módulos pueden lograr un rol esencial siempre y cuando se adapte a las necesidades, características y recursos específicos de los alumnos (p.7).

En cuanto a la medición del nivel de comprensión y expresión en una lengua, el MCER ha establecido un patrón internacional que propone seis diferentes niveles (Básico: A1 y A2; Independiente: B1 y B2; Competente: C1 y C2), cada uno de los cuales es descrito por un conjunto de competencias que cada usuario requiere dominar en relación a habilidades en la apropiación del idioma.

Tabla 3 Niveles Comunes de Referencia: Escala Global MCER (2002, pág. 20)

| | | |
|--------------------|----|--|
| Usuario Competente | C2 | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. |
| | C1 | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |

| | | |
|-----------------------|----|--|
| Usuario Independiente | B2 | <p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p> |
| | B1 | <p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p> |
| Usuario Básico | A2 | <p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p> |

| | | |
|--|----|---|
| | A1 | <p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p> |
|--|----|---|

El MCER (2002), define el término competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones de diversas índoles. Se hace referencia a las competencias generales, que integran actividades lingüísticas y destrezas comunicativas. Entre las competencias generales, se encuentra el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser), y la capacidad para aprender.

Las competencias comunicativas de la lengua incluyen las destrezas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. El progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene un aprendiente de utilizar los recursos lingüísticos es clasificado en relación a la competencia lingüística general que lo representa, lo cual está estrechamente relacionado con el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos.

Tabla 4 Competencias Lingüística General MCER (2002; pág. 107)

| COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL | |
|---------------------------------|---|
| C2 | Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir. |
| C1 | Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir. |
| B2 | Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita. |
| B1 | Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. |
| | Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación. |
| A2 | Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. |
| | Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. |
| | Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente. |
| A1 | Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto. |

Como bien se puede observar, existen factores que determinan el éxito funcional del aprendiente, que tienen relación con la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse de manera adecuada (MCER, 2002). Lo anterior, se refiere al concepto clave de esta investigación; la fluidez oral. Por ello, es posible observar a continuación, los descriptores que ahondan precisamente en el dominio de la expresión oral fluida.

Tabla 5 Descriptores de Fluidez Oral según el MCER (2002, pág. 124)

| FLUIDEZ ORAL | |
|--------------|---|
| C2 | Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada. |
| C1 | Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso. |
| B2 | Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos. |
| | Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores. |
| B1 | Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda. |
| | Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre. |
| A2 | Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. |
| | Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo. |
| A1 | Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación. |

2.3.2 Cambridge English: Preliminary English Test (PET)

Preliminary English Test (PET) es una prueba diseñada por Cambridge Assessment Group, la que evalúa las cuatro habilidades del idioma inglés de forma precisa y consistente. The Cambridge Assessment Group (2016) define sus exámenes como íntegros para todos sus candidatos; sin importar su nacionalidad, etnia, género, discapacidad o base lingüística que posean. Sus propuestas evaluativas fomentan experiencias de aprendizaje eficaces, buscando el logro de un impacto único y auténtico en la enseñanza del idioma en todo momento.

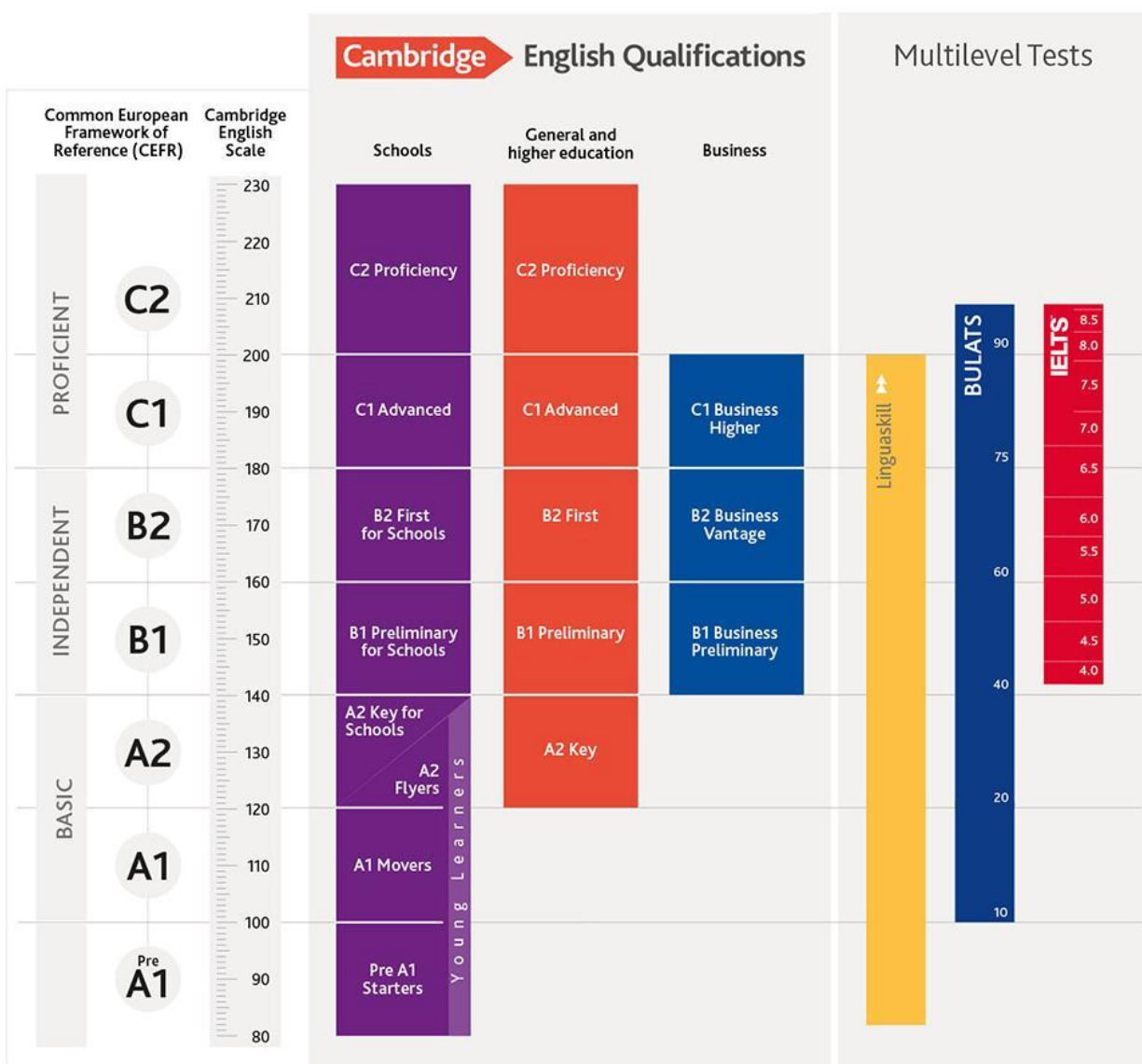
PET tiene sus bases en “realistic tasks and situations” (Cambridge English Language Assessment, 2016, p.2), con el objeto de brindar a los aprendices en preparación, el trabajo de habilidades del lenguaje de la vida real, otorgando y desarrollando confianza para avanzar a siguientes niveles de las pruebas que ofrecen.

Cambridge English Language Assessment en Handbook for Teachers (2016), especifica que este instrumento está dirigido a todo aquel que desee demostrar que es capaz de:

- “read simple textbooks and articles in English
- write letters and emails on everyday subjects
- understand factual information
- show awareness of opinions and mood in spoken and written English” (p.3)

The Association of Language Testers in Europe (ALTE), citada en Handbook for Teachers (2016), ha realizado investigaciones para describir cada nivel del MCER, usando “Can Do statements”, por tanto Cambridge English Language Assessment, como miembros fundadores de ALTE, usan una versión adaptada del marco, para asegurar que sus exámenes reflejan las competencias comunicativas relacionadas a la vida cotidiana, alineadas a los estándares del Marco Común. Asimismo, Cambridge English comienza a utilizar Cambridge English Scale, la cual entrega información detallada en cuanto a los resultados obtenidos por los participantes. Esta escala ha sido diseñada para complementar al Marco Común Europeo de Referencia, detallando la relación entre sus niveles y los que establece el MCER.

Tabla 6 Cambridge English Scale (s.f)



En lineamiento con el nivel de inglés de los participantes de esta investigación, se ha decidido trabajar con PET, que en concordancia con las habilidades del idioma inglés, establece tres partes para el desarrollo de su instrumento evaluativo; *Reading and Writing*, *Listening*, y *Speaking*. Debido a que esta investigación tiene su foco en la comunicación oral, se profundiza en la *Parte Tres: Speaking*. A continuación, se describen las tareas que Cambridge English establece para la función comunicativa.

Tabla 7 Speaking Tasks, Cambridge English Language Assessment en Handbook for Teachers, 2016 (traducción propia)

| Partes | Tiempo por tarea | Interacción | Tipo de tarea | ¿Qué deben hacer los candidatos? |
|--------|------------------|--------------------------------|--|--|
| 1 | 2-3 mins. | Interlocutor ↓ Candidato | Interlocutor hace preguntas a ambos candidatos en turnos | Responder preguntas, dar información personal o hechos concretos |
| 2 | 2-3 mins. | Candidato ↕ Candidato | Discusión con estímulo visual | Hacer y responder sugerencias, discutir alternativas y negociar acuerdos |
| 3 | 3 mins. | Turno extendido por candidato | Descripción de imagen | Describir fotografía a color, hablar por 1 minuto |
| 4 | 3 mins. | Candidato ↕ Candidato | Conversación | Discutir preferencias, experiencias, opiniones, hábitos, etc. |
| Total | 10-12 mins. | 25 puntos | | |

Durante la realización de esta prueba, los candidatos son evaluados de acuerdo a su desempeño individual. Esto es llevado a cabo por dos examinadores, el *Interlocutor* y el *Evaluador*. El primero, es quien realiza las preguntas, mientras que el segundo, otorga

puntajes en base a descriptores de desempeño en las escalas de evaluación analítica, en correspondencia con los criterios descritos en la tabla 8: *Grammar and Vocabulary, Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication*. De esta forma, se logra posicionar a los candidatos en el nivel de inglés correspondiente, en relación al puntaje obtenido.

Tabla 8 Cambridge English: Preliminary English Test. Speaking Assessment Scale (Simplified version) Handbook for Teachers (2016)

| B1 | GRAMMAR AND VOCABULARY | DISCOURSE MANAGEMENT | PRONUNCIATION | INTERACTIVE COMMUNICATION |
|----|--|--|---|--|
| 5 | Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar topics. | Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant despite some repetition. Uses a range of cohesive devices. | Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. | Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support. |
| 4 | <i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i> | | | |
| 3 | Shows a good | Produces | Is mostly | Initiates and |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | <p>degree of control of simple grammatical forms.</p> <p>Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.</p> | <p>responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation.</p> <p>Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition.</p> <p>Uses basic cohesive devices.</p> | <p>intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.</p> | <p>responds appropriately.</p> <p>Keeps the interaction going with very little prompting and support.</p> |
| 4 | <i>Performance shares features of Bands 3 and 1.</i> | | | |
| 1 | <p>Shows sufficient control of simple grammatical forms.</p> <p>Uses a limited range of vocabulary to talk about familiar topics.</p> | <p>Produces responses which are characterized by short phrases and frequent hesitation.</p> <p>Repeats information or digresses from the topic.</p> | <p>Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.</p> | <p>Maintains simple exchanges, despite some difficulty.</p> <p>Requires prompting and support.</p> |
| 4 | <i>Performance below Band 1.</i> | | | |

2.4 Fluidez oral

Según Mizera (2006), es posible definir el concepto fluidez como la habilidad de hablar un idioma de manera espontánea, rápida y comprensible, sin la presencia de errores que puedan distraer a los receptores de lo primordial: el mensaje. El mismo autor explica que la definición del concepto deja abierta una puerta para diversas interpretaciones. Por ejemplo, la rapidez con la que el acto comunicativo se considera fluido y el número de errores que se tolera, antes de que el mensaje se vuelva un distractor como consecuencia de su escasa fluidez. A su vez, cuando hablamos de fluidez verbal, se reconocen dos variables; la fluidez semántica, relacionada con el significado de las expresiones lingüísticas, y la fluidez fonológica, asociada a la producción de sonidos vocálicos y consonánticos. Ambas variables se reconocen con distintas nociones. En primer lugar, se entiende que son funciones neuropsicológicas que muestran la habilidad cognitiva de cada individuo, a través de la memorización. En segundo lugar, se consideran como el resultado del ejercicio comunicativo, a través de actividades que promuevan la interacción y la ejercitación de estructuras (Becker y Salles, 2016).

Algunos estudios, han hecho hincapié en que no es posible definir la fluidez oral como un concepto aislado, es más, está estrechamente ligado a la precisión (Fillmore, 2000; Fulcher y Davidson, 2007; Kormos y Dénes, 2004). Otros investigadores, sin embargo, han destacado que a pesar de que la precisión oral está relacionada con la fluidez, el primer concepto se acerca más a la definición de competencia en cuanto al dominio del idioma aprendido (Derwing, 2004; Pérez, 2016; Pishkar, 2017; Porcino y Finardi, 2012). Por ello, ambos deben ser entendidos como conceptos que van de la mano, pero son diferenciados. Para Mizera, a pesar de que la precisión formal tiende a estar relacionada con el primer idioma (L1), no puede ser ignorada en la comunicación mediante la lengua no natal (L2). "An L2 learner whose speech contains so many lexical and/or morphosyntactic errors that it is incomprehensible cannot reasonably be considered 'fluent,' no matter how quickly he or she speaks. In fact, there is some evidence [...] that native speaker/listeners take non-native limitations into account and judge L2 fluency differently than L1 fluency" (Mizera, 2006, pág. 3). Es relevante tener este punto en consideración a la hora de elaborar un instrumento de medición de fluidez

oral que no confunda los conceptos mencionados, dado que, cuando se trata de la comunicación oral en el aprendizaje de un L2, la competencia comunicativa suele relacionarse con la fluidez oral, mientras que la competencia gramatical está más asociada a la precisión oral.

Si bien, es posible observar que el término fluidez es comúnmente asociado a la precisión oral y se utiliza en un sentido amplio, esta investigación pretende evaluar particularmente la fluidez oral de los estudiantes. Para esto, es preciso considerar que, a pesar de ser comúnmente evaluada de manera holística, investigadores del campo de segundas lenguas coinciden en que la multidimensionalidad de la fluidez tiene que ver única y exclusivamente con sí misma (Lennon, 2000).

Skehan (2003, 2009) distingue tres dimensiones de la fluidez: la velocidad (velocidad y densidad de las unidades lingüísticas producidas), desglose de la fluidez o “breakdown fluency” (número, longitud y ubicación de las pausas), y reparo de la fluidez (partidas falsas, errores de formulación, autocorrecciones y repeticiones).

Existen variadas herramientas para la medición de la fluidez oral, tales como exámenes de juicio gramatical (Ellis, 2009), de imitación oral (Erlam, 2006), y de tiempo de reacción (Segalowitz y Segalowitz, 1993). Sato (2014), menciona que históricamente, la medición de rangos de rapidez oral tenía como base el foco gramatical. Diversos estudios han puesto su foco en la velocidad oral en la adquisición de L2 (Ginther, Dimova y Yang, 2010; Kormos y Dénes, 2004; O’Brien, Segalowitz, Freed y Collentine, 2007; Towell & Dewaele, 2005). En cuanto al uso de la velocidad oral para medir fluidez, Towell, Hawkins y Bazergui (1996) concluyen que los avances en fluidez, medidos por la velocidad oral, se deben principalmente al grado de conocimiento de los hablantes.

2.5 L2 en Adultos

La bibliografía indica que los niños y jóvenes son mejores aprendices que los adultos. Esto se debe, como indica Boștină-Bratu y Palea (2015), a que “their brains have a natural ability to absorb new information as part of their developmental growth” (p.428). Asimismo, “In 1959, neurolinguistic scholars Penfield and Roberts claimed that there is a critical age period for optimal L2 acquisition, after which L2 learning becomes much harder and it is almost impossible to achieve the same attainment if the AO is after this

critical period” (Sang, 2017, p. 1). También se explica que la disminución de la habilidad para adquirir una L2 se produce, cerca de los nueve años de edad, por la pérdida de la plasticidad del cerebro. Es más, los autores destacan que es casi imposible alcanzar el mismo logro si el aprendiz ha pasado aquel período. Sang (2017) destaca que esta idea se hizo popular e influyente en la década de los 60, y es conocida como la *Hipótesis del Período Crítico* (HPC), y cita a Lenneberg, quien "In 1967, [...] published his book to support CPH by stating that the critical age period of L2 learning may also relate to the completion of the process of lateralization in the left brain hemisphere by the onset of puberty, which governs language functions” (Sang, 2017; p.1). Al discutir el efecto de la edad en la adquisición de L2, Burstall (1974) en Sang (2017), estableció que los jóvenes aprendices de una L2 no superan a estudiantes mayores luego de recibir la misma cantidad de instrucciones en clases, lo cual pone a HPC en duda. El autor antes mencionado destaca que, en 1979, Stephen Krashen, Michael Long, y Robin Scarcella, en un estudio comparativo de las tasas de aprendizaje de L2 entre jóvenes y adultos, promovieron esta idea al establecer que estudiantes de mayor edad son más exitosos al momento de aprender una L2 en cortos períodos de tiempo, pero los más jóvenes son mejores a largo plazo. Entretanto, Boștină-Bratu y Palea (2015), mencionan que hoy en día, la idea anterior es desaprobada por investigadores debido a estudios basados en el aprendizaje de la segunda lengua dentro la sala de clases, con adultos expuestos a una cantidad limitada de horas. No obstante, la calidad de la educación y el nivel de motivación han sido siempre un gran factor a tomar en consideración. Los mismos autores afirman que, si bien los adultos podrían no ser tan buenos aprendices, “they have many skills that allow compensating the decline in the ability of the brain to acquire new information. They are able to better organize their learning strategies and can build on experiences, skills and knowledge already acquired” (p. 429). Asimismo, los adultos también tienen objetivos e intereses personales o profesionales que aumentan su motivación para aprendizajes futuros. Boștină-Bratu y Palea (2015), aseguran que variados estudios han revelado que adolescentes y adultos pueden alcanzar competencias de segundo idioma, comparado con los nativos parlantes.

2.6 Lengua inglesa en Chile

Chile es un país diverso, que ofrece muchas oportunidades. Sin embargo, tal y como muchos países en el mundo, existe una clara ausencia de lo que se dice, es la clave del éxito: estudios sobre la fluidez oral en L2. De acuerdo a los resultados más recientes de la prueba SIMCE, (ver tabla 9 y tabla 10), los chilenos no manejan el idioma extranjero de manera eficiente, lo que resulta de una instrucción poco acertada e insuficiente a nivel escolar. Es en ese punto donde la falta de ejercitación, sobretudo en la mayoría de las instituciones educacionales chilenas subvencionadas y municipalizadas, muestra sus consecuencias.

Existen brechas importantes entre las escuelas antes mencionadas y las de tipo privado. Aquello, tiene estrecha relación con diferencias sociales y económicas, falta de recursos y materiales con disponibilidad para todos los estudiantes, y la privatización, entre otros factores. Por ello, y con el fin de conocer la realidad de las escuelas a nivel nacional, el Ministerio de Educación de Chile llevó a cabo la prueba SIMCE de Inglés en el año 2010, por primera vez. Desde allí en adelante, la prueba ha sido realizada también en 2012 y 2014. Los últimos resultados publicados son los que se muestran a continuación.

