



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**RELACIÓN ENTRE EL USO DE ESTRATEGIAS DE
MEMORIZACIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Autor(es)

Juliana Arcila Cardona

Tatiana Muñoz Henao

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2019



Relación entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral en inglés como lengua extranjera con estudiantes de 9 a 13 de instituciones educativas oficiales.

Juliana Arcila Cardona

Tatiana Muñoz Henao

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesores (a):

Dr. Lina María Cano Vásquez

Línea de Investigación:

Estudios educativos en cognición y creatividad

Grupo de Investigación:

Educación, lenguaje y cognición

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019.

Dedicatoria

A todas las personas que me apoyaron en este proceso.

En especial a mi familia y a Sofía y Amelia que me entendían con paciencia.

A mi esposo, porque con su ayuda incondicional pude hacer realidad mi sueño.

Agradecimientos

Agradecemos primero a Dios por ser nuestra fortaleza a la hora de alcanzar nuestras metas.

A nuestras familias que con su apoyo incondicional nos alentaban y ayudaban a seguir avanzando cada día.

A los estudiantes del grado cuarto 1 y cuarto 2 de la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar sede Providencia de Itagüí y a los del grado sétimo A y sétimo B de la Institución Educativa Fray Julio Tobón B. de El Carmen de Viboral, que de manera voluntaria participaron de esta investigación y siempre estuvieron dispuestos y motivados en todas las actividades a desarrollar.

A todos los docentes que fueron parte de nuestro proceso de formación en especial la asesora de grado Lina Cano que con su paciencia y asertividad nos guio y ayudó a sacar el proyecto adelante.

A la alcaldía de El Carmen de Viboral en convenio con la Universidad de Antioquia Seccional Oriente por proveer los recursos necesarios a una de las investigadoras para llevar a cabo sus estudios de posgrado.

Resumen

La presente investigación tuvo la intención de estudiar la relación existente entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral en inglés como lengua extranjera (LE) en estudiantes entre 9 y 13 años de dos instituciones educativas oficiales. Este estudio fue desarrollado bajo el enfoque cuantitativo, con un nivel de alcance correlacional y diseño cuasiexperimental. Se trabajó con dos grupos, uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicaron dos instrumentos de recolección de información en dos momentos (pre prueba – post prueba). Para el análisis de los datos recolectados se utilizó el estadístico t-student para diferencia de medias. Como resultado se encontró que existe una relación entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral en inglés como LE, al evidenciar que los estudiantes mejoraron en esta habilidad al implementar actividades con dichas estrategias.

Palabras clave: estrategias de memorización, producción oral, inglés (LE), aprendizaje.

Abstract

This research was developed with the aim to study the relationship between the use of memory strategies and oral production in English as a foreign language (FL) in students between 9 and 13 years old of two official educational institutions. This study was developed under the quantitative approach, with a level of correlational scope and quasi-experimental design. We worked with two groups, one control and one experimental, to which two instruments of information collection were applied in two moments (pre-test - post-test). For the analysis of the data collected, the t-student statistic was used for difference of means. As a result, it was found that there is a relationship between the use of memory strategies and oral production in English as a foreign language, by showing that students improved in this ability by implementing activities with these strategies.

Key words: memory strategies, oral production, English (FL), learning.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema.....	12
2. Objetivos	20
2.1. General	20
2.2. Específicos.....	20
3. Hipótesis.....	20
4. Justificación.....	20
5. Marco de referencia.....	23
5.1. Marco contextual	23
5.2. Antecedentes.....	24
5.2.1. Aprendizaje y memoria.....	25
5.2.2. Aprendizaje y memoria como procesos cognitivos	25
5.2.3. Memoria y aprendizaje del inglés como lengua extranjera	27
5.2.4. La producción oral dentro del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera	29
5.2.5. Estrategias de memorización	35
5.2.6. Estrategias de memorización y la producción oral del inglés como lengua extranjera	41
5.3. Marco teórico conceptual	47
5.3.1. Concepto de memoria	47

5.3.2. Procesos de la memoria	49
5.3.3. Tipos de memoria	49
5.3.4. Memoria de trabajo u operativa	50
5.3.5. Memoria a corto plazo	51
5.3.6. Memoria a largo plazo	52
5.3.7. Estrategias de memorización	53
5.3.8. Adquisición y codificación	54
5.3.9. Almacenamiento	57
5.3.10. Recuperación	58
5.3.11. Producción oral en inglés como LE	59
5.3.12. Competencia lingüística.....	62
5.3.13. Expresión oral.....	62
5.3.14. Interacción	62
5.3.15. La producción oral en inglés como LE en el contexto Nacional	63
6. Metodología	64
6.1. Población y muestra	67
6.2. Consideraciones éticas.....	68
6.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	69
6.4. Instrumentos de recolección de la información.....	70
6.5. Propuesta de intervención para la implementación de estrategias de memorización....	74

6.6. Fases de la investigación	75
6.7. Plan de análisis	76
6.8. Estadístico t-Student para diferencia de medias	77
7. Análisis de resultados.....	79
7.1. Población de análisis	79
7.2. Resultados generales	83
7.3. Resultados en el test ACRA	85
7.4. Resultados en el test de producción oral	88
8. Discusión de resultados.....	92
9. Conclusiones	94
10. Recomendaciones.....	95
11. Referencias bibliográficas	97
12. Anexos.....	104
12.1. Anexo 1. Matriz categorial. Estrategias de memorización.....	104
12.2. Anexo 2. Matriz categorial. Producción oral en inglés como LE.	106
12.3. Anexo 3. Escalas de valoración de estrategias de aprendizaje ACRA	107
12.4. Anexo 4. Rúbrica para evaluar la producción oral en inglés.....	118
12.5. Anexo 5. Implementación de las estrategias de memorización.....	123
12.6. Anexo 6. Consentimiento y asentimiento informado (Padres de Familia y estudiantes)	
.....	131

Índice de gráficos

	Pág.
Gráfico 1 Revisión de antecedentes	41
Gráfico 2 Proceso cuantitativo	66
Gráfico 3 Proceso cognitivo ACRA	72
Gráfico 4 Distribución de los estudiantes por categorías de desempeño en la prueba de Producción Oral	83

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras.....	21
Tabla 2. Tipología diseño experimental.....	69
Tabla 3. Población y muestra.....	71
Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección.....	72
Tabla 5. Escala de valoración de la rúbrica de producción oral.....	76
Tabla 6. Niveles de desempeño y sus respectivos rangos de puntaje para la prueba de Producción Oral.....	79
Tabla 7. Puntaje promedio obtenido en las pruebas y en cada una de sus secciones.....	82
Tabla 8. Resultados del test de diferencias de medias para cada uno de los puntajes obtenidos en las pruebas, por tipos de población.....	86
Tabla 9. Resultados del test de diferencias de medias para la prueba ACRA y sus diferentes escalas, por tipos de población.....	88
Tabla 10. Resultados del test de diferencias de medias para la prueba de Producción Oral y sus diferentes categorías, por tipos de población.....	91

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar la relación entre el uso de estrategias de memorización de estudiantes de 9 a 13 años de las Instituciones Educativas Urbanas Enrique Vélez Escobar, sede providencia de Itagüí, y Fray Julio Tobón B., de El Carmen de Viboral, y la producción oral del inglés como lengua extranjera. El proyecto está enmarcado en la perspectiva metodológica cuantitativa con un nivel de alcance correlacional y diseño cuasiexperimental.

Inicialmente se hace un acercamiento al planteamiento del problema, el cual da a conocer el por qué se realiza el estudio, la importancia de usar las estrategias de memorización y un panorama general de la situación de la producción oral del inglés como lengua extranjera a nivel nacional y local. Además de los objetivos, general y específicos que son los propósitos con los que se basa la investigación, se plantea la hipótesis y la justificación donde se argumenta y se sustenta el presente estudio.

En segundo momento se presenta el marco contextual y teórico, la revisión de antecedentes investigativos en los cuales se evidencia que la mayoría de las investigaciones que se han realizado no han tenido en cuenta la relación que se investigó en el presente estudio, además, estas fueron realizadas entre los años 2011 y 2018, y además de esto se efectuaron bajo un enfoque cuantitativo. Así mismo, se observa que los países de tendencia en este tema son España, México y Colombia.