Tabla 9 SIMCE de Inglés (Escala de calificación y nota de aprobación)

| SIMCE de Inglés | Escala de calificación | Nota de aprobación |
|----------------------|------------------------|--------------------|
| Comprensión auditiva | 10 - 90 | 64 (de 90) |
| Comprensión lectora | 10 - 90 | 70 (de 90) |
| Total | 20 - 180 | 134 (de 180) |

Tabla 10 Resultados Nacionales 2012 y 2014.

| SIMCE de Inglés | Promedio 2012 | Promedio 2014 |
|----------------------|---------------|---------------|
| Comprensión auditiva | 49 (de 90) | 50 (de 90) |
| Comprensión lectora | 45 (de 90) | 53 (de 90) |
| Total | 47 (de 180) | 51 (de 90) |

La tabla anterior muestra los puntajes obtenidos por estudiantes chilenos de Tercer año de Educación Media en el año 2014, los que, si bien han incrementado en comparación a la muestra anterior, están lejos de reflejar un desempeño competente en el idioma extranjero. En cuanto a los resultados que se observan en la habilidad de comprensión lectora, es posible establecer que podrían verse positivamente afectados con mayor exposición oral al segundo idioma. “Las demandas que la sociedad actual impone a los egresados del sistema educacional son variadas y múltiples. Los cambios que ha experimentado el país como resultado de su creciente inserción en el mundo globalizado exigen que alumnos y alumnas egresen con un manejo de un idioma extranjero que les permita enfrentar con éxito diversas situaciones comunicativas y que, al mismo tiempo, favorezca su participación activa en la educación superior o en el mundo laboral. En este contexto, la enseñanza del idioma inglés resulta particularmente importante dado su amplio uso a nivel internacional, en el ámbito de las comunicaciones en general y, en particular, en los ámbitos comercial, tecnológico y científico” (Ministerio de Educación, 2009, p.85).

Tomando en consideración que el presente estudio en educación superior pretende, en términos generales, comprobar la eficacia de la aplicación de retroalimentación correctiva en la comunicación verbal, sobre la fluidez oral de estudiantes de inglés como segundo idioma, es que resulta pertinente el estudio y análisis de la biografía revisada, la cual expone que las actividades orales permiten poner en práctica el idioma de manera oportuna, lo que tiene un efecto positivo en la fluidez oral de estudiantes de educación superior. Todos aquellos elementos, juntos, serán beneficiosos para alcanzar los objetivos de esta investigación, permitiendo a la vez responder a la pregunta: **¿Cuál es el impacto que provoca la retroalimentación correctiva aplicada en actividades de interacción entre pares, en la fluidez oral de estudiantes de inglés en educación superior?** Dicha pregunta de investigación revelará la contribución que las actividades orales y las estrategias propuestas tienen para los estudiantes.

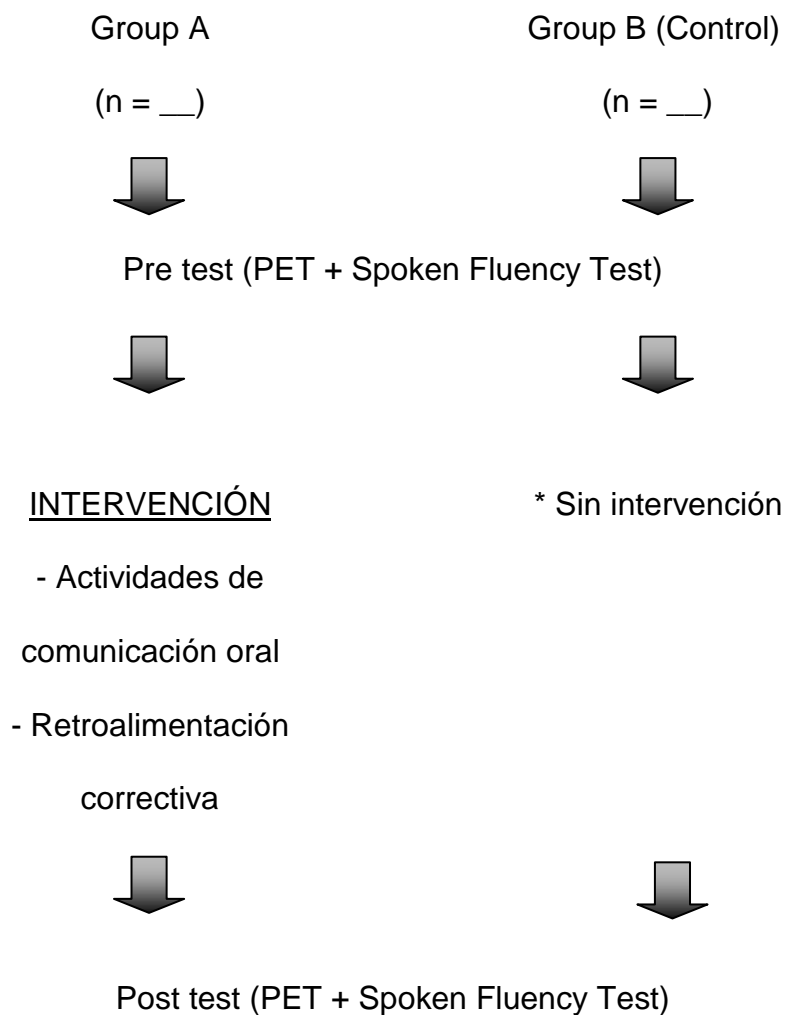
3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño

Esta investigación cualitativa plantea un diseño cuasi-experimental, que explorará los efectos de la implementación de la retroalimentación correctiva en actividades de tipo oral. Para la muestra, se selecciona dos grupos de estudiantes, pertenecientes a la Universidad Federico Santa María, que cursan el segundo semestre de la carrera de Ingeniería. En dichos grupos se aplicará un pre y un post test. Uno de los dos grupos será intervenido por un docente preparado en la ejecución de retroalimentación correctiva. Dicha preparación será realizada por las tesistas, durante cuatro sesiones, en julio de 2018, previa al inicio del curso.

La intervención contiene tres etapas. En primer lugar, la parte oral del Preliminary English Test (PET) es aplicado como pre-test en los dos grupos (Ver anexo N° 2). Dicho test permitirá medir el tipo y número de errores cometidos por los estudiantes en un contexto de comunicación oral entre alumnos y docentes, y luego entre pares. En una segunda etapa, se contempla la aplicación de diversas actividades grupales, de comunicación oral con retroalimentación correctiva. Lo que concierne a retroalimentación, será llevado a cabo únicamente en el grupo A, mientras que el grupo B será el grupo control, y no recibirá intervención alguna relacionada con actividades orales y de retroalimentación correctiva, sino que cursará la misma asignatura con las estrategias metodológicas declaradas en su programa de asignatura. Finalmente, se aplicará nuevamente el Preliminary English Test (PET) como post test con el objeto de medir si la intervención ha sido exitosa en aumentar la fluidez del grupo experimental (A), en relación con el grupo control (B). Teniendo dos grupos de similares características, uno con y uno sin intervención, es posible medir el grado en el que las estrategias utilizadas afectan o no en la fluidez oral de los participantes.

Ilustración 2 Diseño Metodológico



3.2 Selección de participantes

En este estudio, dos grupos de participantes son seleccionados al azar entre varios cursos de inglés, cada uno de los cuales integra entre once y catorce estudiantes de carreras de Ingeniería de la Universidad Federico Santa María, cursando su tercer semestre de estudios entre Marzo y Julio de 2019. El rango etario se sitúa entre los 18 y los 39 años de edad, con similares habilidades en cuanto a la competencia oral en el uso del idioma inglés.

Cada uno de los participantes firma un consentimiento informado para el uso y posterior análisis de resultados de este trabajo de investigación (ver anexo N° 1: Informed Consent) y a partir de ello, tres sesiones de clase son grabadas.

3.3 Características de la intervención

La intervención de este estudio es implementada únicamente en el grupo A. Sin embargo, exactamente los mismos contenidos son estudiados por los estudiantes de ambos grupos. El grupo A considera el desarrollo de actividades orales más la aplicación de retroalimentación correctiva de manera individual, en parejas, y a nivel de grupo. Los instrumentos de evaluación utilizados para la intervención son estructurados y clasificados de la siguiente manera:

3.3.1 Pre test

Preliminary English Test (PET) – Speaking Part (ver anexo 2).

Escala de evaluación interna de la fluidez oral. Spoken Fluency (ver anexo 4)

3.3.2 Actividades de comunicación oral en el aula más la promoción de retroalimentación correctiva:

Serie de actividades, entre las cuales destaca la oralidad y la retroalimentación que el docente dirige a sus estudiantes (ver anexo 5: Planificación tipo para clases).

3.3.3 Post test:

Preliminary English Test (PET) – Speaking Part (ver anexo 6).

Escala de evaluación interna de la fluidez oral. Spoken Fluency (ver anexo 4)

3.4 Actividades

La intervención conducida en el grupo A, consta de *diálogos, juegos de roles, discusiones sobre un tema dado, debates, descripción de imágenes y predicciones*; en el desarrollo de las cuales, correcciones de diversos tipos aparecen a lo largo de

la clase. Las correcciones no se limitan a espacios destinados para ser realizadas, sino que además fluyen y aportan de manera espontánea. En cuanto a los tipos de retroalimentación correctiva, Lyster y Ranta (1997) encontraron distintos tipos de retroalimentación, cuatro de los cuales fueron usados a lo largo de la investigación. Los tipos de retroalimentación corresponden a la corrección explícita, solicitud de aclaración, retroalimentación metalingüística y repetición. En el aprendizaje de L2, Ammar y Spada (2006) encontraron que los estudiantes de bajo dominio se benefician más de la corrección implícita que de la explícita (para más detalles, consultar Marco Teórico), sin embargo, en este asunto, es educativamente adecuado mezclar pistas y reformulaciones con el fin de encontrar un equilibrio al realizar una intervención.

3.5 Recolección de datos

Una prueba oral previa y una posterior son realizadas a cada participante para la recolección de datos necesarios con fines de comparación. Es decir, dado que esta investigación tiene como fin comprobar si el empleo de retroalimentación correctiva sobre actividades de comunicación oral tiene un efecto en la fluidez verbal de los participantes, al combinar las fuentes de datos en ambas instancias, se pretende exponer y analizar los resultados obtenidos. Estos resultados serán medidos, por una parte, a través de la escala de evaluación de las secciones orales PET, la cual indicará en qué nivel de inglés establecido por el MCER se encuentra cada estudiante al inicio y al término de la intervención. Por otra parte, se analizará datos más específicamente relacionados con la fluidez oral a través de la medición interna Spoken Fluency, considerando únicamente los datos de la tercera parte de la prueba oral PET. Lo anterior, ya que se trata de la descripción libre de una imagen determinada, actividad en la que se podrá apreciar con mayor detalle la fluidez que cada participante presenta.

Con la capacitación realizada al docente que efectuará las actividades planificadas en el grupo A, se lleva a cabo no sólo retroalimentación correctiva, sino también entrevistas con preguntas enfocadas a fomentar la producción oral por parte de los estudiantes.

3.6 Alcances y limitaciones

3.6.1 Alcances

- El presente estudio explora la relación que existe entre el uso de retroalimentación correctiva y la mejora de la fluidez oral en estudiantes de Ingeniería (Universidad Federico Santa María, Chile).
- La investigación abarca únicamente a la mejora de fluidez oral de la lengua extranjera inglés.

3.6.2 Limitaciones

- La falta de instrumentos respaldados de medición de funciones comunicativas verbales y no-verbales actualizadas.
- Banco de datos incompletos y no actualizados, de estudios de retroalimentación correctiva en relación con la comunicación oral.
- Escasos estudios de retroalimentación correctiva para mejorar la fluidez de una segunda lengua.
- Paro de estudiantes que imposibilita la aplicación de Post test a la totalidad de los participantes evaluados en el Pre test.

4. RESULTADOS

4.1 Pre test

Los datos recogidos a partir de la aplicación del examen previo, arrojaron información que fue analizada en dos aristas; PET y Spoken Fluency Scale.

4.2 Escala PET

Las entrevistas orales aplicadas a los estudiantes de ambos grupos, fueron evaluadas mediante el instrumento de Cambridge Assessment que ubica a los participantes en sus correspondientes niveles de acuerdo al MCER. Los resultados detallados se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 11 Niveles MCER Pre Test.

| Grupo: A (experimental) | | Grupo: B (control) | |
|--------------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| Código participante | Nivel MCER | Código participante | Nivel MCER |
| PS | A2 | VC | B1 |
| JSC | B1 | VB | A2 |
| BC | B1 | ML | A2 |
| JV | B1 | CA | B1 |
| IP | A2 | JT | B1 |
| VR | B1 | EG | A2 |
| MG | B1 | JC | A2 |
| FI | A2 | CJ | B1 |

Según se observa, los niveles del MCER de los participantes fluctúan entre las categorías A2 y B1. La interpretación porcentual se muestra en las ilustraciones 3 y 4:

Ilustración 3 Niveles MCER Pre Test, grupo A (experimental).

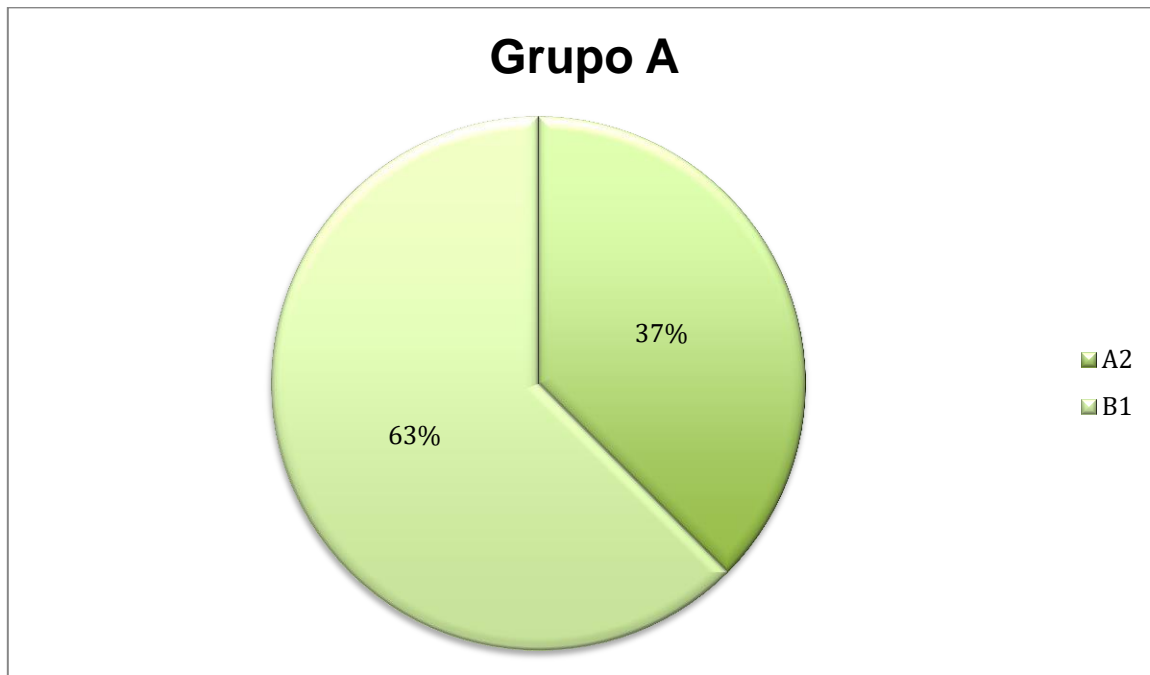


Ilustración 4 Niveles MCER Pre Test, grupo B (control)

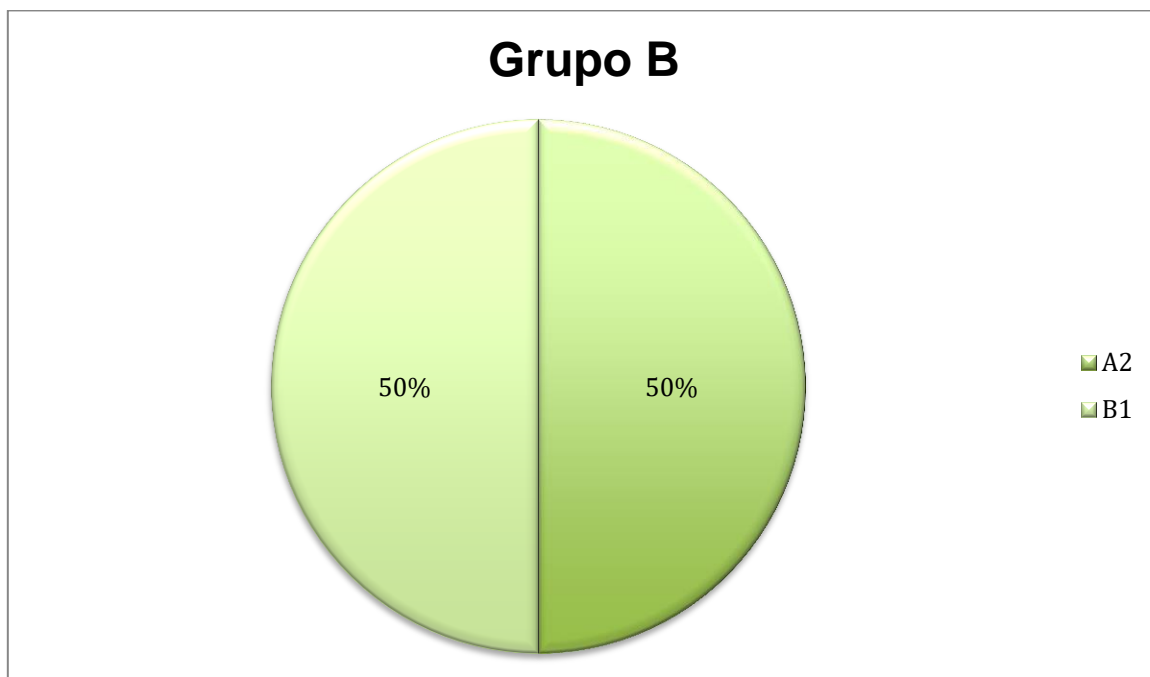
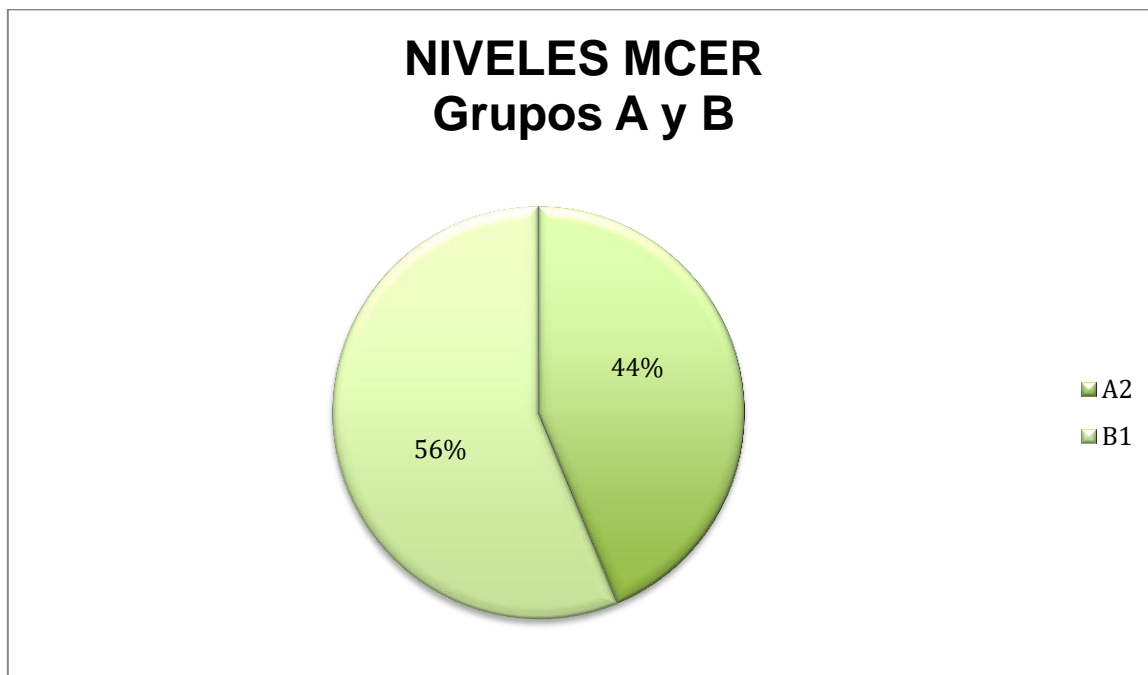


Ilustración 5 Niveles MCER Pre Test, ambos grupos



En el grupo A, un 37% de los participantes fueron posicionados en nivel A2 y el otro 63% fue ubicado en nivel B1. En el grupo B, mientras tanto, el primer 50% se encuentra en nivel A2 y el otro 50% en nivel B1. En cuanto a la totalidad de los participantes, un 44% es situado en nivel A2, y el 56% restante en nivel B1.

4.3 Spoken Fluency Scale

Las entrevistas orales también fueron transcritas y analizadas a través de las especificaciones de la escala de fluidez oral interna, poniendo especial énfasis en velocidad, pausas y reparo. Sólo las respuestas de la tercera parte *Speaking Part 3* de la prueba oral PET fueron consideradas para este propósito. A continuación, se detalla los resultados obtenidos en tablas e ilustraciones:

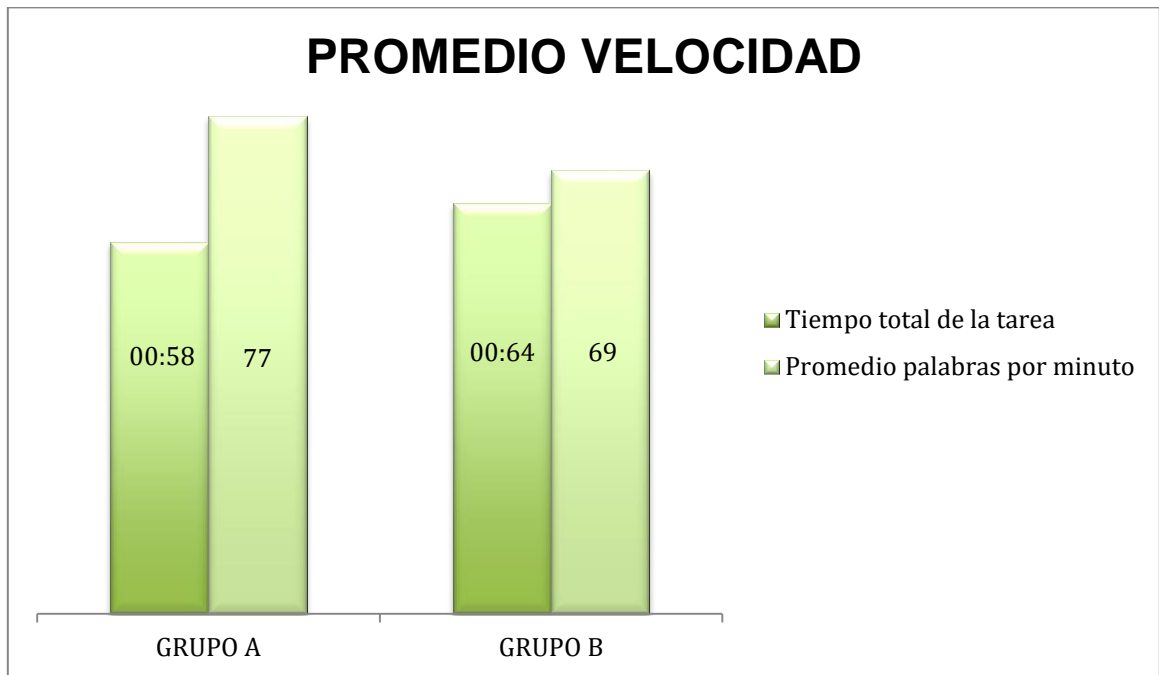
Tabla 12 Spoken Fluency Scale, Pre Test. Grupo A (experimental)

| Código Estudiante | VELOCIDAD | | PAUSAS | | | REPARO | | |
|-------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| | Tiempo total de la tarea | Promedio palabras por minuto | Promedio longitud de pausas | Ubicación | | N° partidas falsas | N° ideas incompletas | N° auto correcciones |
| | | | | N° pausas por oraciones | N° pausas por ideas | | | |
| PS | 00:42 | 56 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | 0 |
| JSC | 00:37 | 75 | 1 | 2 | 4 | 0 | 1 | 3 |
| BC | 00:48 | 94 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| JV | 01:06 | 73 | 3 | 1 | 2 | 4 | 0 | 3 |
| IP | 00:47 | 61 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| VR | 1:05 | 100 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2 |
| MG | 1:11 | 93 | 2 | 4 | 4 | 3 | 0 | 1 |
| FI | 01:32 | 69 | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 3 |

Tabla 13 Spoken Fluency Scale, Pre Test. Grupo B (control)

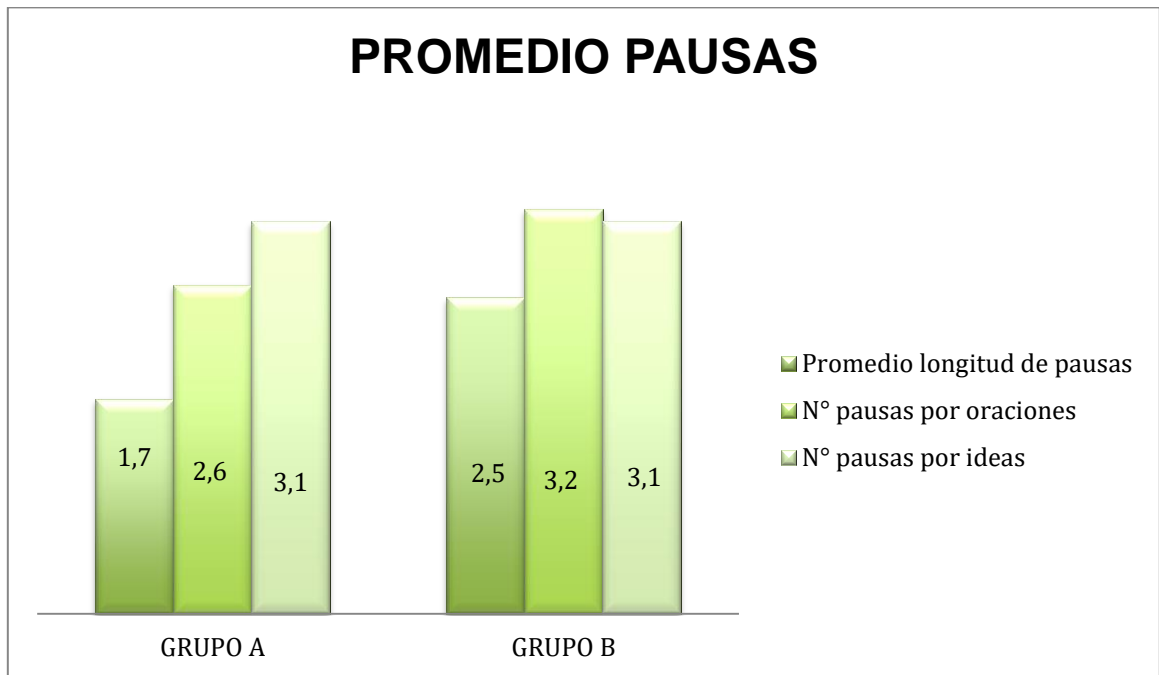
| Código Estudiante | VELOCIDAD | | PAUSAS | | | REPARO | | |
|-------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| | Tiempo total de la tarea | Promedio palabras por minuto | Promedio longitud de pausas | Ubicación | | N° partidas falsas | N° ideas incompletas | N° auto correcciones |
| | | | | N° pausas por oraciones | N° pausas por ideas | | | |
| VC | 01:04 | 61 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| VB | 01:11 | 68 | 3 | 4 | 3 | 5 | 0 | 1 |
| ML | 01:26 | 71 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 0 |
| CA | 01:15 | 108 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| JT | 00:58 | 109 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| EG | 01:01 | 36 | 5 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 |
| JC | 00:27 | 29 | 3 | 4 | 4 | 0 | 1 | 0 |
| CJ | 01:14 | 71 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 |

Ilustración 6 Velocidad Pre Test



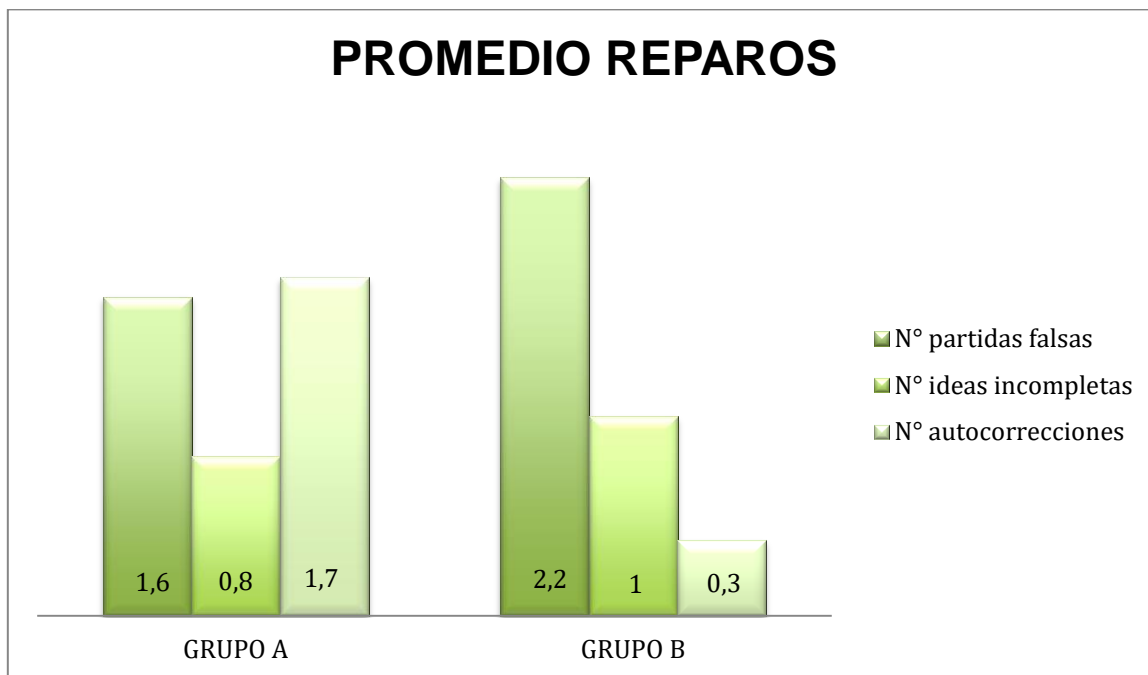
En esta sección, se aprecia una leve diferencia entre un grupo y otro. Por una parte, en cuanto al promedio de tiempo total de la tarea, en el grupo A la duración fue de 58 segundos y en el grupo B, fue de 64 segundos. Por otra parte, en palabras por minuto, el grupo A promedió 77 palabras, mientras que en el grupo B se promedió 69. Se considera que estas diferencias no reflejan gran variedad entre la velocidad de un grupo y otro. Además, se observa que el grupo A tuvo un mayor número de palabras por minuto, y en contraste, el grupo B tuvo un tiempo total más elevado.

Ilustración 7 Pausas Pre Test



En esta sección se exponen tres criterios, cuyos resultados no muestran mayor diferencia. En el grupo A, las pausas promediaron una longitud de 1,7 segundos, mientras el grupo B promedió 2,5. En cuanto al número de pausas por oraciones, el promedio del grupo A es un 2,6, y el del grupo B es un 3,2. Al observar el número de pausas por ideas, es posible ver que ambos grupos promedian un 3,1. Si bien, el grupo B muestra una tendencia a generar pausas de mayor longitud, la diferencia es muy leve. Con respecto al número de pausas, los resultados muestran una variedad de 0,6 en oraciones y exactamente el mismo promedio en ideas, diferencia que resulta casi inapreciable.

Ilustración 8 Reparos Pre Test



Esta sección contempla los resultados del número de instancias de reparo. En cuanto al número de partidas falsas, el grupo A promedia un 1,6 y el grupo B, promedia un 2,2. En el grupo A se expone una media de 0,8 ideas incompletas, mientras que en el grupo B se obtiene un promedio de 1. En relación al número de autocorrecciones, el primer grupo realiza 1,7 y el segundo, 0,3. Lo anterior, muestra nuevamente que no hay datos que muestren una diferencia significativa entre los grupos evaluados.

Al observar todos los datos obtenidos a través de dos instrumentos muy diversos, es posible mencionar, por una parte, que el grupo A tiene un mayor número de estudiantes en nivel B1, promedio de palabras por minuto, y número de autocorrecciones. Por otro lado, se aprecia que el grupo B presenta un mayor tiempo total de la tarea, longitud y número de pausas, y número de partidas falsas e ideas incompletas. Por ello, se entiende que el grupo A tiene una leve ventaja en fluidez por sobre el grupo B. A pesar de lo anterior, ninguna de estas variantes es sustancial, por lo que se deduce que ambos grupos tienen tanto un nivel de inglés como una fluidez oral similar.

4.4 Post test

Los datos recogidos a partir de la aplicación del examen oral PET por segunda vez, arrojaron los siguientes resultados:

4.4.1 Escala PET

Entrevistas orales fueron nuevamente aplicadas a los estudiantes de ambos grupos y evaluadas a partir del instrumento de Cambridge Assessment, para verificar el nivel del MCER de los participantes luego del período de intervención.

Tabla 14 Niveles MCER Post Test

| Grupo: A (experimental) | | Grupo: B (control) | |
|--------------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| Código participante | Nivel MCER | Código participante | Nivel MCER |
| PS | A2 | VC | B1 |
| JSC | B1 | VB | A2 |
| BC | B1 | ML | A2 |
| JV | B1 | CA | B1 |
| IP | B1 | JT | B1 |
| VR | B1 | EG | A2 |
| MG | B1 | JC | A2 |
| FI | A2 | CJ | B1 |

Según los resultados de la tabla anterior, los niveles del MCER de los participantes fluctúan entre las categorías A2 y B1. La interpretación porcentual se muestra en las siguientes ilustraciones:

Ilustración 9 Niveles MCER Post Test, grupo A (experimental)

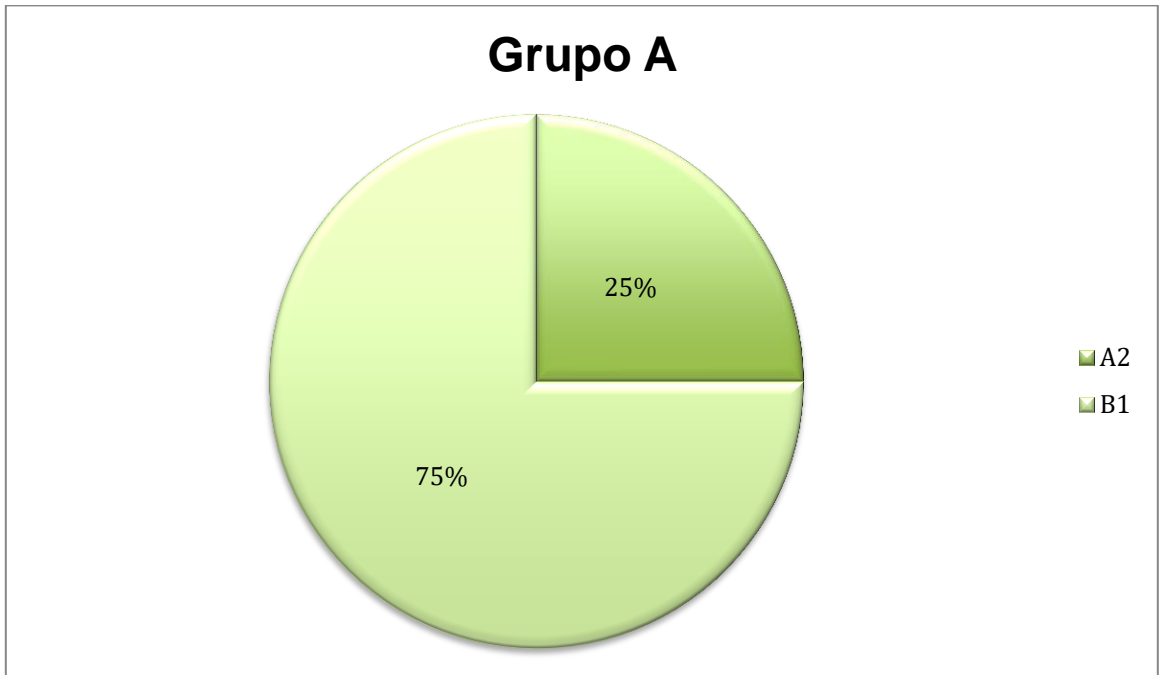


Ilustración 10 Niveles MCER Post Test, grupo B (control)