En un tercer momento se realiza el marco metodológico explicando el enfoque utilizado, en este caso cuantitativo, diseño de la investigación, participantes, técnicas e instrumentos para la

recolección y análisis de la información. Para el análisis de los datos recolectados se utilizó el estadístico t-student para diferencia de medias.

Finalmente, se muestran los resultados obtenidos, el análisis y discusión de resultados, las conclusiones y recomendaciones, la bibliografía y los anexos. Como resultado se comprueba que existe una relación significativa entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral en inglés como LE.

1. Planteamiento del problema

El acelerado proceso de la globalización y masificación de la información, permiten que no sea necesario establecer un conjunto de argumentos para mostrar la casi obligación en la que se encuentran las sociedades actuales para el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). En consecuencia, para que las personas puedan desenvolverse en diferentes lugares necesariamente tendrán que hablar más de un idioma, puesto que el lenguaje es el resultado de interacciones sociales y culturales.

En los últimos años, en nuestro país, la enseñanza del inglés como LE en las instituciones educativas ha tomado gran importancia, debido a su connotación de lenguaje universal y al gran desarrollo de medios de información, que ha permitido que desde una edad temprana las personas puedan acceder a lo que desean (viajes, estudios, juegos, etc.) sin tener límite de lugar. Tal como lo plantean Morales, Cabas y Vargas (2017) al otorgarle a la globalización la responsabilidad de las nuevas demandas nacionales en torno a la educación y posicionando el bilingüismo como medio para mejorar las competencias de los estudiantes. De ahí que surjan varias herramientas o estrategias para alcanzar un buen nivel de inglés y poder aprovechar grandes beneficios que el mundo ofrece sin que el idioma sea un impedimento ¿Pero en realidad

se está logrando? Según los últimos estudios de EPI - EF English Proficiency Index (2017) que es la primera y completa clasificación de las habilidades del idioma inglés en jóvenes y adultos alrededor del mundo, Colombia tiene para el año 2017 un nivel bajo con un porcentaje de 49.97%, clasificándose en el puesto 11 de 15 países latinoamericanos.

Para el Ministerio de Educación de Colombia, en los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (2006), el aprendizaje del inglés como lengua extranjera está enfocado en “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p. 5). A pesar de esto, en el análisis de los resultados obtenidos de las pruebas saber 11° del año 2017, se identifica el inglés como el área con el promedio más bajo dentro de todas las áreas evaluadas, con un porcentaje general de 50,75 (Icfes). Es allí donde se evidencia la necesidad de indagar, tanto por los procesos de aprendizaje que se generan en los estudiantes al adquirir este idioma, como por el funcionamiento de los procesos cognitivos para la comprensión de este.

Durante las últimas décadas se han utilizado diversos mecanismos para la enseñanza del inglés como LE, pasando por métodos conductistas (Martín, 2009) donde se le daba vital importancia al aprendizaje de reglas gramaticales (Brooks, 1964); se veía al estudiante como un sujeto pasivo donde el conocimiento era controlado por el docente (Muñoz, 2010); se desarrollaron también otros métodos tales como el de gramática-traducción, el cual favorecía el aprendizaje mecánico de reglas gramaticales, vocabulario y la práctica de estos a través de ejercicios de traducción (Hernández, 1999). Métodos que coincidieron con la lingüística contrastiva donde se profundizaba en la influencia que tenía la primera lengua sobre el aprendizaje de la lengua extranjera (Lado, 1957). Además de estos, se ha sugerido desde el

Ministerio de Educación Nacional (MEN) la implementación de métodos como el constructivista y el comunicativo, donde se da énfasis a la interacción en la LE, fortaleciendo el trabajo en equipos, la colaboración, y la producción oral y escrita de manera espontánea dentro de la comunicación. A pesar de esto, al analizar la estructura de las pruebas saber implementadas por el ICFES con el fin de medir el aprendizaje en inglés como LE en Colombia, podemos ver cómo dicha evaluación se centra en el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas (Marco de referencia Saber, 2017), dejando a un lado la competencia comunicativa oral.

Por otro lado, al analizar los documentos oficiales de las Instituciones Educativas donde se desarrollará la investigación (PEI), se evidencia que a pesar de que estas tienen como modelo educativo el constructivista, los métodos establecidos para la enseñanza del inglés como LE tienen un enfoque tradicional, como se evidencia en las mallas curriculares, dando prioridad a la enseñanza de este a través de reglas gramaticales, traducción, repetición mecánica, etc.

Al respecto conviene decir que el aprendizaje de una lengua extranjera se da a través de la combinación de varios elementos comunicativos dentro de los cuales están las habilidades de comprensión y de producción tanto orales como escritas. De igual importancia, hay procesos cognitivos que influyen en dicho aprendizaje, como lo es la memoria.

En consideración a lo antes mencionado, se puede decir que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera intervienen, no sólo las habilidades de comprensión - que tienen que ver con la información percibida por el estudiante de manera oral o escrita - sino también las de producción - donde se evidencia el conocimiento adquirido a través de la expresión. Esta última, es la habilidad de usar lo que se aprende de manera adecuada, dependiendo de un contexto y la función comunicativa, además, implica establecer relaciones personales para encontrar

información, comparar puntos de vista y como herramienta fundamental para emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, 2010). En concordancia con lo anterior, Baralo (2000) afirma que dentro del proceso de producción oral se deben dar tres pasos: “la comprensión, el procesamiento y la interpretación” (p. 5).

De esta circunstancia nace el hecho de que cuando un estudiante produce una LE, se “activan procesos cognitivos generadores de conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o puede llevarle también a consolidar el conocimiento ya existente” (Arnaiz, P., Peñate, M., p. 40). Para corroborar lo antes citado, el autor Stephen D. Krashen (1985) afirma que “Speaking is a result of acquisition and not a cause. Speech cannot be taught directly but ‘emerges’ on its own as a result of building competence via comprehensible input¹” (p.80).

Así mismo, al mencionar la importancia de las cuatro habilidades lingüísticas dentro del aprendizaje de una LE, se encuentra también la necesidad de analizar la influencia de la memoria dentro de dicho proceso. Para referirse a este término, Davidoff (1989) lo presenta como “los diversos procesos y estructuras implicados en almacenar experiencias y recuperarlas de nuevo” (p. 271). Además, menciona tres medios en los que la memoria es ejecutada: “codificación, almacenamiento y recuperación” (p. 271).

Parece perfectamente claro que el aprendizaje y la memoria van de la mano encargándose del almacenamiento y recuperación de la información que llega a través de los sentidos. Se dice que la memoria y el aprendizaje son “fenómenos interdependientes” debido a que el aprendizaje se ve siempre en función de la adquisición de nuevos conocimientos y maneras de responder al

¹ Esto se interpreta como que el acto de hablar es el resultado de la adquisición y no una causa. El discurso no puede ser enseñado de manera directa, sino que surge por sí mismo como resultado de la construcción de la competencia por vía del input comprensible.

ambiente y la memoria se modifica de acuerdo con estos cambios (Aguado-Aguilar, 2001, p. 374). Complementando lo anterior, la autora Jiménez (1997-98) afirma que el proceso de memorizar implica comprender y aprender, y que dichos procesos se dan no sólo en el aprendizaje de la lengua materna, sino también en el de una lengua extranjera (p. 799).