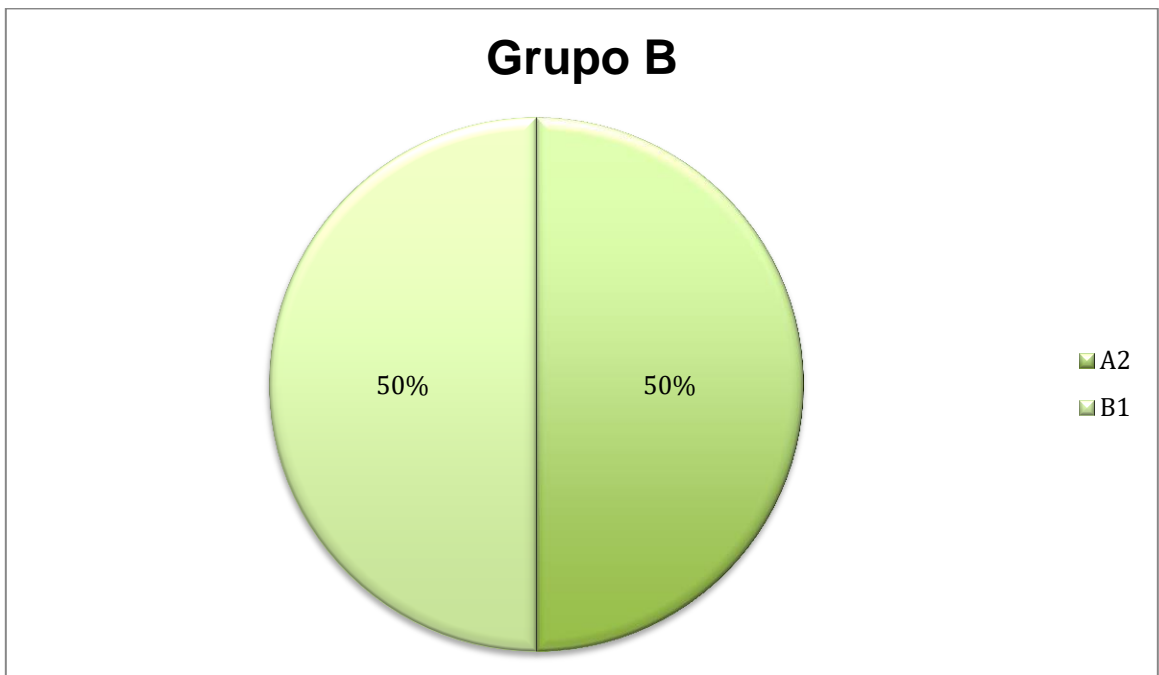
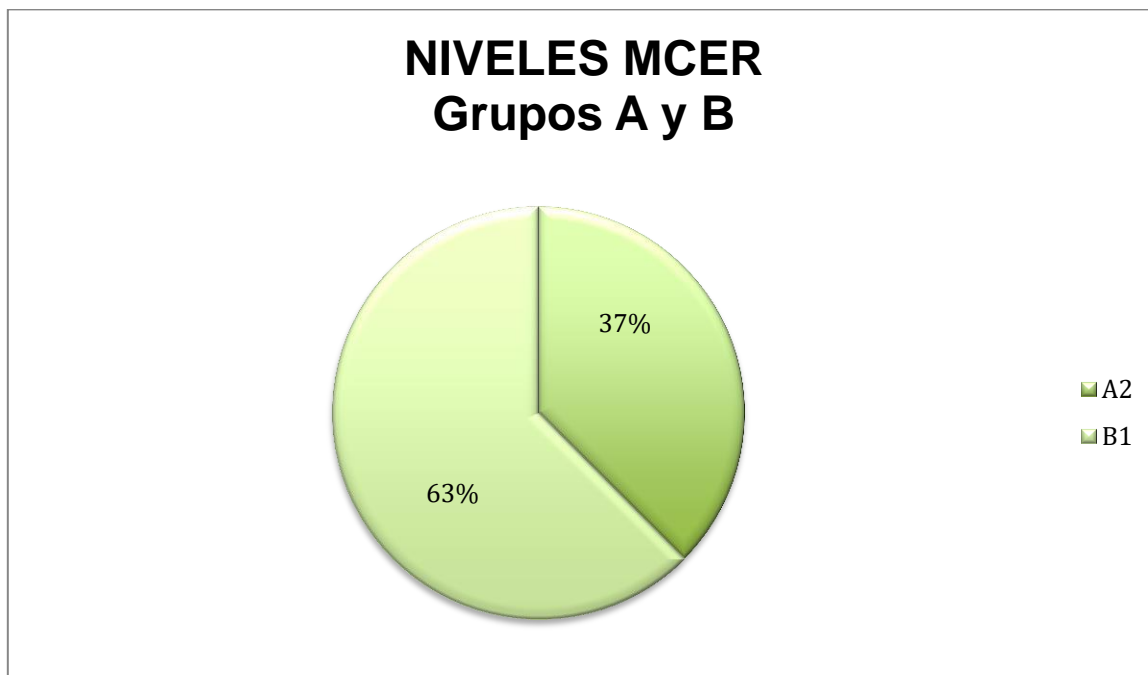


Ilustración 11 Niveles MCER Post Test, ambos grupos



En el grupo A, un 37% de los participantes fueron posicionados en nivel A2 y el otro 63% fue ubicado en nivel B1. En el grupo B, mientras tanto, el primer 50% se encuentra en nivel A2 y el otro 50% en nivel B1. En cuanto a la totalidad de los participantes, un 37% es situado en nivel A2, y el otro 63% se ubica en nivel B1.

4.4.2 Spoken Fluency Scale

Tal como en el Pre Test, las entrevistas orales fueron transcritas y analizadas utilizando la escala de fluidez oral interna, cuya orientación está en velocidad, pausas y reparo. A continuación, se detalla los resultados obtenidos en tablas e ilustraciones:

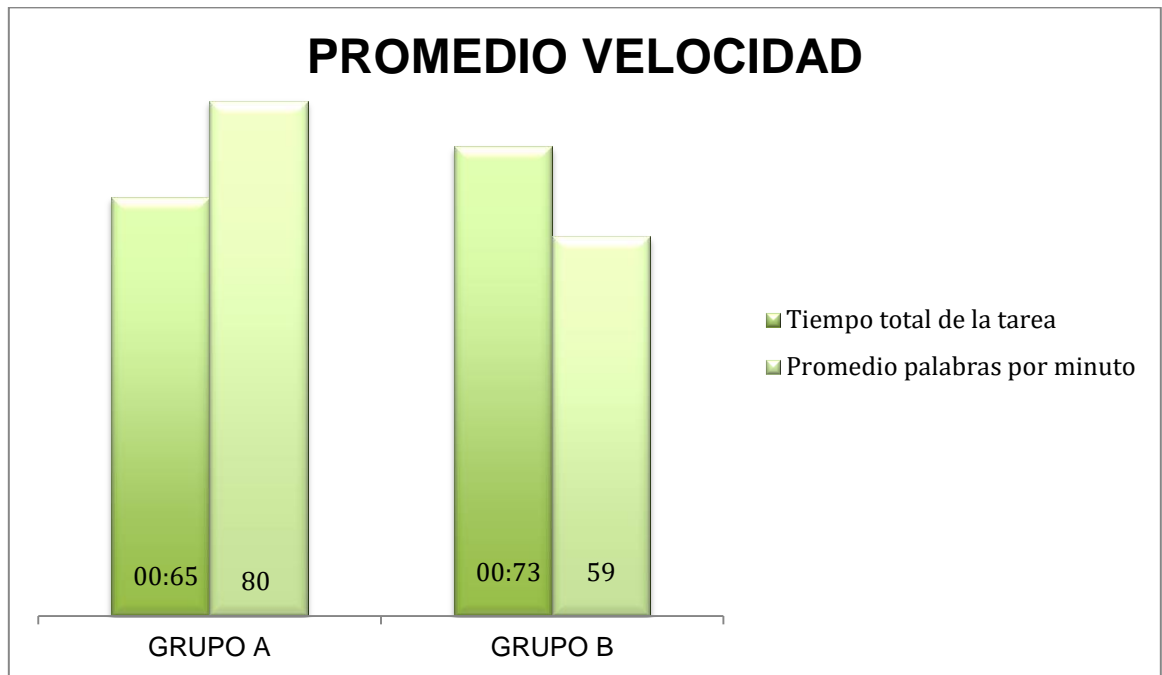
Tabla 15 Spoken Fluency Scale, Post Test. Grupo A (experimental)

| Código Estudiante | VELOCIDAD | | PAUSAS | | | REPARO | | |
|-------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| | Tiempo total de la tarea | Promedio palabras por minuto | Promedio longitud de pausas | Ubicación | | N° partidas falsas | N° ideas incompletas | N° auto correcciones |
| | | | | N° pausas por oraciones | N° pausas por ideas | | | |
| PS | 01:04 | 70 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 |
| JSC | 00:47 | 83 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| BC | 01:13 | 73 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| JV | 00:38 | 80 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| IP | 01:07 | 66 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 |
| VR | 01:00 | 81 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| MG | 01:35 | 88 | 2 | 1 | 4 | 0 | 1 | 2 |
| FI | 01:22 | 69 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 |

Tabla 16 Spoken Fluency Scale, Post Test. Grupo B (control)

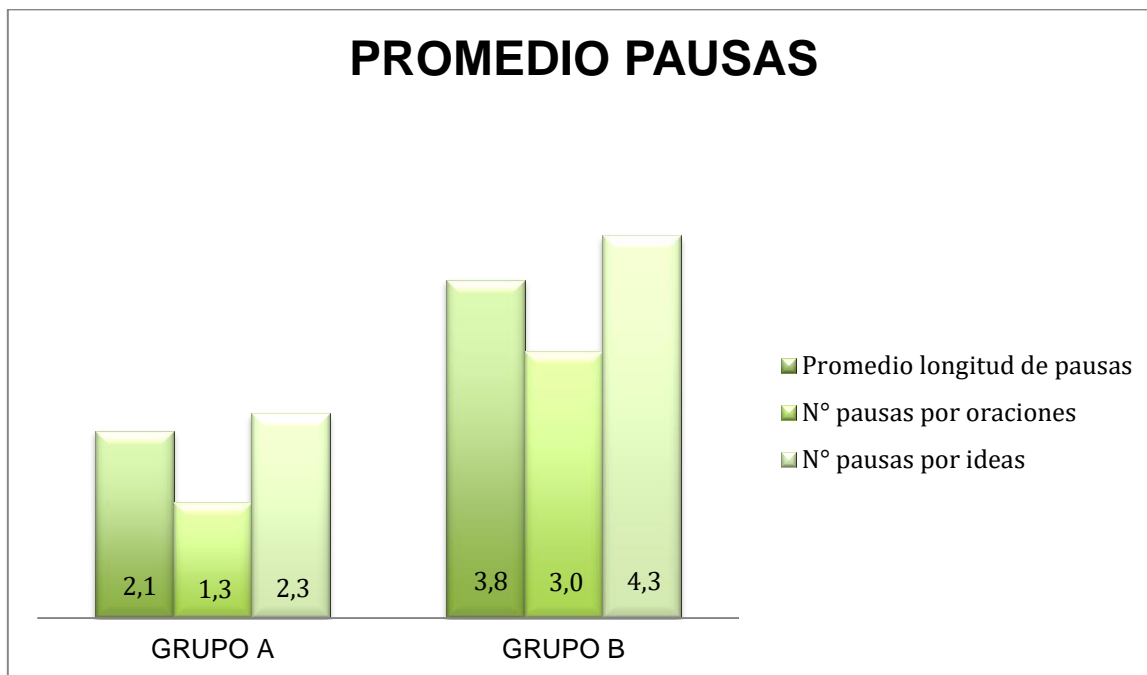
| Código Estudiante | VELOCIDAD | | PAUSAS | | | REPARO | | |
|-------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| | Tiempo total de la tarea | Promedio palabras por minuto | Promedio longitud de pausas | Ubicación | | N° partidas falsas | N° ideas incompletas | N° auto correcciones |
| | | | | N° pausas por oraciones | N° pausas por ideas | | | |
| VC | 01:06 | 85 | 2 | 2 | 4 | 2 | 0 | 2 |
| VB | 01:36 | 55 | 4 | 4 | 5 | 2 | 1 | 1 |
| ML | 01:38 | 63 | 3 | 2 | 4 | 5 | 1 | 1 |
| CA | 00:58 | 71 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| JT | 01:04 | 72 | 5 | 3 | 4 | 2 | 4 | 0 |
| EG | 01:19 | 40 | 5 | 3 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| JC | 01:01 | 21 | 4 | 5 | 5 | 3 | 1 | 0 |
| CJ | 01:04 | 71 | 3 | 2 | 4 | 2 | 0 | 1 |

Ilustración 12 Velocidad Post Test.



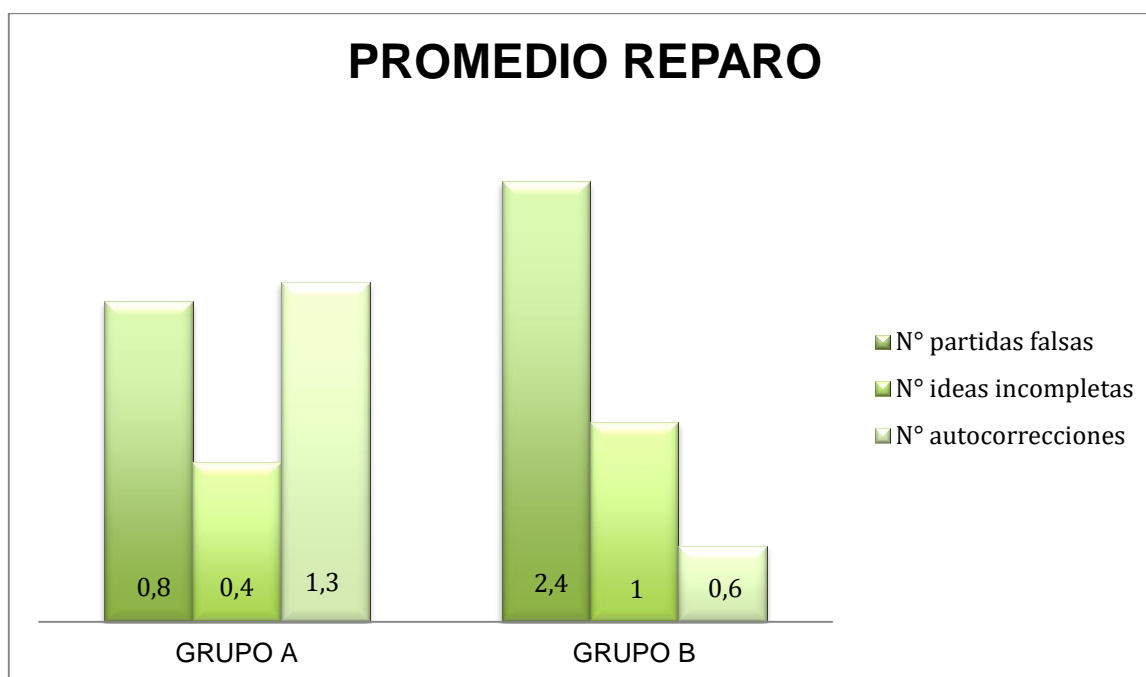
Con respecto al promedio de velocidad, la prueba posterior registra lo siguiente. En primer lugar, el tiempo total de la tercera tarea en el grupo A corresponde a 65 segundos, mientras en el grupo B se registra 73. Luego, el grupo A logra un promedio de 80 palabras por minuto, en tanto el grupo B registra 59. Entre ambas categorías, se aprecia que la mayor variedad se encuentra en el promedio de palabras por minuto, siendo el grupo A el que consigue ventaja por sobre el grupo B. En cuanto al tiempo total, el primer grupo se ve levemente disminuido por el resultado obtenido por el segundo.

Ilustración 13 Pausas Post Test



En relación al promedio de pausas, es posible notar diferencias en los tres promedios; longitud, número por oraciones y número por ideas. En la categoría longitud de pausas, el grupo A presenta un 2,1 y el grupo B registra un 3,8. Entretanto, el número de pausas por oraciones obtenido por el grupo A alcanza un 1,3 mientras el grupo B tiene un 3,0. Con respecto al número de pausas por ideas, el grupo A obtiene un 2,3 y en el grupo B se aprecia un 4,3. Dado lo anterior, se puede establecer que los resultados muestran al grupo A con menor cantidad y duración de pausas en comparación al grupo B, el cual obtiene un mayor promedio en las tres categorías del promedio de pausas.

Ilustración 14 Reparación Post Test



Considerando el promedio de reparación de ideas, se calcula partidas falsas, ideas incompletas y autocorrecciones. El número de partidas falsas ejecutadas por el grupo A promedia un 0,8 y el grupo B, promedia un 2,4. En el grupo A se expone una media de 0,4 ideas incompletas, mientras en el grupo B se obtiene un promedio de 1. En relación al número de autocorrecciones, el primer grupo realiza 1,3 y el segundo, 0,6. Se aprecia que el resultado con mayor diferencia tiene relación con el número de partidas falsas. Luego, se aleja también el número de autocorrecciones entre un grupo y otro. Finalmente, la categoría que menos distancia tiene en sus resultados es la del número de ideas incompletas, cuyo despliegue se considera menos relevante.

En consecuencia, con los resultados expuestos por la recolección de ambas fuentes de información, se establece que el grupo A posee una ventaja en cuanto al número de estudiantes en nivel B1, palabras por minuto, y número de autocorrecciones. Al mismo tiempo, el grupo B muestra porcentajes más elevados en tiempo total de la tarea, longitud y número de pausas, y número de partidas falsas e ideas incompletas. Es decir, el grupo A se mantiene por sobre el grupo B en ambos criterios, posicionándose

principalmente en nivel B1 del MCER y mostrando mayor desarrollo de la competencia oral en relación a fluidez.

4.5 Análisis Pre vs Post Test

Mediante la aplicación de la tercera parte de la prueba PET de manera previa y posterior, se logró identificar cambios y mejora en el desempeño oral individual de los participantes. Los datos recogidos arrojaron los siguientes resultados:

4.6 Escala PET

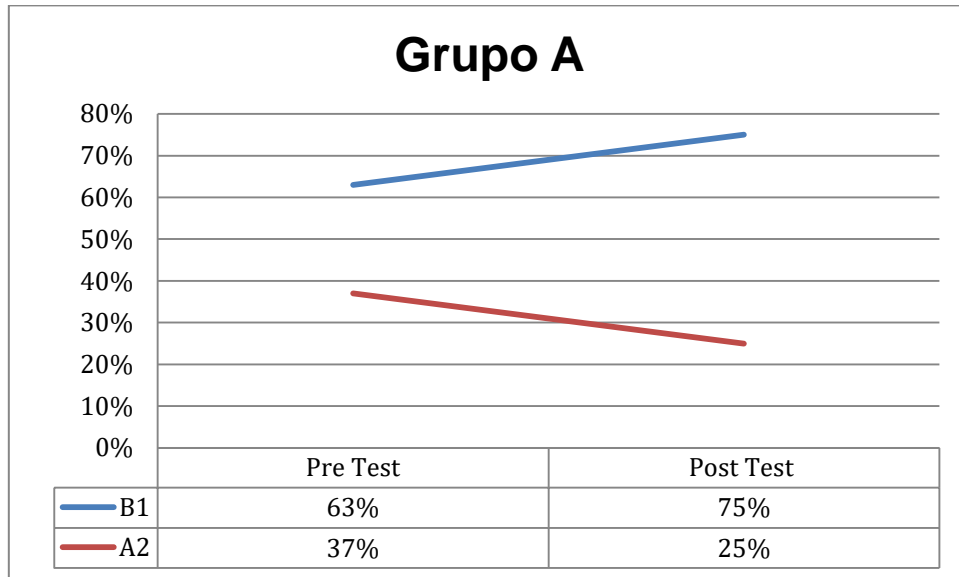
Las entrevistas orales aplicadas a los participantes de ambos grupos, mostraron algunas variaciones entre los niveles MCER establecidos en la prueba previa y en la posterior. El detalle se muestra en las tablas e ilustraciones.