A propósito de lo mencionado, el autor Morgado (2005) asegura que la memoria no se configura inmediatamente cuando la información es recibida, aclara que para que esto suceda, se deben presentar dos ciclos; el primero es la memoria a corto plazo y la segunda la memoria a largo plazo. De manera que, la memoria a corto plazo almacena información por poco tiempo y esta se suele usar de manera inmediata, en tanto que la memoria a largo plazo almacena mayor cantidad de información y por períodos más prolongados (p. 222). Del mismo modo, De la Mata (1988) expresa que la memoria se diferencia de acuerdo con dos propiedades relacionadas con la intencionalidad de la información a ser almacenada. Ellas son memoria voluntaria e involuntaria. Así pues, la primera sucede cuando se es consciente de que la información que es percibida se quiere almacenar en la memoria. Por el contrario, la memoria involuntaria ocurre cuando se aprende algo de manera automática o donde no hay consciencia de querer ser almacenada, pero que de todas maneras hay aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de memorización se puede decir que estas ayudan a las personas en la resolución de problemas con mayor facilidad, y a la memoria, a recuperar de manera sencilla la información que se tiene almacenada. Es por lo anterior, que el uso de estas puede facilitar la recuperación instantánea y espontánea de los datos, para ser usados en el proceso de producción oral en inglés como lengua extranjera. Cabe anotar, que dentro de las estrategias que favorecen dicho proceso, se encuentra la mnemotecnia. Además, la mnemotecnia ayuda en los procesos de memorización en tanto promueve la asociación como factor indispensable en la adquisición de

nuevo conocimiento mediante cinco principios, los cuales son de significación, de organización, de asociación, de atención y de visualización (Galán, 2015). Procesos que se ven estrechamente ligados en la adquisición de una segunda lengua.

Alrededor de lo anterior, se puede decir que la producción oral se da a través de procesos cognitivos, donde se ve involucrada la memoria. Por lo cual “El escaso uso de (...) estrategias de memoria puede retrasar el aprendizaje de palabras nuevas en inglés (...), y conducir a la conservación de una palabra nueva en el sistema cognitivo de la memoria por corto tiempo, limitando su aplicabilidad cuando se requiera” (Orrego y Díaz, 2010, p. 20). Así mismo, Brown (2000) y Rodríguez (2013) plantea que para crear, expresar y comprender un mensaje ya sea de manera oral o escrita, necesariamente se deberá recurrir a la información que se encuentra almacenada en la memoria y en la habilidad para recordarlas, no sólo vocabulario o reglas gramaticales, sino también eventos, situaciones por las que ha pasado el sujeto (p 21).

Todo lo mencionado anteriormente, lleva a analizar los procesos de aprendizaje del inglés como LE, en los estudiantes de las Instituciones Educativas Enrique Vélez Escobar Sede Providencia de Itagüí y Fray Julio Tobón B. de El Carmen de Viboral. En ambas instituciones se ha fortalecido el aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo sin dejar de lado el conocimiento de vocabulario y reglas gramaticales. Sin embargo, las pruebas estandarizadas del estado Colombiano (SABER 11) - las cuales adoptan la clasificación del Marco Común Europeo de las Lenguas , el cual “describe 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” (Ministerio de Educación, cultura y deporte de España, 2002, p. 1) - y según la guía N°22, Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, La Institución Educativa

Enrique Vélez Escobar obtuvo para el año 2017 como resultado en dicha área que 72% de sus estudiantes se encuentran en un nivel A1 (principiante). Y un 53% de los estudiantes de la Institución Educativa Fray Julio Tobón B también se encuentran en dicho nivel. Lo que hace ver que los niveles de inglés en las instituciones mencionadas, debe mejorar, debido a que se espera a nivel nacional que los estudiantes del grado undécimo tengan un nivel de competencia en el área de B1. Al respecto conviene decir que además de lo anterior, se debe tener presente que los estudiantes de 4° hasta 7° (los cuales están en un rango de 9 a 13 años) de acuerdo con los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (2006) deben estar en un nivel básico, correspondiente a A2. Entendiendo los niveles mencionados anteriormente dentro del Marco Común Europeo de referencia como A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Donde el nivel A clasifica a los usuarios de forma básica, el nivel B como usuario independiente y el nivel C como usuario competente (Ministerio de Educación, cultura y deporte de España, 2002).

Tabla 1. *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras*

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (2006).

Además, se observa que a gran parte de los aprendices se les dificulta recuperar el conocimiento aprendido para aplicarlo específicamente en las producciones orales. Al momento

de establecer un diálogo directo con ellos a través de preguntas diarias como la fecha, el saludo, estos permanecen por un período de tiempo en silencio tratando de recordar o recuperar las expresiones que den respuesta. Además, se evidencia que los procesos de memorización no se están dando de manera efectiva, ya que, a pesar de que se tienen rutinas donde se utilizan expresiones en contexto, cuando se requieren de manera espontánea, los estudiantes tienen dificultades en recordarlas. De este modo, se encuentra erróneo pensar que la memoria se da únicamente para recordar información, como lo mencionan los autores Pelegrina y Lendínez (2009) cuando dicen que su intención más importante es el de comprenderla. Así mismo, si se da un buen manejo al proceso de memorización, este permitirá el reconocimiento de las expresiones dentro de un contexto (Corpas, 2008, p.7). Lo antes mencionado permite llegar a la siguiente pregunta problematizadora:

¿De qué manera el uso de estrategias de memorización se relaciona con la producción oral del inglés como lengua extranjera en estudiantes de 9 a 13 años de las Instituciones Educativas Urbanas Enrique Vélez Escobar sede providencia de Itagüí y Fray Julio Tobón B. de El Carmen de Viboral?

De la pregunta problematizadora se desprenden las siguientes:

- ¿Qué diferencias se encuentran en la producción oral en inglés, a partir del direccionamiento intencionado del uso de estrategias de memorización, en los estudiantes sujeto de estudio?
- ¿De qué manera los estudiantes sujeto de estudio usan estrategias de memorización para producir oralmente en inglés a partir del direccionamiento intencionado de su uso?

2. Objetivos

2.1. General

Analizar la relación entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral del inglés como lengua extranjera de estudiantes de 9 a 13 años de las Instituciones Educativas Urbanas Enrique Vélez Escobar, sede providencia de Itagüí y Fray Julio Tobón B., de El Carmen de Viboral.

2.2. Específicos

- Identificar las estrategias de memorización que usan los estudiantes de 9 a 13 años de las instituciones Educativas Urbanas Enrique Vélez Escobar, sede providencia de Itagüí, y Fray Julio Tobón B., de El Carmen de Viboral, para la producción oral en inglés, antes y después del direccionamiento intencionado del uso de estrategias de memorización.
- Describir las diferencias que se encuentran en la producción oral en inglés en los estudiantes sujeto de estudio, antes y después del direccionamiento intencionado del uso de estrategias de memorización.

3. Hipótesis

H¹ Existen diferencias en la producción oral en inglés como LE en los estudiantes entre 9 y 13 años, antes y después del direccionamiento intencionado de estrategias de memorización.

4. Justificación

En el campo comunicativo se evidencia la necesidad de interacción entre las personas y con la información. En este mundo cada vez más globalizado, se tiene acceso a esta más fácilmente y en menor tiempo, lo que crea la necesidad de usar un idioma común para que se dé este intercambio de manera efectiva. Debido a que el inglés es el idioma más hablado y utilizado a nivel mundial, la sociedad ha creado diferentes estrategias para incorporarlo a la cotidianidad.

Este caso no es ajeno a las instituciones educativas, en donde se ve el interés de promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, se evidencia - desde los resultados de pruebas estandarizadas- que el desempeño de los estudiantes en este idioma no es el esperado (ICFES, 2017).

Es de anotar que el MEN establece dentro de los estándares para el área de idioma extranjero: inglés, el desarrollo de las habilidades comunicativas, las cuales abarcan las de comprensión y las de producción oral y escrita.

Para fines de esta investigación, se tomará como enfoque la habilidad de producción oral, debido a que es a través del desarrollo de esta que se evidencian los procesos de adquisición mediante la interacción y con fines comunicativos. De este modo, en las instituciones educativas donde se realizará el estudio, se presenta que los estudiantes - a pesar de tener gran conocimiento en vocabulario y reglas gramaticales - no tienen la facilidad de recuperar dicho conocimiento para ser usado mediante la producción oral. De esta circunstancia nace el hecho de que se piensen los procesos de aprendizaje - los cuales están ligados directamente con los de memorización - desde una perspectiva cognitiva.

Para esto, La neuropsicología ha proporcionado muchos elementos entorno al estudio de los procesos mentales, conductuales y el cerebro, donde los docentes pueden conocer cómo se producen los aprendizajes para que los estudiantes aprovechen de manera efectiva los estímulos dados por el ambiente y el docente, sin embargo, estos recursos no son aprovechados para estos propósitos, quizás por falta de conocimiento. Es aquí, cuando vemos la necesidad de profundizar en las funciones cognitivas, en especial la memoria, ya que esta es un proceso en el cual la información percibida pasa por momentos de codificación, almacenamiento y recuperación (Jiménez, 1997-98).

Además de lo anterior, estudios como el de González (2009), *estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura de lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*, muestran que los procesos de memorización no han sido lo suficientemente tenidos en cuenta en los procesos de aprendizaje pese a ser relevante en la recuperación de la información para ser utilizada cuando se requiera, además en la adquisición de nuevas palabras.

Habría que decir también que para estimular los procesos de la memoria existen diferentes estrategias que permiten el fortalecimiento del aprendizaje. Dentro de ellas se encuentran las mnemotécnicas. Dichas estrategias serán las aplicadas en el desarrollo de la presente investigación, debido a que ellas involucran habilidades de agrupación, clasificación y asociación, que utilizan como mecanismo para facilitar los procesos de memorización - almacenamiento, codificación y recuperación - (Jiménez, 1997-98), con la finalidad de considerar los conocimientos previos para afianzar los nuevos y de esta manera ponerlos en contexto para usarlos de manera efectiva.

Con todo lo anterior, se puede decir que es necesario hacer un estudio sobre la influencia que tienen las estrategias de memorización sobre los procesos de producción oral del inglés como lengua extranjera con el fin de que la comunicación en este idioma sea efectiva y por consiguiente el nivel mejore. Al respecto conviene mencionar que se han realizado diferentes estudios donde se indaga por la relación existente entre las estrategias de memorización y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pero no se ha tenido en cuenta dicha relación con respecto a la producción oral del inglés.

En este sentido, el presente trabajo de investigación tiene como propósito indagar sobre la influencia del uso de estrategias de memorización mnemotécnicas en la producción oral en inglés como lengua extranjera, en estudiantes de 9 a 13 años.

Este estudio aportaría en el contexto educativo, gracias a que se podría observar si las estrategias de memorización proporcionan elementos para que la producción oral del inglés se desarrolle de manera efectiva en los estudiantes de 9 a 13 años, a su vez, proporcionaría nuevas alternativas para la enseñanza de este idioma. De igual forma se podrían incorporar dichas herramientas para fortalecer las competencias comunicativas en la LE. Por otro lado, los docentes se beneficiarían en el hecho de reconocer los procesos de memorización para incentivar el uso de ellas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y así el desempeño del área tenga mejores resultados. Con relación a los aportes teóricos, este trabajo suministrará información importante sobre la relación que tienen las estrategias de memorización mnemotécnicas con la producción oral del inglés como LE.

5. Marco de referencia

5.1. Marco contextual

Para contextualizar, se describen las instituciones educativas donde se llevó a cabo la presente investigación. Para iniciar, la Institución Educativa Fray Julio Tobón Betancur, institución aprobada por resolución departamental del 6 de febrero del 2003, está ubicada en la zona urbana del municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia. El municipio se caracteriza por la producción agrícola y es conocido como la cuna de la cerámica artesanal. La institución es mixta y cuenta con 3267 estudiantes matriculados en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Igualmente, el CLEI que atiende en jornada nocturna. De igual forma, la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar, la cual está aprobada por resolución #16077 del 25

de noviembre de 2002, está ubicada en la zona urbana del municipio de Itagüí, Antioquia. El municipio se destaca por su desarrollo industrial y comercial. La institución es mixta y cuenta con 2070 estudiantes matriculados en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. En ambas instituciones se lleva a cabo la planeación y ejecución de las actividades a partir del currículo sugerido de inglés (MEN). En la I. E. Enrique Vélez Escobar sede Providencia, además de lo anterior utilizan el material didáctico y de apoyo propuesto por el MEN, como lo son los textos bonny bonita, English please! y my ABC.

Como se mencionó previamente, en ambas instituciones el nivel de inglés en los estudiantes no es el esperado (B2) según el MEN, ya que los resultados los ubican en un nivel A1 en promedio (ICFES, 2017).

5.2. Antecedentes

En este apartado de la investigación, se analizaron varios estudios realizados mediante diferentes metodologías, con el fin de realizar una revisión exhaustiva sobre los temas principales del presente trabajo, desde perspectivas internacionales y nacionales con la intencionalidad de revisar el estado de las investigaciones actuales en torno al objeto de estudio. Las categorías que fueron analizadas estuvieron enmarcadas en dos grandes variables, la memoria y la producción oral en inglés como LE, y los criterios que se tuvieron en cuenta son el aprendizaje y la memoria, la producción oral en inglés como lengua extranjera, las estrategias de memorización y la relación existente entre las estrategias de memorización y la producción oral del inglés como LE. El rastreo de la información se realizó en bases de datos de artículos científicos en revistas indexadas y en algunos repositorios de universidades reconocidas, entre las cuales se encuentran: Repositorios

Unisabana, Uvadoc, Lasalle, unilibre, UdeA, y en las revistas: Dialnet, Redalyc, Researchgate, Scielo, entre otras.

5.2.1. Aprendizaje y memoria

Es claro que los seres humanos estamos en constante cambio o evolución y que esto se da gracias a los procesos de aprendizaje que cada uno desarrolla. Es, en este proceso, que la información es recibida a través de los sentidos y pasa a ser codificada y almacenada por el individuo para utilizarse cuando se necesite, es aquí cuando se dan los procesos de memorización. Es por lo anterior que el proceso de aprendizaje está estrechamente ligado al proceso de memorización. A continuación, se expondrán algunos estudios realizados en torno a la relación establecida entre los conceptos mencionados con el fin de fortalecer el objeto de estudio de esta investigación.

5.2.2. Aprendizaje y memoria como procesos cognitivos

Para iniciar, se presenta la memoria como garante de la preservación de la información en el tiempo. Para Galán (2015) en su investigación *procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos* realizada en España, presenta el papel de la memoria en la adquisición de la información. Expone que, sin ella, no se tendría consciencia del pasado o de la manera en la cual se debe actuar. El propósito de este estudio experimental con estudiantes de diferentes edades y niveles escolares era entender la manera en la cual ellos recuperaban y relacionaban la información teniendo en cuenta el proceso de codificación. Como conclusión de dicha investigación, se puede decir que, si se tiene alto grado de creatividad, los procesos de creación de imágenes mentales son más elevados y por ende los procesos de aprendizaje más significativos.

Así pues, el autor hace referencia a los procesos de memorización, especialmente a los procesos de codificación y recuperación, además, menciona la importancia de la asociación y del desarrollo de la creatividad. En este punto, cabe resaltar la importancia que tiene la creatividad dentro de la memoria. Al respecto, Guilford (1967, citado en Ramos y otros, 2017) “propone un modelo de proceso creativo (...) que incluye el papel de la memoria para mostrar que (...) el proceso de solución de problemas puede ser influido por la información que el sujeto tiene almacenada en la memoria” (p. 126). En concordancia con lo antes mencionado, encontramos a los autores Piedra y Cartín (2011) quienes a su vez comparan el funcionamiento de la memoria humana con el de una máquina en cuanto a los procesos de almacenamiento y recuperación, sin embargo, estos autores lo relacionan con los aspectos sociales, culturales y emocionales.

De tal manera, se tuvo en cuenta el análisis de la investigación *la implicación de los procesos de memoria en la formación académica: una aproximación desde los resultados de una investigación sobre el estado de la cuestión en memoria*, presentada por Piedra y Cartín (2011) a través de una conferencia en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011, realizado en Costa Rica mediante “una metodología teórico-propositiva, con análisis epistémico a profundidad, sobre la metodología, la validez y plausibilidad teórica”. La intención fue analizar la memoria humana a través de las teorías, enfoques y modelos actuales. Dentro del estudio presentado, se hace gran énfasis en la comparación de la memoria humana con un computador por su forma similar de funcionamiento, en tanto, ambos almacenan información para luego ser utilizada. No obstante, esta similitud deja a un lado aspectos de suma importancia dentro de los procesos de adquisición de información y son los relacionados al ámbito social, cultural o emocional. Se menciona que, en la actualidad, se ha venido trabajando desde un enfoque de aprendizaje basado en procesos cognitivos internos, dejando a un lado, el aprendizaje y la

memoria social, a pesar de que muchos investigadores han demostrado que la forma en la que aprendemos y configuramos conocimiento es fundamentalmente social.