Tabla 17 Pre vs Post Test, niveles MCER

| Grupo A | | | Grupo B | | |
|-----------|-----------|------------|----------|-----------|------------|
| Pre Test | Post Test | Diferencia | Pre Test | Post Test | Diferencia |
| B1 | | | | | |
| 63% | 75% | 12% | 50% | 50% | 0 |
| A2 | | | | | |
| 37% | 25% | -12% | 50% | 50% | 0 |

El análisis de resultados integró dieciséis participantes; ocho por cada grupo. En el caso del grupo A, cinco estudiantes demostraron tener un dominio B1 descrito por el MCER en el Pre Test. Luego, en el Post Test, seis de ellos fueron categorizados dentro del mismo grupo. Es decir, el 63% de los participantes del grupo A pertenecientes al nivel B1, incrementó en un 12%, dejando un total de 75% de estudiantes en nivel B1 al término del período de intervención. Con lo anterior, se observa que la disminución del 12% de estudiantes en nivel A2, reemplazó el 37% del Pre Test reflejando un total del 25% de estudiantes en nivel A2 luego del Post Test. El 12% de diferencia entre ambas instancias evaluativas es reflejado únicamente por un participante del grupo A, quien avanzó de nivel A2 a nivel B1.

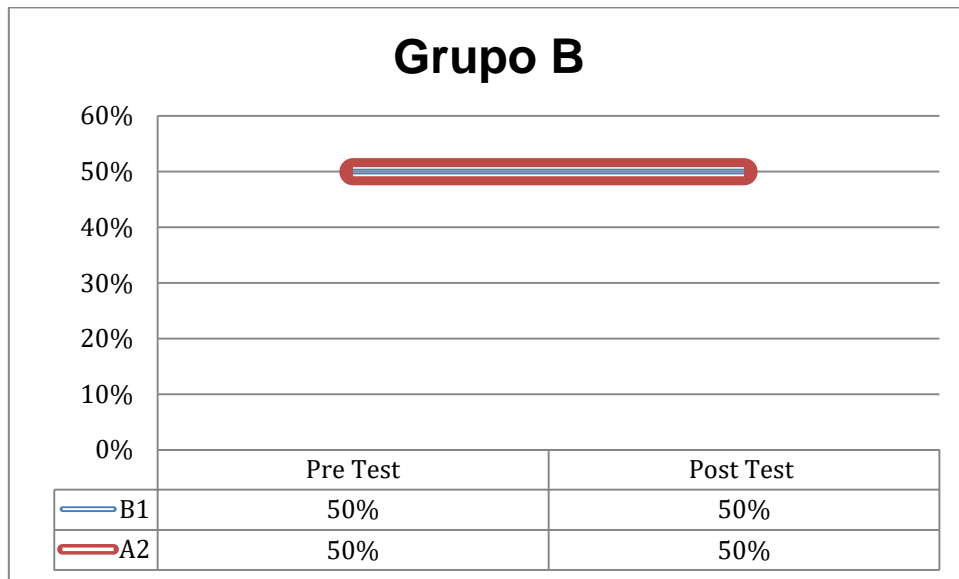
Ilustración 15 MCER grupo A



La ilustración expone los cambios generados por el grupo A, a partir de la intervención, mostrando la variación que se experimentó en incremento del nivel B1 y descenso del nivel A2.

En cuanto al grupo B, cuatro estudiantes lograron el nivel B1 del MCER durante el Pre Test. Tras la aplicación del Post Test se pudo evidenciar que el mismo número se mantuvo. Es decir, el 50% de los participantes del grupo B pertenecientes al nivel B1, se mantuvo con exactamente el mismo porcentaje y los mismos estudiantes, dejando el resultado intacto entre Pre y Post Test. Por ende, igual que en el caso anterior, ocurrió con el nivel A2, donde el mismo 50% del Pre Test mantuvo su nivel del MCER en el Post Test. En resumen, al inicio y al término de la intervención, un 50% de los estudiantes de cada grupo fue ubicado en B1 y el otro 50% en A2. La mantención de estos resultados en ambas instancias de entrevista, deja claro que ninguno de los participantes evidenció un cambio positivo o negativo.

Ilustración 16 MCER grupo B



La ilustración muestra que la intervención no tuvo impacto alguno en el nivel MCER de los participantes del grupo B, manteniéndose igual entre Pre y Post Test.

4.7 Spoken Fluency Scale

A continuación, se presenta los resultados de la prueba previa y la posterior, evidenciando la diferencia que cada grupo experimentó entre una instancia y otra en relación a los criterios de medición de fluidez establecidos.

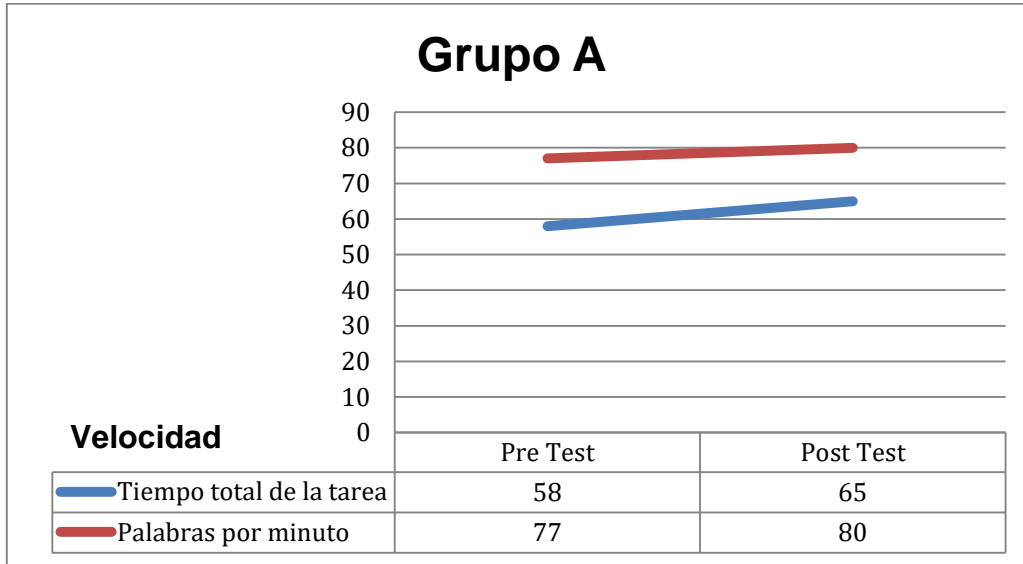
Tabla 18 Pre vs Post Test, Spoken Fluency Scale

| | Grupo A | | | Grupo B | | |
|--------------------------|----------|-----------|------------|----------|-----------|------------|
| | Pre Test | Post Test | Diferencia | Pre Test | Post Test | Diferencia |
| Velocidad | | | | | | |
| Tiempo total de la tarea | 58 seg. | 65 seg. | 7 seg. | 64 seg. | 73 seg. | 9 seg. |
| Palabras por minuto | 77 | 80 | 3 | 69 | 59 | -10 |
| Pausas | | | | | | |
| Longitud de pausas | 1,7 | 2,1 | 0,4 | 2,5 | 3,8 | 1,3 |
| Pausas por oraciones | 2,6 | 1,3 | -1,3 | 3,2 | 3,0 | -0,2 |
| Pausas por ideas | 3,1 | 2,3 | -0,8 | 3,1 | 4,3 | 1,2 |
| Reparo | | | | | | |
| Partidas falsas | 1,6 | 0,8 | -0,8 | 2,2 | 2,4 | 0,2 |
| Ideas incompletas | 0,8 | 0,4 | -0,4 | 1,0 | 1,0 | 0 |
| Auto correcciones | 1,7 | 1,3 | -0,4 | 0,3 | 0,6 | 0,3 |

4.7.1 Velocidad

Velocidad está compuesta por dos categorías; tiempo total de la tarea y palabras por minuto. Estos resultados son expuestos como promedio obtenido en cada uno de los casos.

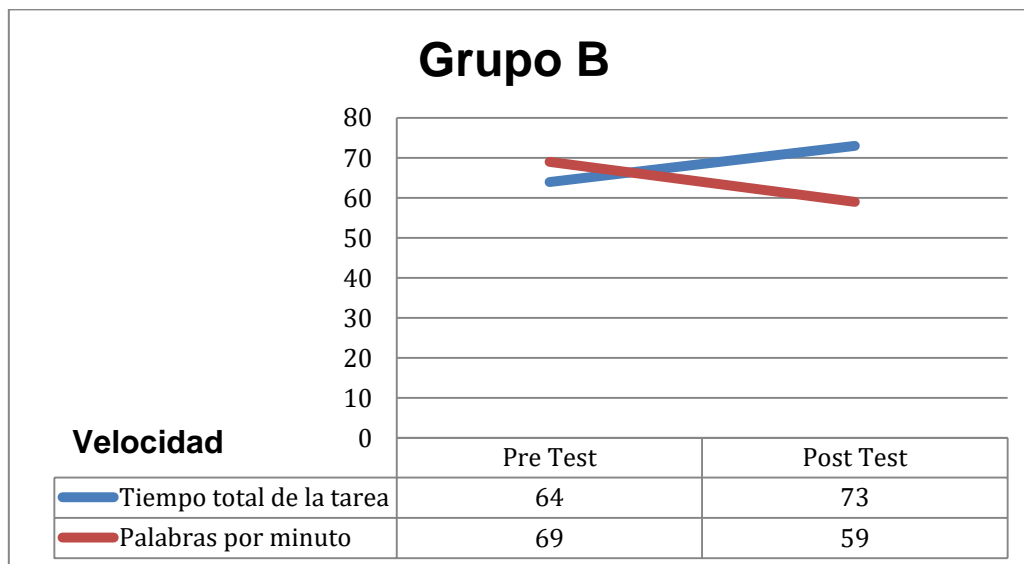
Ilustración 17 Velocidad grupo A



En el grupo A, el tiempo total de la tarea promedió 58 segundos en el Pre y 65 segundos en el Post Test. Es decir, se produjo un promedio de incremento de siete segundos entre el inicio y el término de la intervención.

El promedio calculado en base a la cantidad de palabras por minuto fue de 77 en el Pre y 80 en el Post Test. Con esto, se observa un crecimiento de aproximadamente tres palabras habladas por cada minuto de entrevista.

Ilustración 18 Velocidad grupo B



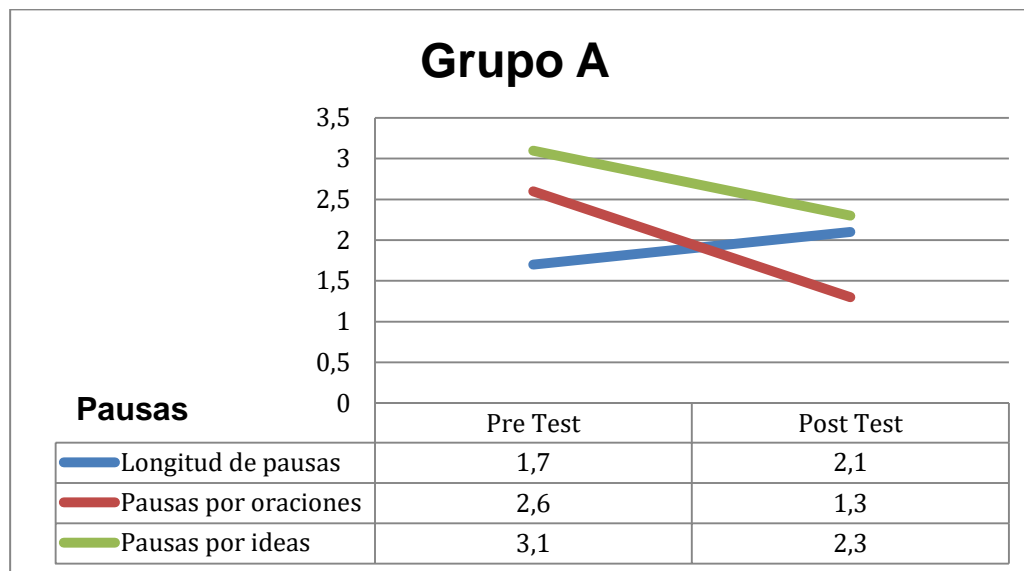
En el grupo B entretanto, el tiempo total de la tarea promedió 64 segundos en el Pre y 73 segundos en el Post Test. Es decir, se produjo un promedio de incremento de nueve segundos entre el inicio y el término, lo cual es positivo en relación a los objetivos de esta investigación.

El promedio calculado en base a la cantidad de palabras por minuto fue de 69 en el Pre y 59 en el Post Test. Con esto, se observa una disminución de diez palabras habladas por cada minuto de entrevista.

4.7.2 Pausas

Las pausas están compuestas por tres categorías; longitud, pausas por oraciones y pausas por ideas. Los resultados son exhibidos como promedio obtenido en cada uno de los casos.

Ilustración 19 Pausas grupo A

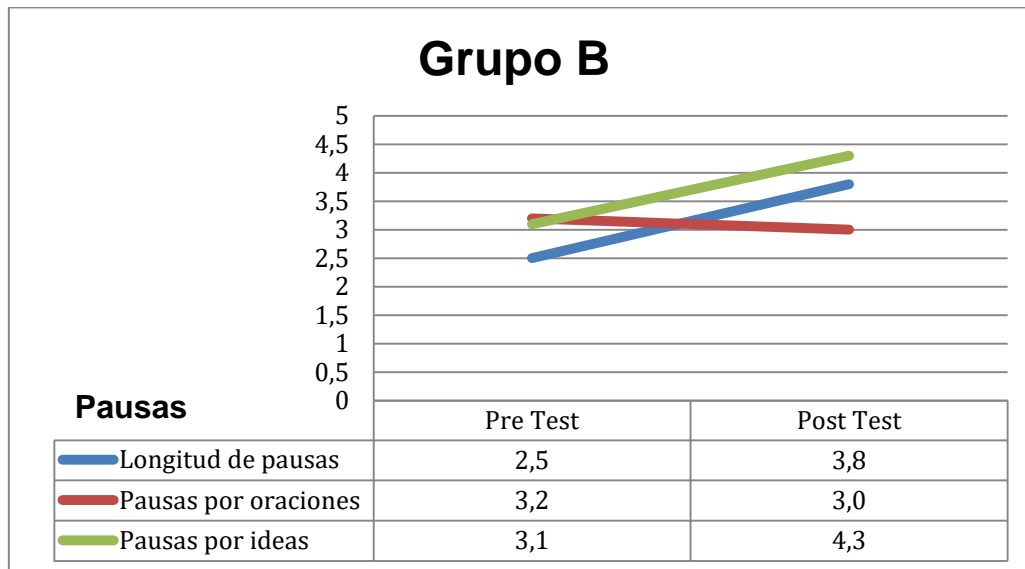


El promedio obtenido por el grupo A en longitud de pausas es de 1,7 segundos en el Pre y de 2,1 en el Post Test. Por tanto, se observa que la longitud de pausas aumentó en 0,4 entre la aplicación de ambas pruebas.

El número de pausas por oraciones calculó un promedio de 2,6 en el Pre y 1,3 en el Post Test. Esto muestra un descenso de 1,3 pausas en oraciones entre la aplicación de una prueba y otra.

Finalmente, las pausas ejecutadas por ideas en el Pre Test arrojaron un promedio de 3,1 mientras que en el Post Test, se evidencia un promedio de 2,3, mostrando una favorable caída de 0,8.

Ilustración 20 Pausas grupo B



En cuanto a pausas registradas por el grupo B, el promedio de longitud que se obtiene del Pre Test es de un 2,5. En el Post Test, por otra parte, se observa un promedio de 3,8. Por lo anterior, es posible apreciar un incremento de 1,3 segundos de longitud.

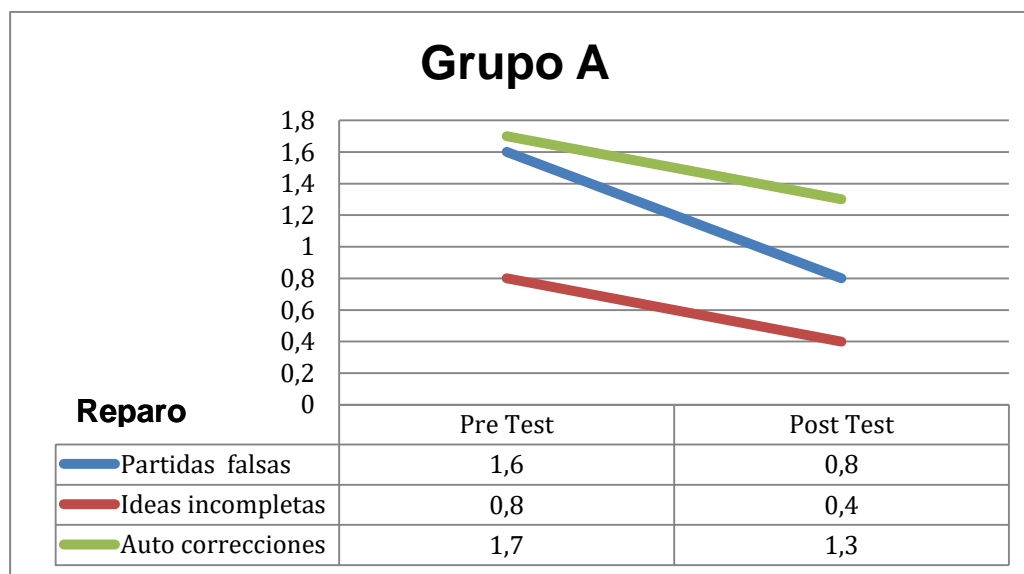
En relación al número de pausas por oraciones, se calcula en el Pre Test un 3,2 y en el Post Test un 3,0. Lo anterior muestra que el resultado previo desciende en un 0,2 en comparación con la prueba posterior.

Además, mientras el Pre Test arrojó un promedio de 3,1 en el número de pausas por ideas, el Post Test registró un 4,3. Por lo tanto, la diferencia entre ambas pruebas aumenta el resultado en un 1,2 al término de la intervención.

4.7.3 Reparación

Reparación está compuesta por tres categorías; partidas falsas, ideas incompletas y autocorrecciones. Los resultados son interpretados como promedio obtenido en cada uno de los casos.

Ilustración 21 Reparación grupo A

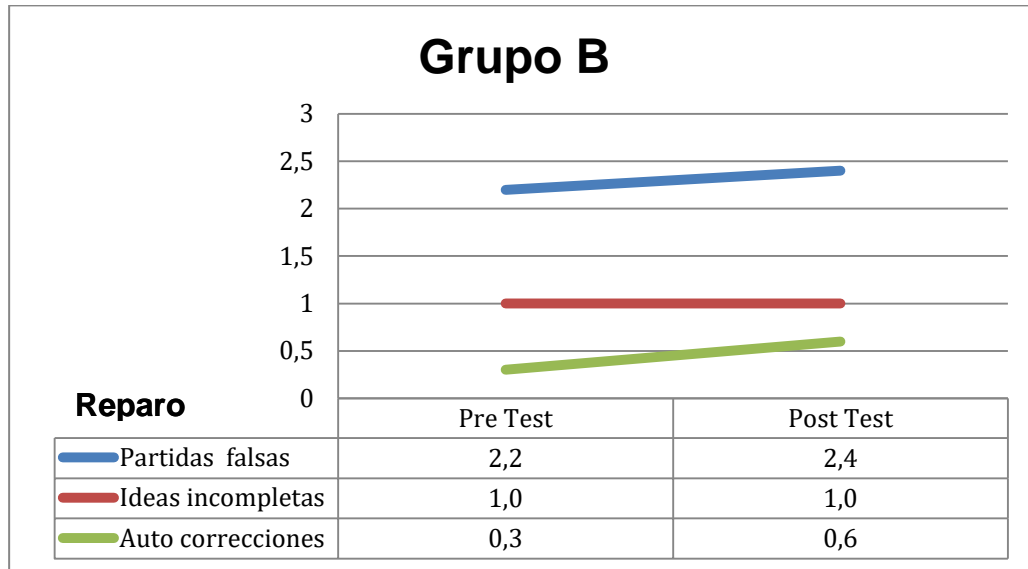


En el grupo A, el número de partidas falsas promedió 1,6 en el Pre Test y 0,8 en el Post Test. Es decir, se produjo una mejora reflejada por un promedio de caída de 0,8 entre el inicio y el término de la intervención.

El promedio calculado en base a la cantidad de ideas incompletas fue de 0,8 en el Pre y de 0,4 en el Post Test. Con esto, se observa un descenso de 0,4 al compararse los resultados de ambas instancias de entrevista.

En relación a autocorrecciones, en el Pre Test se registró un promedio de 1,7 y por otra parte, el Post Test arrojó un 1,3, lo que permite entender que hubo una disminución de estas instancias, cayendo en un 0,4.

Ilustración 22 Reparación grupo B



Las partidas falsas ejecutadas en el grupo B promediaron un 2,2 en el Pre Test y un 2,4 en el Post Test. Por ello, es posible evidenciar un promedio de caída de 0,8 entre el inicio y el término de la intervención.

El promedio que se calculó en cuanto al número de ideas incompletas arrojó que durante la prueba previa, se obtuvo un resultado de 1,0. Este alcance se mantuvo exactamente igual en la prueba posterior, por lo que se establece que no hubo variación en número de ideas incompletas entre una prueba y otra.

Con respecto a autocorrecciones, en el Pre Test se registró un promedio de 0,3 mientras que en el Post Test se arrojó un 0,6. Lo anterior es evidencia del aumento de estas instancias, específicamente en un 0,3

4.8 Resumen de resultados

Para el logro de objetivos de la intervención llevada a cabo, se aplicó la tercera parte de la prueba oral PET como Pre y Post Test, con el fin de ubicar a los participantes en uno de los niveles definidos por el MCER y, al mismo tiempo, evaluar detalladamente si la aplicación de retroalimentación correctiva tuvo algún impacto en el desempeño de los participantes. En esta sección, se analiza los datos más relevantes recogidos mediante la muestra.

4.9 PET

En relación a los niveles establecidos por el MCER, el Pre Test mostró que ambos grupos sólo tuvieron estudiantes en los niveles A2 y B1, lo cual indica que el nivel de inglés es semejante, a modo general. Luego de la aplicación del Post Test, se observó que la mayoría de los participantes se mantuvo en el nivel que registró al comienzo, siendo sólo una persona perteneciente al grupo A quien avanzó de nivel A2 a B1.

4.10 Spoken Fluency Scale

Para la recolección de datos relevantes en cuanto a fluidez, se aplicó la escala de evaluación Spoken Fluency Scale. De ella, se concluye lo siguiente:

En los apartados Velocidad, Pausas y Reparó, se evidenció cambios entre una instancia evaluativa y otra. Se aprecia que el tiempo total de la tarea aumentó en ambos grupos, pero en palabras por minuto, fue sólo el grupo A el que incrementó su resultado promedio. En conformidad con las instancias de reparó, el grupo A mostró una mejora registrando un menor número de partidas falsas e ideas incompletas. Por el contrario, el mismo grupo produjo menor cantidad de autocorrecciones. El grupo B, por su parte, incrementó sus partidas falsas y autocorrecciones, y mantuvo su número de ideas incompletas sin variación.

Algunos descubrimientos implicaron sorpresa. Por ejemplo, resultó muy curioso observar que a pesar de que se esperaba una mejora, ambos grupos aumentaron su promedio de longitud de pausas, respectivamente. A pesar de ello, el grupo A disminuyó el número de pausas por oraciones e ideas, mientras el grupo B experimentó una baja en pausas por oraciones y un incremento en pausas por ideas.

5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En este estudio, se planteó la necesidad de implementar estrategias que incentiven el desarrollo de la competencia oral en inglés en aulas de Educación Superior en Chile. La investigación permitió observar si el uso de retroalimentación correctiva tuvo un incremento en la fluidez oral de estudiantes universitarios. Los datos obtenidos facultaron una recolección de antecedentes que verifican si la aplicación de retroalimentación correctiva en la comunicación oral influye o no en la fluidez verbal y de qué forma.

La decisión de ahondar en la aplicación de retroalimentación correctiva y el estudio de la fluidez no fue al azar. Diversos autores han comprobado la eficacia que las correcciones orales inmediatas tienen en el aprendizaje de L2 en los estudiantes – Ammar & Spada (2006), Ferreira (2006), Lyster & Ranta (1997), Lyster, Saito & Sato (2013), Penning de Vries et al (2011), Sato (2011) y Schachter (1991), promoviendo su tratamiento de manera variada y frecuente. Con respecto a la fluidez oral, Derwing et al (2004), Ginther et al (2010), Kormos & Dénes (2004), Mizera (2006), Pérez (2016), Porcino & Finardi (2012) y Sato (2014) han estudiado su desarrollo como un fenómeno interdisciplinario capaz de mejorar incluso en otras áreas del lenguaje, desde lo práctico hasta lo emocional.

Observando el estudio realizado, resulta importante plantearnos si nuestros objetivos de mejora se cumplieron o no. Ante ello, nuestra respuesta es 'sí'. Fue posible comprobar la eficacia de la retroalimentación correctiva sobre la fluidez oral implementando Pre y Post test que midieron tanto el nivel de competencia como la fluidez oral, evaluando el impacto de la intervención en estudiantes de inglés como segunda lengua, desarrollando habilidades orales a través de actividades comunicativas de debate y juego de roles, y estudiando la relación entre la retroalimentación correctiva y la comunicación verbal para el incremento de la fluidez de los participantes. La información recogida a través de la intervención dio cuenta de un desarrollo positivo en aspectos reales de fluidez de los participantes involucrados en el grupo experimental. En algunas ocasiones se obtuvo mejoras significativas, mientras que en otras,

únicamente se evidenció una leve inclinación. Recopilar estos datos apunta a responder la principal pregunta de esta investigación:

¿Cuál es el impacto en la fluidez oral, que provoca la retroalimentación correctiva aplicada en actividades de interacción verbal de estudiantes de inglés en educación superior?

Dentro de los descubrimientos más relevantes, encontramos que en la dimensión *Velocidad*, ambos grupos permitieron observar un aumento en el tiempo total de la tarea; el grupo experimental obtuvo como promedio 65 segundos con un incremento de siete segundos en relación al Pre test, mientras que el grupo control presentó 73 segundos en promedio con un aumento de 9 segundos en comparación a la prueba inicial. No obstante, el promedio de palabras en el grupo A fue de 80 por minuto, en cambio, el grupo B produjo 59 palabras por minuto. A simples rasgos, pareciera que el grupo control tuvo una respuesta más efectiva dada la longitud de su entrevista, sin embargo, el hecho de que la realización de la tarea del grupo experimental haya sido más concisa, indica que la producción del contenido fue mayor en relación al grupo control y en cuanto a su notable avance.

En lo que respecta a *Pausas* en el habla de los participantes del grupo A, se percibió una disminución en número, tanto por ideas como por oraciones. A pesar de aquello, la longitud de las mismas aumentó. De lo anterior se infiere que la tendencia de los hablantes fue a tardar más tiempo en construir su discurso, demostrando mayor seguridad y precisión en el relato, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

VR: [...] I can see... (**pausa 1**) lot ots- lots of men and two girls that are probably friends and are going to see a movie together cause they're talking and they're happy... (**pausa 2**) I can also see that there's anoter- another line... (**pausa 3**) and there are two men in the front of the line and they're paying for the tickets.

En este extracto, correspondiente a uno de los participantes del grupo A (ver anexo 10, código VR), se observa que el hablante posee pausas sólo entre ideas, las cuales expresa de forma continua para detenerse únicamente a reparar errores de pronunciación. El grupo control, por el contrario, no demuestra coherencia en este respecto, pues tuvo un incremento significativo en longitud y número de pausas por idea, lo que muestra un retroceso en comparación con la prueba inicial. Por otra parte, a pesar de que el mismo grupo presentó un descenso en el número de pausas por oraciones, su magnitud fue casi imperceptible, sin siquiera acercarse a los resultados del grupo A, el cual dobla la longitud y el número de pausas efectuadas por el grupo B.

Los *Reparos* también evidenciaron valores positivos para el grupo experimental, principalmente en relación al número en producción de partidas falsas. En comparación con la primera entrevista, los participantes del grupo A redujeron estos errores a la mitad, mientras que el grupo B experimentó un pequeño incremento en cantidad de partidas erradas. También se observó un impacto en cuanto a la elaboración de ideas incompletas, las cuales bajaron en el grupo experimental y se mantuvieron exactamente igual en el grupo control. Además, el número de autocorrecciones emitidas por el grupo A, sobrepasan a las del grupo B en el doble, lo que indica una importante correlación con la propuesta del estudio. Los resultados obtenidos por el grupo control en este respecto, se muestran evidentemente por debajo de lo percibido a partir de las respuestas del grupo experimental.

La intervención llevada a cabo contempló la evaluación de la competencia oral en inglés, específicamente en relación con fluidez. Para ello, se aplicó una prueba previa y una posterior a dos grupos de estudiantes universitarios, más el empleo de retroalimentación correctiva instantánea a uno de aquellos grupos. Para recoger los datos necesarios en cumplimiento con los objetivos de la investigación, se aplicó la tercera parte de la prueba oral PET como Pre y Post Test, con el fin de ubicar a los participantes en uno de los niveles definidos por el MCER y observar si la aplicación de retroalimentación correctiva tuvo algún impacto en la fluidez del desempeño oral de los estudiantes. Se utilizó la escala de evaluación de Cambridge Assessment para calificar

el desempeño oral general de los participantes y se elaboró la denominada Spoken Fluency Scale para responder al análisis de su desarrollo de la fluidez oral.

5.1 Limitaciones posteriores

Por una parte, cuando hablamos de fluidez, Becker y Salles (2016), reconocen dos variables; fluidez semántica y fonológica (para más detalle, consultar Marco Teórico, 4.2). La fluidez fonológica es considerada como el resultado del ejercicio comunicativo ininterrumpido, mientras que la semántica tiene que ver con la habilidad cognitiva de cada individuo en relación al uso de palabras. Ambas variables dejaron abierta una inquietud sobre el peso de nuestra investigación como aporte a la sociedad, dado que de cierta forma, no se profundizó lo suficiente en las áreas mencionadas. En primer lugar, las pautas de evaluación utilizadas sólo permitieron rescatar evidencia relacionada a la fluidez fonológica. En el proceso de transcripción, fue evidente que el incremento de la fluidez oral de un número importante de estudiantes, sólo tuvo relación con lo fonológico, y a pesar de que el resultado fue exitoso, no se observó impacto alguno en la producción del contenido, sino más bien en la tendencia de los participantes a limitar las pausas para lograr un discurso más fluido. Lo anterior, se plantea ya que el instrumento de medición interno no fue lo suficientemente adecuado como para contemplar un progreso en la fluidez semántica. Las secciones consideradas para la elaboración de este instrumento fueron determinadas en base a Skehan (2003), quien distingue velocidad, desglose de la fluidez y reparo como las tres dimensiones de la fluidez.

Por otra parte, a pesar de que los resultados recopilados han sido mayormente positivos, el paro estudiantil ocurrido en la realización de la intervención, sin duda provocó un vacío que requirió disminuir la cantidad de sujetos de estudio. La inactividad de un importante número de participantes imposibilitó la aplicación de la prueba final en la totalidad de los grupos, por lo que de los veinticinco estudiantes que rindieron el Pre test, sólo dieciséis finalizaron el proceso, siendo parte del Post test. De lo anterior, se concluye que si bien, se comprobó la eficacia de la aplicación de retroalimentación correctiva sobre la fluidez oral de los participantes, una muestra

de mayor dimensión muy probablemente hubiese arrojado resultados aún más contundentes.

5.2 Futuras investigaciones

Los cambios de mejora en el desempeño oral fluido que se reflejan en este estudio son importantes considerando que la muestra fue de reducida extensión. Dado lo anterior, al cuantificar los datos, no se aprecia un impacto revelador, por lo que se hace necesario contemplar un estudio similar que considere un mayor número de participantes.

En cuanto al análisis de la fluidez verbal como un todo, resulta óptimo tomar en consideración otros aspectos de la competencia oral, contando con instrumentos que permitan comprender diversas funciones del lenguaje asociadas al desarrollo de la fluidez. Esto permitirá recoger datos aún más relevantes y rigurosos.

Un desafortunado imprevisto provocó la interrupción de la intervención de este proyecto, por lo que los participantes dejaron de verse expuestos a retroalimentación correctiva por un período de tiempo que, aunque fue reducido, podría haber afectado los resultados. Por ello, se hace necesario entregar retroalimentación variada de manera activa e ininterrumpida, con el fin de aprovechar cada instancia en beneficio de los estudiantes y para obtener un mayor número de correcciones que permitan la verificación del cumplimiento de objetivos.

Por último, se invita a proveer un mayor número de instancias de evaluación de la comunicación oral donde los estudiantes puedan recibir retroalimentación personalizada, para así entregarles la oportunidad de practicar no sólo a aquellos con mayor seguridad para participar voluntariamente de las actividades, sino a la totalidad de los sujetos de estudio.

6. REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). Síntesis Resultados de Aprendizaje (pp. 4-31). Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in second language acquisition*, 28(4), 543-574.
- Ansarey, D. (2012). Communicative Language Teaching in EFL Contexts: Teachers Attitude and Perception in Bangladesh. *ASA University Review*, 6(1), 61-78.
- Becker, N., & Salles, J. (2016). Methodological Criteria for Scoring Clustering and Switching in Verbal Fluency Tasks. *Psico-USF*, 21(3), 445-457. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210301>
- Bohannon, J.N.III, & Stanowicz, L. (1988) The issue of negative evidence: adult responses to children's language errors. *Developmental Psychology* 24: 684-89. Print.
- Bostina-Bratu, S., & Palea, L. L. (2015). AGE AND ITS INFLUENCE ON SECOND LANGUAGE ACQUISITION. *Social-behavioural Sciences. REVISTA ACADEMIEI FORȚELOR TERESTRE NR. 4 (80)/2015*, 428- 432.
- Chenoweth, A. (1981) Corrective feedback in native speaker/nonnative speaker conversations. MA Thesis: University of Hawaii at Manoa. Print.
- Consejo de Europa (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: MECD y Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Day, R., Chenoweth, Chun, A & Luppescu S. (1981) Native speaker feedback to ESL student errors. Paper delivered at the AAAL Symposium at the 1981 ACTFL Conference. Print.
- Demir A., Yurtsever A. y Çimenli B. (2015) The Relationship between Tertiary Level EFL Teachers' Self-efficacy and their Willingness to Use Communicative Activities in Speaking Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 199, 3 August 2015, Pages 613-619 doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.616
- Derwing, T., Munro, M., Rossiter, M. y Thompson, R. (2004) Second Language Fluency: Judgements on Different Tasks. *Language Learning* 54:4, 655-679.
- Demetras, M. Post, K. & Snow, C. (1986) Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language* 13: 275-92. Print.
- Education First (2017) English Proficiency Index 2017 – Chile. [online] Available at: <http://www.ef.com/cl/epi/regions/latin-america/chile/> [Accessed 9 Nov. 2017].
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA review*, 19(1), 18-41.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3e25). Bristol: Multilingual Matters.
- English, C. and tests, E. (n.d.). International language standards | Cambridge English. [online] Cambridgeenglish.org. Available at:

<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> [Accessed 31 Aug. 2017].

- Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: an empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27(3), 464-491.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista signos*, 39(62), 379-406.
- Fillmore, C. (2000). On fluency. In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 43-60). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Freed, B. (1980) Talking to foreigners versus talking to children: similarities and differences. In Scarcella, R. and Krashen, S., editors, *Research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, Print.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). Investigating communicative competence. In G. Fulcher, & F. Davidson (Eds.), *Language testing and assessment: An advanced resource book* (pp. 203-211). London: Routledge.
- Ginther, A., Dimova, S., & Yang, R. (2010). Conceptual and empirical relationships between temporal measures of fluency and oral English proficiency with implications for automated scoring. *Language Testing*, 27(3), 379-399.
- Hirsh-Pasek, K., Gleitman, L. & Gleitman, H. (1978). What did the brain say to the mind? A study of the detection and report of ambiguity by young children. In Sinclair, A. Jarvella, R.J. and Levelt, W.J.M., editors. *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, Print.
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, 46(1), 1-40.
- Ministerio de Educación. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* (pp. 85-120). Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Mizera, G. (2006). *Working Memory and L2 Oral Fluency* (M.S). Universidad de Pittsburgh.
- Oberg, G. y Ramírez, M. (2006) Cross-linguistic meta-analysis of phonological fluency: Normal performance across cultures. *International Journal of Psychology*, 41(5), 342-347. doi:10.1080/00207590500345872.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B., & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 557-581.
- Penner, S.G. (1987) Parental responses to grammatical and ungrammatical child utterances. *Child Development* .58. 376-84. Print.
- Penning de Vries, Bart & Cucchiarini, Catia & Strik, Helmer & Hout, Roeland. (2011). *The Role of Corrective Feedback in Second Language Learning: New Research Possibilities by Combining CALL and Speech Technology*. Web.
- Pérez, D. (2016). *Metodología de Enseñanza Aprendizaje del Idioma Inglés y el Desarrollo del Nivel de Fluidez en los Estudiantes de 9no Año de E.G.B de U. E. "República de Brasil" en el Período 2014-2015*. Universidad Central del Ecuador.

- Pishkar, Kiyan. (2017). A Comparison of the Effects of Teacher's Speaking Accuracy Vs. Fluency on EFL Learners' Oral Skill. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 4. 304-312.
- Porcino, M. y Finardi, K. (2012) The Tension between Accuracy and Fluency of L2 Speech: Evidence from Communicative TASKS. *Especialist*, 33(1), 25-44.
- Preliminary English test. Handbook for Teachers for exams from 2016. (2016). Cambridge: University of Cambridge. ESOL Examinations, pp.2-63.
- Ridao, S. (2011). Las teorías de Grice y Sperber y Wilson aplicadas a un corpus de mediaciones laborales. *Annal Electrónica*, 21, 189-207.
- Sang, Y. (2017). A Conceptual Review of Age Effect on L2 Acquisition. *Journal Of Education And Practice*, 8(9), 1-4.
- Sato M. (2011) Peer interaction and corrective feedback: Proceduralization of Grammatical Knowledge in Classroom Settings. Department of Integrated Studies in Education. McGill University, Montreal. Web.
- Sato, Masatoshi. (2014) Exploring the construct of interactional oral fluency: Second Language Acquisition and Language Testing approaches. *System*. 45. 79–91. 10.1016/j.system.2014.05.004.
- Savaşçı, M. (2014) Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL Speaking Classes? An Action Research at Tertiary Level, In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 116, Pages 2682-2686, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.635> Web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814006521>
- Segalowitz, N., & Segalowitz, S. (1993). Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 14(3), 369e385.
- Schachter, J. (1984) Universal input condition. In Rutherford, W., editor, *Universals and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, Print.
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 7(2), 89-102.
- Towell, R., & Dewaele, J. M. (2005). The role of psycholinguistic factors in the development of fluency amongst advanced learners of French. *Focus on French as a foreign language: Multidisciplinary approaches*, 210-239.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied linguistics*, 17(1), 84-119.
- Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 11-38.