Es así también como la autora Castro (2015), presenta su trabajo investigativo *programa de estimulación de habilidades para el desarrollo del pensamiento y fortalecimiento de dispositivos básicos de aprendizaje en niños de edad preescolar* realizado en Chía, Colombia. Aquí, se expone la memoria como “dispositivo básico de aprendizaje”. Estos dispositivos son empleados en la realización de actividades habituales y permiten la generación de nuevos esquemas mentales que crean aprendizaje. Esta investigación se realizó con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de preescolar de un colegio oficial, mediante la estimulación de habilidades de pensamiento y dispositivos básicos de aprendizaje. Fue desarrollada “empleando un método investigativo con enfoque epistemológico mixto de tipo correlacional y un diseño cuasi-experimental” (p. 2). Dentro de los resultados del estudio, se evidenció que a través del estímulo de las habilidades de pensamiento se pueden generar procesos satisfactorios de aprendizaje.

Lo antes descrito, muestra la estrecha relación entre aprendizaje y memoria como procesos cognitivos, ya que la memoria influye directamente en los procesos de aprendizaje al tener un manejo inmediato de la información. Además de esto, las experiencias en un contexto social posibilitan el desarrollo de los procesos antes mencionados.

5.2.3. Memoria y aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Otro punto es la relación existente entre la memoria y el aprendizaje de una lengua extranjera. Así pues, visto desde los estudios realizados sobre el tema, muestran la relación existente entre los procesos de memorización y el aprendizaje exitoso de una segunda lengua. Dentro de las

investigaciones se tenían en cuenta aquellos estudios que permitían la adquisición satisfactoria de un segundo idioma y se tenían como ejemplo los “buenos aprendizajes” con la finalidad de reproducir las estrategias utilizadas por estos en los que no tenían tanto éxito en cuanto al aprendizaje (García, 2012).

Así mismo, otras investigaciones sobre esta relación han tomado lugar. Conviene iniciar mencionando el trabajo realizado por Rodríguez (2013) llamado *el papel de la memoria en el aprendizaje de una segunda lengua*. Este estudio fue realizado en España con 40 estudiantes de grado cuarto con diferentes niveles de competencia en inglés, a través de la metodología cuantitativa, con un diseño no experimental y de modo ex-post-facto. El propósito de esta investigación fue analizar el papel que juegan los procesos cognitivos de memorización en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los resultados del estudio muestran que, a mayor utilización de los procesos de memoria, se tienen mejores resultados en la adquisición del inglés como LE, además, se evidencia que entre más conocimiento se tenga de este idioma, más funcional se vuelve la memoria de trabajo. Con esto en mente, se puede decir que los procesos de aprendizaje van ligados a los procesos de la memoria, ya que es a través de la memoria que se puede almacenar para luego recuperar la información aprendida.

En concordancia con lo mencionado anteriormente por el autor Rodríguez (2013) en cuanto a la relación entre la memoria de trabajo y al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se presenta un aporte desde Ibarra y Martínez (2018) con su investigación, *¿Pueden las estrategias para entrenar la memoria de trabajo mejorar el aprendizaje de vocabulario en inglés?* Realizada en Colombia, muestra cómo la memoria de trabajo contribuye en el aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera, mediante la utilización de diferentes estrategias. En este trabajo, los autores evidencian la importancia de la memoria en la adquisición exitosa del

aprendizaje. Para desarrollar esta investigación, los autores siguieron la metodología cuantitativa con un diseño cuasiexperimental, donde trabajaron con dos grupos: control y experimental. Como se menciona al principio, el objetivo del estudio fue determinar si mediante el uso de algunas estrategias de memorización se podría promover el aprendizaje de vocabulario en inglés. Dentro de las conclusiones arrojadas se puede decir que, por medio de la utilización de estrategias de memorización, se puede incrementar la apropiación de vocabulario en inglés, lo que lleva de alguna manera, a mejorar el desempeño en el idioma.

Después de analizar las anteriores investigaciones, se puede observar que la memoria y el aprendizaje van siempre de la mano con el objetivo de generar procesos cognitivos que les permitan a las personas desenvolverse en cualquier medio y desarrollen la capacidad de resolución de problemas. Está claro que hoy en día la memoria cumple un papel fundamental, no como mediadora del proceso de repetición o asociación – únicamente – sino más bien de facilitadora en la adquisición y el procesamiento de la información. Es así, como estos procesos también influyen en la adquisición de una lengua extranjera donde se ve la necesidad de interiorización y uso de nuevos códigos. Por su parte, se puede evidenciar que en su mayoría las investigaciones rastreadas son actuales al ser publicadas entre los años 2011 y 2018, y además de esto se realizaron bajo un enfoque cuantitativo. Así mismo, se observa que los países de tendencia en este tema son España y Colombia.

5.2.4. La producción oral dentro del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se encuentra el desarrollo de las cuatro habilidades, comprensión y producción oral y escrita como competencias lingüísticas. Las anteriores están estrechamente ligadas las unas de las otras para que se dé un proceso de

comunicación asertiva y para que este idioma pueda ser utilizado en cualquier momento. Esta investigación se enfocará únicamente en el proceso de la producción oral debido a la gran importancia de este dentro del uso del inglés como lengua extranjera y del proceso de comunicación. Además, porque es allí donde se evidencia la adquisición de este idioma.

Para iniciar, se puede observar mediante estudios realizados, cómo la producción oral en inglés se ha trabajado desde diferentes enfoques y mediante variadas estrategias, sin embargo, hay coincidencia en la importancia que esta habilidad tiene dentro de las prácticas comunicativas y las dificultades encontradas en el desarrollo de ella.

Inicialmente se presenta la producción oral favorecida por medio de la interacción por el autor Szpotowicz (2012), en su trabajo *researching oral production skills of Young learners*² realizado en Polonia, donde se estudiaron las interacciones orales en tareas semi-controladas y la producción de preguntas y respuestas en inglés en estudiantes de 10 años que habían recibido cuatro años de contacto con el inglés como lengua extranjera. Los estudiantes escogidos para dicho estudio fueron seleccionados teniendo en cuenta los niveles bajo, intermedio y alto de desempeño en inglés. Al finalizar la investigación, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes pudieron responder interrogantes, pero presentaron mayor dificultad en formular preguntas. Sin embargo, constataron que, mediante actividades enfocadas en interacción, estudiantes de 10 años desarrollan sus habilidades de producción oral.

Es así como se ve la importancia de la interacción dentro del proceso de producción oral, tal como lo expresan de la misma forma los autores Alfaro, Gómez y Sáez (2018) en su trabajo *complejidad, precisión y fluidez en el desempeño oral de los aprendices con distintos niveles de*

² Entendido como Investigación sobre las habilidades de producción oral en aprendices jóvenes.

proficiencia en inglés como L2 realizado en Chile, permiten vislumbrar el estudio de la adquisición de inglés como segunda lengua y el desempeño oral en los niveles A2, B2 y C1, teniendo en cuenta los siguientes elementos: complejidad, la precisión y la fluidez. Este estudio se realizó mediante un enfoque cuantitativo de tipo transversal correlacional, y con un diseño no experimental. Además, fue llevado a cabo con 44 estudiantes de pedagogía en inglés quienes presentaban diferentes niveles de desempeño en inglés. Después de realizar el correspondiente análisis de dicha investigación, se concluyó que hubo “tendencia de incremento” en cada uno de los elementos antes mencionados, y a su vez se evidenció un aumento en la competencia comunicativa. Los autores – dentro del estudio - muestran también la importancia de los procesos de memorización en la producción oral del inglés, debido a que, si hay una buena codificación de la información, habrá también, una correcta emisión.

De igual forma, y como se ha sugerido por los autores previamente mencionados, la interacción dentro del desarrollo de las habilidades comunicativas, específicamente la producción oral es muy significativa. Con relación a este tema, la autora Suaza (2014) en su investigación *propuesta de enseñanza basada en el modelo de speaking: desarrollo de la producción oral* realizada en Florencia Colombia, expone cómo siendo esta habilidad tan importante de desarrollar, en algunas ocasiones no se le presta suficiente atención, y, además, cómo al mismo tiempo es consecuencia de un bajo nivel de desempeño en el área. De esta circunstancia nace el hecho de que cuando se usa el inglés de manera oral en clase, se da a través de la repetición de manera mecánica estructuras enseñadas, pero sin ningún fin de comunicación. La investigación mencionada se realizó bajo el enfoque cualitativo, de forma descriptiva e interpretativa y con el método de etnografía.

El propósito de la investigación fue, en primera instancia, realizar un diagnóstico acerca del desarrollo de la producción oral del inglés para determinar la importancia de las políticas tanto nacionales, como institucionales en la producción de la lengua extranjera, además de los referentes teóricos que orientaron la investigación. De igual modo, se sugirió un diseño de propuesta didáctica que buscaba fortalecer los procesos de producción oral en inglés en las instituciones educativas, a través del modelo “speaking, el enfoque comunicativo y el enfoque PPP (Presentación, práctica y producción)” (Suaza, 2014, p. 148).

En consecuencia y como resultado, se evidencia que la aplicación del diseño de propuesta pedagógica contribuye en el uso de la producción de inglés en el aula, en tal medida que el estudiante puede interactuar tanto con sus compañeros como docentes de manera fluida. Esto gracias a la implementación de estrategias que facilitaron los procesos de comunicación.

Estas consideraciones fundamentan el hecho que la producción oral en inglés es un proceso que se debe presentar para que exista el desarrollo de la comunicación, la cual es fundamental para que se cumpla el objetivo principal del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, se evidencia cómo los autores previamente presentados desarrollan las habilidades de producción oral basados en la interacción y por medio de la aplicación de diferentes estrategias, pero todas ellas enfocadas a fomentar las habilidades comunicativas.

En la misma línea, encontramos a la autora González (2009) en cuya investigación *estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* realizada en Bogotá Colombia, quiso desarrollar un estudio sobre el bajo nivel de desempeño en los estudiantes en cuanto a la producción oral en inglés como lengua extranjera. Para tal, estableció como principal objetivo “describir cuales son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas

Modernas de la Universidad Javeriana para mejorar el desarrollo de la de producción oral en inglés” (p. 2). De esta manera, la autora orienta su investigación bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no-experimental y de tipo descriptivo.

Entre las conclusiones que se pueden establecer a partir del estudio, se encuentra que hay una estrecha relación en el poco uso de estrategias de aprendizaje y el bajo nivel de inglés en cuanto a la habilidad de producción oral. Además, se muestra como las estrategias menos utilizadas por los participantes del estudio son las de memoria, “las cuales ayudan a los alumnos a almacenar toda la información nueva que aprenden y poder recuperarla cuando la necesiten, así como aprender más vocabulario” (González, 2009, p. 93). Todo lo anterior es importante en la medida en que admite la comunicación como competencia “permite al usuario utilizar los conocimientos de la lengua y relacionarlos con los saberes que tenga del mundo a fin de comunicarse e interactuar con otros dentro de cualquier contexto” (González, 2009, p. 10).

Por otro lado, podemos ver cómo, a partir de la globalización, se vuelve necesario desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes, con el fin de que adquieran la capacidad de desenvolverse en diferentes campos. Así lo expresa, Prieto (2007) en su trabajo investigativo *Improving Eleventh graders' oral production in English class through cooperative learning strategies*³ realizado en Bogotá, Colombia. Dicho trabajo fue llevado a cabo bajo el método de investigación acción. Habría que decir también que el propósito del estudio fue mejorar la producción oral mediante el uso de la estrategia de trabajo colaborativo. Además, se afirmó que las estrategias mencionadas ayudaron a incrementar el nivel de producción oral, pero de manera gradual. De igual modo, se establecieron algunas razones por las cuales los estudiantes no

³ Llamado en español como mejora de la producción oral de estudiantes de grado undécimo en clase de inglés, a través de estrategias de aprendizaje cooperativo

producen inglés de manera oral: no se tiene un “input” adecuado, no cuentan con el vocabulario o las estructuras gramaticales necesarias y finalmente actividades poco llamativas.

Tomando también el estudio realizado por Ramírez y Artunduaga (2018), llamado *authentic tasks to foster oral production among English as a Foreign Language Learners*⁴, realizado en Colombia, se puede ver cómo la producción oral en inglés como lengua extranjera es un reto debido a la falta de estrategias empleadas para promoverlo. Lo anterior, lleva a que no se den buenos procesos de comunicación, objetivo fundamental en la adquisición de una lengua. Esta investigación se realizó a partir de la metodología cualitativa bajo el enfoque de investigación acción con estudiantes de décimo grado. Con ella se pretendía evidenciar los efectos de la implementación de tareas auténticas con el fin de fomentar la producción oral del inglés, y así obtener aprendizaje significativo.

Los resultados demuestran un aumento en el uso de la producción oral en inglés en situaciones comunicativas. Lo antes mencionado, muestra que la producción oral del inglés es un factor clave dentro del proceso de comunicación, pero que debe ser fomentado para que se dé, de manera efectiva.

Después de ejecutar un rastreo exhaustivo en las investigaciones realizadas en torno a la producción oral como LE, se ve una clara tendencia a ser objeto de estudio en Colombia, además, de ser un tema de actualidad. Con relación a los enfoques de investigación, se observó que se utilizaron estudios tanto cuantitativos como cualitativos, lo que hace ver que este tema

⁴ Traducido al español por los autores como tareas auténticas para promover la producción oral en aprendices de inglés como lengua extranjera.

puede ser analizado y de interés general para los investigadores de corrientes positivistas y los de ciencias sociales.

Es a través de la revisión de las investigaciones mencionadas anteriormente que se evidencia que la producción oral del inglés como lengua extranjera es un proceso fundamental dentro del desarrollo de esta. Es notable que las investigaciones anteriores muestran la importancia de esta habilidad dentro del aprendizaje y la adquisición del inglés como lengua extranjera. Además, las diferentes estrategias implementadas para lograr incrementar el nivel de competencia en esta habilidad. Se relacionan también la producción oral del inglés con los procesos cognitivos de memorización, debido a que, si hay un buen procesamiento de la información, se tendrá una expresión adecuada, lo que conlleva a que se generen competencias comunicativas asertivas.

5.2.5. Estrategias de memorización

Actualmente con la facilidad de acceso a la información hay un sin número de nuevos conocimientos por abordar e incorporar en la vida diaria, pero esto no es fácil, se requiere de constancia para adquirir de manera significativa los elementos necesarios para elegir lo que sirve y desechar aquello que no aporta. Al respecto conviene decir que las estrategias de memorización facilitan el proceso para interiorizar los saberes previos con los nuevos. A continuación, se presentarán una serie de investigaciones y autores que aportan a lo antes mencionado.

Hernández & Bjorklund (2015), en su estudio *desarrollo de la memoria: avances significativos y nuevos desafíos*, realizado en Inglaterra revisan varias investigaciones sobre el desarrollo de la memoria durante los últimos treinta años, con el propósito de hacer un resumen con los aspectos relevantes del tema y plantean que “las estrategias de memoria constituyen los

medios a través de los cuales las personas resuelven complicados problemas” (p 5). Además, llegan a la conclusión de que los niños entre los 7 y 13 años empiezan a hacer uso de las estrategias de memoria. Antes de estas edades lo que se presenta es sólo repeticiones.