7. ANEXOS

7.1 ANEXO 1: Informed Consent Form

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO

Objetivo de la investigación: En este estudio, se investiga de qué manera la interacción oral facilita la comunicación en inglés. Se busca descubrir si la aplicación y estructuración de clases más naturalmente interactivas entre los alumnos ayuda a desarrollar el lenguaje más eficientemente. Por último, este estudio busca verificar si la manera en que los profesores instruyen a sus alumnos tiene alguna repercusión en la fluidez oral de un segundo idioma.

Investigadores:

Daniela Avilés Guzmán, aspirante a Magíster en Educación Superior:

E-mail: d.avilesguzman@gmail.com

Nicole Prieto Flores, aspirante a Magíster en Educación Superior:

E-mail: nicoleconstanzapf@gmail.com

Profesor del grupo evaluado:

Claudio Díaz Fajóndez

Profesor de inglés USM

Procedimiento:

- Durante las clases de inglés, usted participará en actividades diseñadas para promover el desarrollo del segundo idioma. Durante las actividades, sus conversaciones o intercambios escritos podrían ser grabados en forma de notas.

Condiciones de su participación:

- Parte de este estudio considera recoger datos de interacciones en clases. La participación en esas actividades es de forma totalmente voluntaria y no afectará las evaluaciones del curso.
- La información y los resultados de la investigación serán utilizados solo para fines de esta misma.
- La información será almacenada de manera confidencial. Su nombre y datos personales no serán revelados.
- Incluso al aceptar participar, usted es libre de retirarse de la investigación en cualquier momento que estime conveniente.

He leído y entendido la descripción de la investigación y de esta manera acepto participar en las actividades dentro de la sala de clases, las cuales pueden ser grabadas.

Nombre: _____

Firma: _____

7.2 ANEXO 2: Pre test I (PET)

Part 1 (2-3 minutes)

| | |
|--|--|
| <p><i>Phase 1</i> Interlocutor</p> <p>A/B Good morning / afternoon / evening. Can I have your mark sheets, please?</p> <p><i>(Hand over the mark sheets to the Assessor.)</i></p> <p>A/B I'm and this is He / she is just going to listen to us.</p> <p>A Now, what's your name? Thank you.</p> <p>B And what's your name? Thank you.</p> | |
| Back-up prompts | |
| <p>B Candidate B, what's your surname? How do you spell it?</p> <p>Thank you.</p> | <p>How do you write your family / second name?</p> |
| <p>A And, Candidate A, what's your surname? How do you spell it?</p> <p>Thank you.</p> | <p>How do you write your family / second name?</p> |
| <p><i>Phase 2</i> Interlocutor</p> <p><i>(Select one or more questions from the list to ask each candidate. Use candidates' names throughout. Ask Candidate B first.)</i></p> | |
| Back-up prompts | |
| <p>Do you enjoy studying English? Why (not)?</p> | <p>Do you like studying English?</p> |
| <p>Do you think that English will be useful for you in the future?</p> | <p>Will you use English in the future?</p> |
| <p>What did you do yesterday evening / last weekend?</p> | <p>Did you do anything yesterday evening / last weekend? What?</p> |
| <p>What do you enjoy doing in your free time?</p> | <p>What do you like to do in your free time?</p> |
| <p>Thank you.</p> | |

Part 2 (2-3 minutes)

I'm going to describe a situation to you.

A young man is going to visit a **city** for the **weekend**, but he **doesn't** enjoy **sightseeing**. Talk together about the different things he could do in the city and say which would be most **fun** for him.

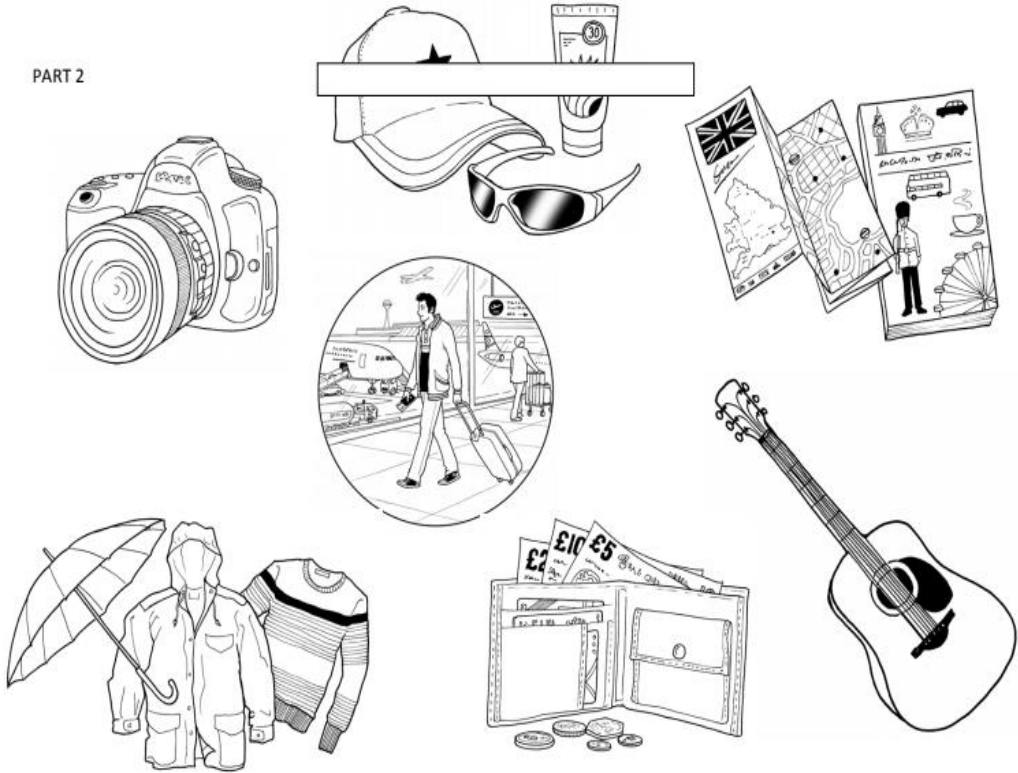
Here is a picture with some ideas to help you.

Ask both candidates to look at picture * on page * of the Student's Book and repeat the frame.

I'll say that again.

A young man is going to visit a **city** for the **weekend**, but he **doesn't** enjoy **sightseeing**. Talk together about the different things he could do in the city

PART 2



Part 3 (3 minutes)

Examiner
Say to both
candidates:

Now, I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of **people doing things at home**.

Candidate A, here is your photograph. *(Ask Candidate A to look at photo *B on page * of the Student's Book.)* Please show it to Candidate B, but I'd like you to talk about it. Candidate B, you just listen. I'll give you your photograph in a moment.

Candidate A, please tell us what you can see in the photograph.

(Candidate A)

Approximately one minute

If there is a need to intervene, prompts rather than direct questions should be used.

Ask Candidate A to close his / her book.

Thank you. (Can I have the booklet please?)

Retrieve Part 3 booklet from Candidate A.

Examiner

Now, Candidate B, here is your photograph. It also shows **people doing things at home**. *(Ask Candidate B to look at photo *C on page * of the Student's Book.)* Please show it to Candidate A and tell us what you can see in the photograph.

(Candidate B)

Approximately one minute

Ask the candidates to close their books before moving to Part 4.

Part 4 (3 minutes)

Examiner
Say to both
candidates:

Your photographs showed **people doing things at home**. Now I'd like you to talk together about the things **you have to do** at home and the things you **like** doing at home.

*Allow the candidates enough time to complete the task without intervention.
Prompt only if necessary.*

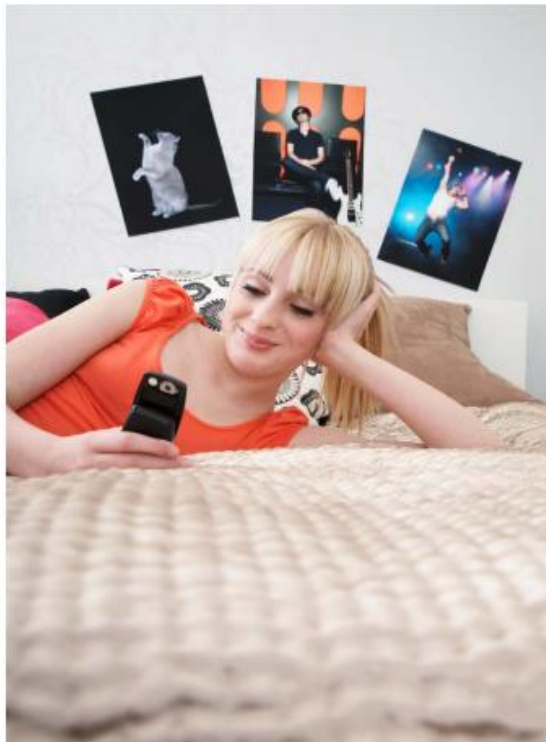
Thank you. That's the end of the test.

Back-up Prompts

1. Talk about the things **you have to do** at home.
2. Talk about the things you **like** doing at home.
3. Talk about **your favourite room** in your home.
4. Talk about **inviting friends** to your home.

PARTS 3 & 4

A



B



7.3 ANEXO 3: Note-taking Sample

| B1 Preliminary (LEVEL B1) SPEAKING | |
|--|--|
| GRAMMAR & VOCABULARY | |
| Name of student LETICIA (Parts 1 and 2) | |
| Does the speaker use simple grammatical forms with control? | |
| <p>Good</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>I am at university</i> (Part 1) • <i>My degree is pharmacy</i> (Part 1) • <i>I love sunny and warm weather</i> (Part 1) • <i>...all the rest of the time he will be at work</i> (Part 2) | <p>Not so good</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>I needs to go to sleep (I need)</i> (Part 1) • <i>I'm going to the swimming pool (I go)</i> (Part 1) • <i>But maybe go out is a good idea too (going out)</i> (Part 1) |
| Does the speaker attempt to use complex grammatical forms? | |
| <p>Good</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>In the evening, probably I needs to go to sleep because I am really tired</i> (Part 1) • <i>Your friend is very lucky to receive some money to spend on holidays, I think so</i> (Part 2) | <p>Not so good</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Especially he thought to pay in the airport for overweight (especially if he has paid for overweight luggage at the airport)</i> (Part 2) • <i>He must take care all your looking for (he must take care of his appearance)</i> (Part 2) |
| Does the speaker use a range of appropriate vocabulary to talk about familiar topics? | |
| <p>Good</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Swimming pool</i> (Part 1) • <i>Nice beach</i> (Part 1) • <i>Spend money on magazines</i> (Part 2) | <p>Not so good</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bring some books (take)</i> (Part 2) |
| <p>Comments</p> <p>Leticia has generally adequate grammatical control with a range of simple forms. However, she has some problems with subject/verb and pronoun agreement. When she attempts more complex forms, she tends to lose control and her meaning can sometimes be lost. She uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.</p> | |

| B1 Preliminary (LEVEL B1) SPEAKING DISCOURSE MANAGEMENT | |
|--|---|
| Name of student MANUEL Part 3 (people at home) | |
| Are the answers of an appropriate length for the task? Is there much hesitation? | |
| <p>Good</p> <p>Speaks for the full minute and with very little hesitation.</p> <p>Constructs extended contributions and complete sentences.</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>We can see a girl in a chair with a beautiful picture in front of her and she reading a book and looking the forest and the sky because is a good day</i> | <p>Not so good</p> <p>Tends to speak in short bursts with pauses between them.</p> |
| Are the contributions relevant? Is there much repetition of ideas? | |
| <p>Good</p> <p>Relevant and developed with little repetition</p> <p>Describes the picture fully, talking about the room and the person in it</p> | <p>Not so good</p> |
| Does the speaker organise their contributions and use cohesive devices? Is there a range? | |
| <p>Good</p> <p>Organises the contribution by talking about the room and the person in it.</p> <p>(Basic cohesive devices) He joins his ideas together at the end of his turn</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>and...so I think that she was tired...</i> <p>(Discourse marker and reference pronoun)</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>This photograph, I think that it was taken...</i> | <p>Not so good</p> <p>Tends to use 'and' as the main linker. He needs to try and vary his connectors more.</p> |
| Comments | |
| <p>Manuel speaks for the full minute so his long turn is appropriate in length, and with very little hesitation. He is relevant and clear, with minimal repetition and some development beyond simple description. His discourse in this part is coherent and easy to follow, though he could use more of a range of cohesive devices instead of relying almost exclusively on 'and'.</p> | |

| B1 Preliminary (LEVEL B1) SPEAKING | |
|---|---|
| PRONUNCIATION | |
| Name of student LETICIA (Parts 1 and 3) | |
| Are the answers clear? Can the speaker be generally understood? | |
| Good Mostly clear and easily understood. | Not so good Occasional difficulty for the listener <ul style="list-style-type: none"> • <i>The ...?... (scene?) is like a big room, I think (P3)</i> • <i>I think there aren't a lot of ...?... (light?) in their room (P3)</i> |
| Is the speaker's intonation appropriate? | |
| Good Intonation is generally good and never gets in the way of the meaning. | Not so good |
| Does the speaker use sentence stress correctly? Is word stress correct? | |
| Good Sentence stress generally appropriate: <ul style="list-style-type: none"> • <i>but maybe go out is a good idea too.</i> Contrasting stress with 'go to sleep' (P1) <i>university</i> (P1) Word stress generally appropriate <ul style="list-style-type: none"> • <i>pharmacy</i> (P1) • <i>computer</i> (P3) | Not so good 1 |
| Are individual sounds clear? Are they correctly produced? | |
| Good Most sounds are clear and correctly produced | Not so good <ul style="list-style-type: none"> • <i>pace</i> (piece) (Part3) • <i>pint</i> (paint) (Part 3) • <i>lie</i> (light) (Part 3) • <i>chile</i> (child) (Part 3) |
| Comments | |
| Leticia's pronunciation is mostly intelligible in these parts, although there are times when it is not so easy to understand her. Her intonation patterns are generally appropriate, despite a rather flat delivery, and her word and sentence stress are generally accurately placed. Most individual sounds are articulated clearly, with a few exceptions (see above). | |

B1 Preliminary (LEVEL B1) SPEAKING

INTERACTIVE COMMUNICATION

Name of student Manuel (Parts 2 and 4)

Does the speaker start discussions? Does the speaker introduce new ideas?

Good

- *I think that is a good idea to buy some magazines ...*
- *Or maybe buy some clothes because...*
- *Or maybe cut her hair...*

Manuel introduces most of the ideas for discussion in Part 2.

Not so good

Does the speaker react appropriately to what the interlocutor or other candidate says?

Good

In Part 2, he acknowledges his partner's suggestions before adding his own.

- *Yeah ...*
- *Maybe ...*

At the end of Part 2, when his partner asks him to make a decision, his response is appropriate

In Part 4 he reacts appropriately to his partner's questions about where he lives and who he lives with and to the interlocutor's prompt about the rooms in his house.

Not so good

He tends to introduce new ideas in Part 2 rather than develop what his partner has said.

Does the speaker keep the interaction going? Does the speaker say more than the minimum? Does the speaker involve the other candidate?

Good

He always elaborates on his ideas with a reason for his opinion in Part 2. He involves his partner with questions in Part 4.

- *And what about you?*
- *Where are you at university?*
- *And you're studying a degree?*
- *You live alone or with some friends?*

Not so good

7.4 ANEXO 4: Escala Interna (Spoken Fluency)

| Código estudiante | VELOCIDAD | | PAUSAS | | | REPARO | | | |
|-------------------|--------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
| | Tiempo total de la tarea | N° palabras por minuto | Promedio longitud por minuto | Ubicación | | N° partidas falsas | N° ideas incompletas | N° auto correcciones | N° ideas repetidas |
| | | | | N° pausas entre oraciones | N° pausas en una idea | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

7.5 ANEXO 5: Planificación de clase

LESSON PLAN 1

Topic: Education in Chile

Content: Class work (written activity)/Debate/Spontaneous speech **Time:** 90 min

Lesson outcome: Students produce spontaneous speech and complete written descriptive sentences.

| <u>Objective</u> | <u>Skills</u> | <u>Stage</u> | <u>Activity for T</u> | <u>Activity for Ss</u> | <u>Materials</u> | <u>Time</u> | <u>Evaluation</u> |
|--|-----------------------|---------------|--|--|--|-------------|-------------------------------------|
| To introduce topic and engage creative thinking and spontaneous speech production. | Speaking Listening | Introduction | Brainstorm about education (write Ss ideas on board using C-map). T asks Ss what their opinion on the topic is. (In favor, against?) T uses tennis ball to call randomly on Ss | Ss express their opinion | Tennis ball Whiteboard Whiteboard marker (write topic on the board) | 10 min. | <u>Formative</u> Class work |
| To provide instructions to students. | Listening | Presentation | T gives brief instructions to Ss about worksheet to be completed in class. | Ss pay close attention to T instructions. | Descriptive fill in the gap worksheet (show to class) | 5 min. | <u>Formative</u> Class work |
| To practice 3 rd person and PDs. | Reading Writing | Participation | T distributes worksheet and makes it clear that Ss are to raise their hand when they are done. | Ss complete worksheet and raise hand when done | Descriptive fill in the gap worksheet (distribute to class) Writing utensil (pen or pencil) | 10 min. | <u>Formative</u> Individual work |

| | | | | | | | |
|--|---|-----------------------------|---|---|--|---------|-------------------------|
| To explain debate activity to Ss. | Speaking Listening | Presentation /Participation | T provides instructions to SS. | Ss are quiet and respectful as they listen to T instructions | None | 10 min. | Formative Class work |
| To motivate and inspire students to participate in class | Listening | Presentation | T asks Ss questions regarding topic. T shows Ss visual aid (video downloaded from youtube) | Ss watch visual aid and pay attention. | Projector Computer Speakers | 15 min. | Formative Class work |
| To have students produce spontaneous speech. | Speaking | Participation | T has 1 S select a slip of paper w/ topic. T splits class in half. T reads the case to the class and selects one side of the class to start the debate. | 1 S selects a slip of paper w/ topic. The class is split in half (half in favor of topic and | Slips of paper (1 S randomly selects slip of paper w/ topic) | 30 min. | Formative Class work |
| 1. The Education in Chile | CASE 1: Maria says that her mother pays a lot of money for school. She thinks education needs to be free. | | CASE 2: Juan says his father agrees with the education in Chile. He likes to pay for his education. | Case 1: Maria says her education costs a lot of money. Should her education be free? Why or why not? Case 2: Juan says his father likes to pay for his education. Should he pay for his education? Why or why not? | | | |

7.6 ANEXO 6: Post Test I (PET)

Part 1 (2-3 minutes)

| | |
|---|---|
| <p><i>Phase 1</i> Interlocutor</p> | |
| <p>A/B Good morning / afternoon / evening. Can I have your mark sheets, please?</p> <p><i>(Hand over the mark sheets to the Assessor.)</i></p> | |
| <p>A/B I'm and this is He / she is just going to listen to us.</p> | |
| <p>A Now, what's your name? Thank you.</p> | |
| <p>B And what's your name? Thank you.</p> | |
| Back-up prompts | |
| <p>B Candidate B, what's your surname? How do you spell it?</p> <p>Thank you.</p> | <p>How do you write your family / second name?</p> |
| <p>A And, Candidate A, what's your surname? How do you spell it?</p> <p>Thank you.</p> | <p>How do you write your family / second name?</p> |
| <p><i>(Ask the following questions. Use candidates' names throughout. Ask Candidate A first.)</i></p> | |
| <p>Where do you live / come from?</p> <p><u>Adult students</u> Do you work or are you a student in ...? What do you do / study?</p> <p><u>School-age students</u> Do you study English at school? Do you like it?</p> <p>Thank you.</p> <p><i>(Repeat for Candidate B.)</i></p> | <p>Do you live in ...?</p> <p>Have you got a job? What job do you do? / What subject(s) do you study?</p> <p>Do you have English lessons?</p> |

Part 2 (2-3 minutes)

I'm going to describe a situation to you.

A young man on holiday in **North America** wants to buy a **present** to take home to his **parents**. Talk together about the different presents he could **buy**, and say which would be **best**.

Here is a picture with some ideas to help you.

Place **Part 2 booklet**, open at **Task 1**, in front of candidates.

Pause

I'll say that again.

A young man on holiday in **North America** wants to buy a **present** to take home to his **parents**. Talk together about the different presents he could **buy**, and say which would be **best**.

All right? Talk together.

Allow the candidates enough time to complete the task without intervention.
Prompt only if necessary.

Thank you. (Can I have the booklet please?)



PS200196

Part 3 (3 minutes)

Interlocutor

Say to both candidates:

Now, I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of people **reading** and **writing**.

Candidate A, here is your photograph. (*Place Part 3 booklet, open at Task 1A, in front of Candidate A.*) Please show it to Candidate B, but I'd like you to talk about it. Candidate B, you just listen. I'll give you your photograph in a moment.

Candidate A, please tell us what you can see in the photograph.

(Candidate A)

Approximately one minute

If there is a need to intervene, prompts rather than direct questions should be used.

Thank you. (Can I have the booklet please?)

Retrieve Part 3 booklet from Candidate A.

Interlocutor

Now, Candidate B, here is your photograph. It also shows people **reading** and **writing**. (*Place Part 3 booklet, open at Task 1B, in front of Candidate B.*) Please show it to Candidate A and tell us what you can see in the photograph.

(Candidate B)

Approximately one minute

Thank you. (Can I have the booklet please?)

Retrieve Part 3 booklet from Candidate B.

Part 4 (3 minutes)

Interlocutor
Say to both
candidates:

Your photographs showed people **reading** and **writing**. Now, I'd like you to talk together about the different kinds of reading and writing you did when you were **younger**, and the kinds you do **now**.

*Allow the candidates enough time to complete the task without intervention.
Prompt only if necessary.*



7.7 ANEXO 7: Transcripciones

CLASS 1

T: Okay guys. Welcome.

Do you remember what 'break into' is?

[02:40] Interrupt by force

Interrupt by force.

I break into the class.

You broke into the class. They broke into my house and stole my computer. So when you break into a place it means you enter a place to steal.

[03:41] By the force?

By force.

[03:51] Is only to steal?

The example last week was that in the past, people... How can we create an example?

Comparing how people used to steal in the past and today.

[04:22] Use guns.

[04:24] Give me a full sentence.

[04:26] In the past, people used to steal guns.

[04:35] In the past, people used to steal guns?

[04:38] No.

[04:42] You can say 'they used to carry guns'

[04:48] To steal.

[04:51] Okay. And how do you contrast that? With the present.

[06:44] When someone break into the marriage.

Breaks into a marriage?

Yes.

[13:47] In the past people was... have to... get marriage for all their lives.

[13:56] Use the expression.

[13:58] People used to get married for all their lives.

Are you sure about that? The idea is clear, but the structure is not.

In the past, people are used to get married for life.

[14:33] Are used to?

[14:38] Were used to.

[14:39] Good.

[25:42] In the past, people used to went

Used to went to the theatre?

[25: 49] Go. They used to go.

[26: 56] In the past, the children used to hang out in the street, but now they play videogames in home.

Okay. In the past, 'the' children?

[27:09] Children.

[27: 10] In the past, children. In the past, people. Do not say 'the' people.

[27: 34] Used to play videogames in home.

[27:37] But today, 'they' are used to. Don't forget the subject; who we are talking about.

CLASS 2

Student 1: [05:48] The seafood is freezing so that it stays cold until it arrives

Teacher: Ok, the seafood is freezed?

S1: [06:03] Frozen.

T: Frozen. It is frozen, so that it stays cold until arrives...

Student 2: [09:22] Ferrari cars are build-built by hand so it takes longer.

T: So, Ferrari cars are built...

Student 2: [09:34] Built (correct pronunciation)

Student 2: [09:42] People built Ferrari cars by hand so it takes longer to make them.

Anexo 8: PRE TEST – GRUPO A (EXPERIMENTAL)

CODE: Candidate 1: PS

TASK 3: Describing a photo.

C: [3:58-04:26] Is a guy washing a lot of dishes in a... in a kitchen... with... disorder and, I don't know,... he's upset maybe, I don't know...

C: [4:42-04:54] a messy place with a lot of things, uhm ... dirty, the floor is dirt...

CODE: Candidate 2 JSC

TASK 3: Describing a photo.

JSC: [05:14-05:51] I can see a girl eeh...shopping... some spaghettis because... she's having a date on... the night , but he-she's so worried because he-she thinks he's-she's not pretty. She's shopping at the market of my grandma and it has a lot of things like food, clothes ...[Unintelligible]

CODE: Candidate 3 BC

TASK 3: Describing a photo.

BC: [04:23-05:11] I can see people who is...who are buying tickets to see John Wick... Actually I was in this photograph, I was so excited, John Wick was on the cinema because is one of my favorite movies. What do you see in your photo? Oh no, eeh... there is also my friend, Javiera, eeh she is pretty funny, she I have know her since I was ...two... eeh.. I think that she's my best friend.

CODE: Candidate 4 JV

TASK 3: Describing a photo.

JV: [04:32-05:38] In this photograph, I see a boat and group of people doing a sport, i don't know the name, but I think that is cool, there are wearing...ah clothes that help- hi- them to don't to get in the water, ehm... they were at-he is wearing a—i don't know...[Intervention from interviewer] Helmet a white helmet and the other a red helmets, I think that he the boss of the... group because he only- he's onl-the only different between the others.

CODE: Candidate 5 IP

TASK 3: Describing a photo.

IP: [05:45-06:32] Uh, I see like I don't if is a family, no , like he's a teacher uhm probably they are the students uh I see a lot of kids between like six or ten years old probably. A lot of them have different color of the boats, probably they're doing an sport they're wearing a I don't how to call it but-that, uh... because if they fall, they're going to get into the bottom of the lake probably so it's going to get-it- get them safe, so i don't know I see a lot of guys and girls uh that's it.

CODE: Candidate 6 VR

TASK 3: Describing a photo.

VR: [06:20-07:25] In this image I can see a girl which is ehm riding in a horse in a... in a... in the countryside, ehm it seems that he she know or she's... a kind of expert riding horse because she have the she-the horse is jumping ah....a lot ehm she have the the eh the equipment to to ride like an expert the horse, she has a helmet which is the base,[unintelligible] she can be a kind of expert because she's jumping a lot with a horse-with the horse. Ehmm...That...That's that thing, not... not everyone can do-can jump a lot because with a horse...if they haven't riden a horse ever.

CODE: Candidate 7 MG

TASK 3: Describing a photo.

MG: [07:37-08:48] I see that there is a lot of kids and one guy trying to teach him-trying to teach the kids how to learn kayak, I think, in a lake, and all the kids eh are getting so fun eh doing that eh-doing that activity and I think the... kids are eh the kids are initializing to how to ... eh to... how to rid-...to how to know about kayak and in the mid of the... of the kids are the professor trying to teach them. Mmm, and the kayads-the kayaks of the kids ha- got too many colors, like red, black, blue, yellow and many other more. Eh, that's that.

CODE: Candidate 8 FI

TASK 3: Describing a photo.

FI: [04:59-06:31] I see this picture a birthday of girl with h-her friends and her friends are-are giving her they-their presents it's a lot of decoration, a mult- a mul- multicolor decoration I see purple, green, yellow, orange, blue and red, and I see at the back a happy birthday... sign. I see that the-the girl eh wear...ah-a dress, a purple dress and he-her friends are... a little bit formal because some are use a t-shirt and the-he and the girls are-are wearing dress and I uhm I can see at the table food and I see that the girl that... I mentioned...before it's wear eh light blue sandals.

Anexo 9: PRE TEST – GRUPO B (CONTROL)

CODE: Candidate 9 VC

TASK 3: Describing a photo.

VC: [08:18-09:22] Ehm.. can see two girls, and on a train or on-on a bus eeh with-with her ...e-equipments and they have cellphones, and... they have her bags... and ... eh one girl has a t-shirt color white or pink and the other has a t-shirt green and white,...and ehmm we and the photo ehm they are on a-the train is passing on a city and ...

CODE: Candidate 10 VB

TASK 3: Describing a photo.

VB: [9:28-10:37] Ehmm, I have a-I think it's a... their boyfriend or something like that two girlfriend in a motorbike, I think they are in a city because there are mmm-ehmm... are buildings are and there are cars and I think ehmm the man here ehmm is a working men... and-and I see that they have ...gla... they have glasses I think... and they are, the man is riding I think, and I can see person-persons in-in the back and it's a motorbike-a ehm-uhm gray motorbike.

CODE: Candidate 11 ML

TASK 3: Describing a photo.

ML: [06:15-07:41] Eh in this eh this part I-I see a... boy, probably in the park, I'm not sure that, or she read or look many eh...photos, I'm not sure eh the- the have to-to doing in this part, and I think so study, I-I think eh..the boy...eeh... study or looking uh photos ...when your friends or family, or your cousin eh... probably, in the out in the house, mm..they boy uh-uh-uh clothes eh...the t-shirt and the boy's...I no, I no sure that they... I think so they look many photos or reading a book, studying for the test in next day. I thinks this.

CODE: Candidate 12 CA

TASK 3: Describing a photo.

CA: [07:46-09:01] Ok in this picture I can see probably students in a library? They're probably studying for an important test because they have a lot of books...eh probably,

is ...the next day because they see... to focus on the books, eh...the girl at the... left have a tied and the- she seems not be so ...concentrate and a don't understand a lot of what is sh-what is she reading, the other two girls at the middle seems to seem like they're studying together but for example, the one of the right is studying something different because she had a green book instead of a white one, they seem to be with someone else because at the background you can see a person. Yeah, is a person, so they probably stay at the school, at the library.

CODE: Candidate 13 JT

TASK 3: Describing a photo.

JT: [09:09-10:07] In this photo I can see- one, two, tree, four ,five, six, seven ...eight students, ehm I think they're in their classroom. They- I think they are students because all them are wearing uniforms and they're studying maybe something... I don't know they doesn't look like so-so worried about it, so it don't- I think is something is something that they must do that everyday that's the reason why they're so focus on the- on the books... ehmm...I...the uniforms of that- the uniforms are white... all of them... so I think is a classroom because I can see something like a board at the back, so that's.

CODE: Candidate 14 EG

TASK 3: Describing a photo.

EG: [02:54-03:55] mmm... He eh, watch- wash the... dishes? He... is bored... uh he in the kitchen, he...he is sad. Uhm I don't know...mmm he can cook in the kitchen? [Intervention from interlocutor] No, I don't. Ehm, I don't know what else, sorry.

CODE: Candidate 15 JC

TASK 3: Describing a photo.

JC: [00:15- 00:42] I see a doctors who... talk... and prepare experiments...and I think ehm organized...

CODE: Candidate 16 CJ

TASK 3: Describing a photo.

CJ: [08:15-09:29] Well, I see uhm... a girl cooking like cookies doing the- the cook in her home and back her eh are like cakes in...in boxes and the microwave. There are so the eh her house is so white, so white, and... her it's uh she is good at the school cause her mother put on the eh on the... fri-frigid on the cool-cooler, possibly, the marks of her of her daughter. uh that's it ah, but I don't-don't use the time so I can see a door...

Anexo 10: POST TEST – GRUPO A (EXPERIMENTAL)

CODE: Candidate 1 PS

TASK 3: Describing a photo.

PS: [01:21- 02:24] Ok, is a... a group of person, I mean people, like ten people in a terrace of a restaurant they're eating...fast food and drinking beer, most of the people. eh they are... they are *laughing* and eh... is a most of one conversation in the table because is a...group of ten person I think, and they are eating french fries, burgers, and the girl...one of the girl is eating salad,... I see lettuce and chis-cheese. That.

CODE: Candidate 2 JSC

TASK 3: Describing a photo.

JSC: [01:40-02:27] I see people in a picnic in New York, ehm there are five people, there are eating and looking at the sunset uhm I see the world trade centre, that's... I can recognize the New York highline, and they seem to be having a great time, they're all wearing glasses-sunglasses. I see the river and the green grass... I don't know what else to say.

CODE: Candidate 3 BC

TASK 3: Describing a photo.

BC: [09:42-10:55] I think that it seems a school. Ehm, there are ehm, a few boys and girls that are painting a wall... ehmm, they're are painting it ci- their city the girl that is ehm down the chairs is he... uh, sorry sorry sorry, I eh uh, a pen felt from her hands so she's looking for, and they are doing this because the school is trying to make the peop - make the students more responsibility and make the students more artistic...[unintelligible] and that's it what I see here.

CODE: Candidate 4

TASK 3: Describing a photo

JV: [01:23-02:01] I see two guys in a stage, playing guitar, there's one lead singer, the other one is also singing I think. There are people in the public, watching this concert, it looks like a performance, there's a guy in a green...shirt and bag, and a woman with a bottle-water bottle.

CODE: Candidate 5 IP

TASK 3: Describing a photo

IP: [00:20-01:27] Ok I can see two people at the fair, one is selling and the other one is buying... there are many fruits and vegetables. And eh... maybe the-the buyer is asking for the prices of the food, she wants to- to make dinner at home, and they're talking about ...about uh meal for dinner, I think, I don't know they're happy. So they can be good friends and-uh... they are having a nice conversation.

CODE: Candidate 6 VR

TASK 3: Describing a photo.

VR: [07:17-08:17] Uh, in this photo, I can see people in a line, that I think they are in a movie theater and they're going to buy tickets. I can see... lot of- lots of men and two girls that are probably friends and are going to see a movie together cause they're talking and they're happy...I can also see that there's another- another line, ... and there are two men in the front of the line and they're paying for the tickets.

CODE: Candidate 7 MG

TASK 3: Describing a photo.

MG: [06:17-07:52] Ehm, I can see four teenagers, I think that they are teenagers. Three are woman, and a men... I think that they are playing basketball, because I can see a ball a green ball... an orange ball, sorry sorry. Eh, I think that they are in summer because they look s-so green. I think that is sunny and they are-they are using a t-shirt and short,so I think that is summer. Ehm they are playing in a park, I think that they're playing in park because the they are surrounded by trees, a lot of trees, so I think that they are in park. Also I see than... I- they- that the men has a-have a, no, a basketball ball, than- I think that he is best in basketball than the woman because he, he has the ball all the time.

CODE: Candidate 8 FI

TASK 3: Describing a photo.

FI: [06:50-08:12] Yeah, I see a four- eh a group of four friends eh two girls and two... mens, guys. Ehm, the first guy's wearing a yellow t-shirt and short sleeve ehm he is using eh, he phone. The second guy is...watching a classes?, uhm he's wearing a t-shirt, a blue t-shirt, uh the first eh girl is wearing a... red dress, he's using he -her phone and he'll-she look very happy be and she's watching a ...sorry, sir. The second girl is watching the phone of the first girl and she is smiling, and this is it.

Anexo 11: POST TEST – GRUPO C (CONTROL)

CODE: Candidate 1 VC

TASK 3: Describing a photo.

VC: [08:25-09:31] Eh-Uh, I think that this photo it seen a perk-a park a parking because is like the machine that you can pay the ticket of the parking of the car... I can see that...that ...woman can it's going to pay and the woman had a black jacket a medium size hair uh black and a...and a t-shirt like with flowers or something. I can see that... she... yeah is going to take up the ticket and she also pay so she also going out to... take the car and go out of the parking.

CODE: Candidate 2 VB

TASK 3: Describing a photo.

VB: [07:01-08:31] Ok, I see... one, two, three...seven eight study- students study in a library. Eh...I can see a boy pay attention a ...this girl because maybe they are explain the- the subject that they are studying or they are read ...a subject that... it's very difficult for for they and they want to get a good mark for the test that they. ...s- I can see a guy who have a strange pattern of hair or his hair is very strange ehm...mmm ... ehm also...ehm... they have a white t-shirt.

I: Ok, Are they in uniform do you think?

VB: [08:35-08:41]1Yeah, I see that it could be the uniform of the school.

CODE: Candidate 3 ML

TASK 3: Describing a photo.

ML: [00:18-01:56] Ok, I see I-I can I-I men, two men. They rockstars and this sometimes maybe they guitar or I don't know, it-it's fun they have fun when ehm the sing and they eh touch the guitar. They happy or they're friends or they in a band, and ...I think it's crazy ...they they like music very much, and the- they are good. And the colors of guitars they... blue no no they black and... the... brown and th-they and they si-singing happy they f-have friends in the public and they sing maybe sometimes like the music and the happy and the...eh famous rockstars.

CODE: Candidate 4 CA

TASK 3: Describing a photo.

CA: [05:11-06:09] Well, they are students and ...eh they are playing on the grass, ehm and they have uniforms so I think they are in school. Ehmm they are playing with a game eh with a ball, I don't know what sport is. Ehm, the- the girl has ehm curly hair, and the guy has blonde hair, and... they are running I suppose, and they are tree guys and a one girl, ehm....mmm....

CODE: Candidate 5 JT

TASK 3: Describing a photo.

JT: [06:03-07:07] I can see uh a girl buy ehm...se-seats in a shop with- and he has a wallet for pay. She was with a blue t-shirt and ...ehmmand he bought with uh I don't know. I-He has a long hair and the shop it have *sa/s* and sets and have a wait for uh I don't know, have floor, mm... the girl have a-a white accessory in the- in the hair, he has a black wallet uhm...

CODE: Candidate 6 EG

TASK 3: Describing a photo.

EG: [02:10-02:43] Well, I see ehm... Six people working in a... in a lab... eh I think they are scientists, ehm maybe they're mm-eh creating something or making experiments, that's what I think.

I: Do you work?

EG: [02:45-02:58] Yes I do I work in a supermarket, eh packaging, ehm I-I really like it because I have a lot of friends.

CODE: Candidate 7 JC

TASK 3: Describing a photo.

JC: [02:17-02:45] I-I see uh... man the eh...and ...eh... clean the plates, uh dishes... that.

I: Talk about the things you, you have to do at home.

JC: [02:57-03:30 I-I play guitar?, uhm, see eh films, series, and sleep...and ... and...watch TV.

CODE: Candidate 8 CJ

TASK 3: Describing a photo.

CJ: [08:54-09:50] So, Ehm, I see-... see a boy, he's blonde, he seem like a picture with a lots of faces in a paper. Uhm he's pro-probably on a park or in his backyard because there are lots of plants like behind there. Ehmm... it looks like he's really paying attention to-to the paper with the with the pic-tures uhm he's lying like in...it's not like in the grass is a... something else... and that's what I can see.