Ahora bien, Sáenz, Citlaly y Gumá (2014) en su trabajo *desarrollo de la memoria y su relación con la metamemoria y el uso de estrategias*, realizado en México abordan temas de interés como una breve definición de memoria, su clasificación y concepto de la metamemoria y finalmente algunas estrategias de memoria categorizadas en referidas (uso de elementos visuales y repetición) y espontáneas (categorización de listas de palabras y figuras por asociación).

El objetivo de dicha investigación fue “caracterizar las diferencias entre individuos de 8 a 15 años de edad en la memoria visual y verbal, el uso espontáneo de la estrategia de categorización y la correlación entre la metamemoria y el desempeño mnémico” (Sáenz, Citlaly y Gumá, 2014, p. 4). Para esto, utilizaron como instrumentos un test de memoria contextual, el cual fue aplicado a dos grupos de estudiantes, uno con edades de 12 a 15 años y el otro de 8 a 11 años de Guadalajara, México que arrojó que los niños de 12 a 15 años almacenan más aspectos en la memoria que los niños de 8 a 11 años a pesar de que ambos grupos hicieran uso de estrategias de memoria.

De lo anterior, se puede decir que los investigadores Hernández & Bjorklund (2015) y Sáenz, Citlaly y Gumá (2014) coinciden en sus estudios en cuanto a las edades donde se inicia un proceso de utilización de las estrategias de memoria quedando claro que antes de los 11 años, las personas aun no usan dichas estrategias, solo evidencian el recurso de la repetición pero que aproximadamente desde los 11 hasta los 15 años se comienza a integrar las estrategias para la recuperación de la información.

Habría que decir también que las estrategias de memorización deben ser trabajadas en el ámbito educativo para que los estudiantes manejen diferentes habilidades para almacenar la información, pero aún más puedan recuperarla de manera ágil y efectiva ya que es de anotar que el aprendizaje se fundamenta en la memoria (Merino, 2014). El autor Merino en su trabajo de grado *la memoria y su gestión en la etapa de 6 a 12 años*, hace un estudio amplio sobre la memoria, definiéndola y describiendo sus fases, las cuales se conforman por la codificación, retención y recuperación, además de los diferentes tipos de memoria, y la metamemoria, para así poder llegar al tema de interés de las estrategias de memorización abordadas desde el repaso, subrayado, mnemotécnicas, organización, elaboración y recuperación.

Dicho trabajo tuvo como finalidad hacer una investigación sobre las estrategias de memoria que implementa la educación en España específicamente en la primaria identificando posturas sobre los conceptos en torno a la memoria para reflexionar de esta manera la influencia que esta ejerce en la autonomía personal y por ende crear ejemplos sobre el manejo de las estrategias de memorización. La investigación llega a la conclusión de que los estudiantes de la básica primaria pueden ascender en su nivel académico implementando algunas de las estrategias para trabajar la memoria y por lo tanto la función de los maestros es el de facilitar el uso de esas herramientas al presentarlas en el salón de clases para que ellos elijan la que más les sirve y les ayuda (Merino, 2014, p. 53).

Al llegar a este punto, se podría mencionar que “las estrategias suelen clasificarse en función del código empleado para procesar la información, lo que ha permitido discriminar entre dos grandes grupos: las estrategias verbales y las estrategias visuales” (Introzzi y Canet, 2010, p. 119). Precisamente en base a estos aspectos, la investigación, *desarrollo de estrategias de memoria en niños de 5 a 8 años* de Introzzi y Canet, realizado en México, tiene la intención de

indagar el uso de las estrategias a nivel verbal y visual en niños de 5 años, además de estudiar la relación entre el desempeño amnésico y la capacidad de memoria. La investigación explica de manera general el rol que cumple las estrategias de memoria, además de profundizar en la estrategia visual o serial que implica la repetición sin hacer asociaciones y la estrategia visual o semántica que asocia las temáticas por categorías, donde es posible recordar por medio de una búsqueda dirigida (Introzzi, Canet, 2010, p.119).

Para explorar dicho tema el trabajo tiene una perspectiva cuantitativa donde se basó en la Escala de memoria Audio-Verbal que hace parte de la Evaluación Neurológica Infantil, donde se pudo sintetizar que “el uso de estrategias semánticas reporta un mayor beneficio con relación al aprendizaje inmediato y al recuerdo diferido que las estrategias seriales” (Introzzi, Canet, 2010, p. 123). Por lo que cabe decir que los niños pueden almacenar información si esta es relevante para ellos y dejan a un lado las que no puede asociar.

Al respecto conviene decir que los autores Merino (2014) e Introzzi y Canet (2010) plantean que con el uso y fomento de las estrategias de memorización es posible mejorar el nivel académico en los estudiantes, pero solo si la información a almacenar es interesante para ellos, pero Merino va más allá y propone que los docentes propicien espacios para la utilización y la enseñanza de estas herramientas. Por otro lado, Galán (2015) también apoya la idea de mejorar el nivel académico pero que al mismo tiempo los estudiantes puedan hacer uso de la información que tienen almacenada.

Parece perfectamente claro que las estrategias de memoria según los estudios aportan de manera significativa a la adquisición de aprendizaje puesto que colabora con la recuperación de la información, para esto Galán (2015), en su tesis de grado doctoral, *procesos y estrategias*

cognitivas de codificación y recuperación de la información en diferentes niveles educativos, realizada en España, desarrolla esta temática.

El autor plantea que las estrategias mnemotécnicas “se trata de técnicas, mecanismos o estrategias que ayudan a resolver los posibles problemas que puedan originarse en la memoria, y su principal función es mejorar y reforzar la memoria, incrementando su nivel de eficacia. (Galán, 2015, p. 162). La propuesta tiene como objetivo obtener buena comprensión y apropiación del conocimiento para que de esta manera el nivel académico pueda ascender pero que a su vez los sujetos tengan la capacidad de alcanzar y retener la información que se encuentra guardada en la memoria (Galán, 2015). La metodología implementada fue una investigación cuantitativa experimental, descriptiva donde se seleccionó una muestra de estudiantes de 9 a 14 años y otro grupo de estudiantes universitarios donde se aplica las estrategias de recuperación de la información, y mnemotecnias basadas en los principios de asociación, atención, visualización, organización y significación. Como análisis se puede decir que “aunque no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, los resultados muestran que el entrenamiento en la elaboración de relaciones entre las ideas del texto y los conocimientos previos ha resultado exitoso en la obtención de mejores puntuaciones en la recuperación a corto y largo plazo de la información de los textos” (Galán, 2015, p. 348).

Los autores Saboya, Rodríguez y García (2000) en el artículo, *mejora de la memoria en un caso mediante aprendizaje de estrategias nemotécnicas* de España, proponen enseñar a usar las estrategias mnemotécnicas con la intención de recordar y organizar la información para aumentar la capacidad de hacer tareas donde la memoria se ve involucrada. Para dicha investigación se trabajó con una mujer de 71 años que nunca ha sufrido enfermedades que afecten su capacidad

mental, las actividades aplicadas consistían en cambiar las palabras por imágenes, categorizar, agrupar para organizar la información, además del método de la cadena que es utilizada para recordar una lista secuencial ya sea mediante palabras o imágenes. Después de aplicada dichas estrategias se encontró que hubo una mejora en la realización de las tareas de memoria, donde la cantidad de palabras a recordar aumento manteniéndose este nivel incluso después de terminada la investigación debido a la estimulación de la memoria. Este estudio utilizó un diseño de series temporales simple A-B-A.

Esta investigación aporta de manera significativa al presente estudio puesto que muestra como las estrategias mnemotécnicas mejoran el nivel del recuerdo y no solo para el momento en que son trabajadas, sino que los sujetos mantienen dicha capacidad después de la aplicación, gracias a que el aprendizaje que se adquiere durante el proceso se hace de manera articulada.

Al llegar a este punto, se puede decir que Galán (2014) y Saboya, Rodríguez y García (2000) difieren en el hecho de que Galán (2014) hace uso de las estrategias mnemotécnicas con la intención de recordar y organizar el conocimiento para mejorar la memoria, en cambio Saboya, Rodríguez y García proponen relacionar las ideas de un texto con los conocimientos previos para fortalecer la memoria.

Teniendo en cuenta todos los estudios anteriormente mencionados, se evidencia que las estrategias de memorización son recursos que facilitan los procesos de aprendizaje mediante diferentes posibilidades que se adaptan de acuerdo con las características propias de cada sujeto. De igual forma, se puede ver que las estrategias de memorización influyen de manera positiva y asertiva el aprendizaje. Sin embargo, las estrategias de la memoria han sido estudiadas desde una relación con la adquisición del aprendizaje del inglés como lengua extranjera de manera general sin profundizar en el papel que tiene la memoria específicamente en la producción oral.

Países como España y México han mostrado gran interés por el tema mencionado, al llevar a cabo investigación entre el año 2000 y la actualidad. En su totalidad los estudios fueron abordados bajo un enfoque cuantitativo.

5.2.6. Estrategias de memorización y la producción oral del inglés como lengua extranjera

La educación tiene un gran desafío en cuanto a la adquisición del inglés como lengua extranjera debido a que debe buscar la forma en la que los estudiantes puedan aprender el idioma de una manera tan natural que lleguen a ser capaces de comunicarse, para esto las estrategias de memoria ayudarán a que los nuevos conocimientos permanezcan en la memoria a largo plazo para que ellos accedan una y otra vez a la información cuando lo requieran.

Del mismo modo, Rodríguez (2013) en su investigación *papel de la memoria en el aprendizaje de una segunda lengua*, realizada en España ratifica que la mnemotecnia, siendo esta una estrategia de memorización se desempeña alrededor de asociaciones mentales donde se unen los tópicos para producir el recuerdo. Por lo tanto, las mnemotecnias facilitan la adquisición de vocabulario en inglés y mejora el desempeño académico.

Este estudio se abordó con estudiantes de 7 a 9 años con el objetivo de “diseñar una estrategia didáctica que mejore el aprendizaje de vocabulario del inglés con relación a la capacidad de memorizar a largo plazo” (Rodríguez, 2013, p. 15). Con una metodología cualitativa enfocada a la acción participante dejando como resultado que “sí es posible trabajar el vocabulario del inglés a través de estrategias basadas en técnicas para mejorar la memoria” (Rodríguez, 2013, p. 65). Dicho estudio deja una cartilla diseñada con base a las técnicas de la mnemotecnia para adquirir los conceptos básicos en inglés.

El estudio mencionado previamente, aportó de manera significativa a la presente investigación debido a que da luces sobre la posibilidad de mejorar el nivel de inglés utilizando estrategias de memorización como la mnemotecnia ya que trabaja por medio de asociaciones y facilita el recuerdo de la información en los niños y las niñas.

Es significativa la importancia que tiene el aprendizaje de un idioma puesto que es un proceso complejo y más si no se hace uso de la memoria, por consiguiente, utilizar la mnemotecnia como una estrategia de memorización en la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera favorece el aprendizaje (Rodríguez, Barahona et al, 2014).

En el trabajo de investigación *análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera* de García (2013) realizado en España, se destaca el análisis hecho al uso de las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera por parte de estudiantes universitarios ya titulados, allí realizan una clasificación de las estrategias en dos divisiones, estrategias directas e indirectas, donde las de memoria (agrupación, asociación, colocación de palabras nuevas dentro de un contexto), se incluyen en la primera categoría debido a que “contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua. Todas ellas requieren un procesamiento mental de la misma” (García 2013, p 55).

En el estudio hallan que las personas acuden a las estrategias de memorización, las cuales ayudan en los procesos de retención y recuperación de la información, solo “cuando ya han utilizado otras estrategias más relacionadas con la planificación y organización de su aprendizaje; el control de sus actitudes y emociones; la habilidad para compensar conocimientos y la interacción con otros” (García, 2013, p 59). Por lo tanto, es una de la menos utilizada. Como conclusión, la investigación plantea que es más productiva la adquisición de una lengua extranjera partiendo de asociaciones y el aprendizaje de vocabulario en un contexto que la sola

repetición, debido a que este no implica ninguna conexión con los saberes, además dicen que si la estrategia tiene un nivel alto de complejidad las personas no las usan (García, 2013, p 61).

La metodología que usaron fue un estudio cuantitativo, usando una escala Likert que indica la frecuencia de uso de las estrategias para la adquisición de una lengua extranjera. Este estudio, deja ver la necesidad de trabajar en estrategias simples para la recuperación de la información ya que es una de las menos empleadas en el aprendizaje de un idioma extranjero.

En la investigación, *memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnia de la palabra clave*, realizado en España los autores Rodríguez, Barahona et al. (2014), plantean que “nuestra capacidad de evocar desde la memoria los recursos necesarios para poder utilizar una lengua se convierte en la principal herramienta para llegar a la comprensión y expresión natural de mensajes” (p. 2). Lo que se logra captar que la memoria hace parte del proceso de adquisición de un idioma para que este se de manera espontánea, por lo cual las estrategias de memoria tienen un rol fundamental. En este estudio se enfatiza en la palabra clave como una estrategia de la mnemotecnia que consiste en unir el concepto con una imagen que tenga un sonido similar, favoreciendo así la parte verbal y visual.

El objetivo es “comprobar la efectividad de la asociación como uno de los principios básicos utilizados por las técnicas de memoria a través de una de estas técnicas—las de las palabras clave— para constatar sus efectos en la adquisición de vocabulario extranjero” (Rodríguez, Barahona et al, 2014, p. 3). Con una metodología cuantitativa experimental con una población de estudiantes de 6 a 10 años.

En este punto una vez más, se podría decir que el uso de las estrategias de memoria en especial la mnemotecnia favorece el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera y en la recuperación de la información que es recibida por los sentidos.

Después de realizar un análisis por las investigaciones previamente mencionadas, se evidencia que Rodríguez (2013), Rodríguez, Barahona et al. (2014) y Moreno (2012). Comparten el postulado de que las estrategias mnemotecnias proporcionan una manera más fácil de adquirir vocabulario en ingles puesto que son técnicas que ayudan a mejorar la memoria y recuperar la información a través de los sentidos, Moreno (2012) además agrega que si el vocabulario es incluido en contexto es posible que se recuerde mejor.

Algunos estudios abordan conceptos relacionados frente a este tema como la investigación, *recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario del inglés* de Moreno (2012). Este autor propone las estrategias mnemotecnias como recurso para la adquisición de vocabulario en inglés y menciona tres categorías en ellas, códigos, el recuerdo y planes de recuerdo, apoyadas en imágenes, lenguaje y cadena de palabras. Moreno (2012) además plantea que las historias conllevan a que una frase incluida en contexto se recuerde más que si se muestra de una manera solitaria.

Este estudio fue realizado con estudiantes de octavo grado en Caquetá, Colombia con una metodología cualitativa, donde se implementaron observaciones y entrevistas con el fin de describir elementos en el uso de recursos multimedia y de estrategias mnemotécnicas para el recuerdo de vocabulario en inglés. El resultado que arrojó dicho estudio fue que “las estrategias de memorización son las más usadas por los estudiantes para la retención de vocabulario” (Moreno, 2012, p. 118), además que los estudiantes saben que han aprendido una palabra cuando las usan en un texto empleando el lenguaje en la creación de historias sencillas y cadenas de

palabras (Moreno, 2012). Con esta investigación se puede comprobar que las estrategias de memoria como las mnemotecnias ayudan a la adquisición de vocabulario en inglés puesto que favorece el recuerdo.

Teniendo en cuenta los anteriores trabajos, se puede decir que la estrategia mnemotecnica, visual y asociación de imágenes, favorecen la representación de la información y por ende los estudiantes podrán recordar de manera ágil. De ahí que García, Siatoba et al (2014) propusieran en su trabajo de grado, *impacto de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en la fundación Ase*, realizado en Bogotá el uso de las estrategias mnemotecnias en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera. “Fue posible evidenciar que el uso de imágenes y ubicación de nuevas palabras en contexto, pueden ser herramientas propicias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera” (García, Siatoba et al, 2014, p. 21).

El propósito de la investigación fue el de determinar la eficacia de las estrategias de memoria mediante el uso de imágenes y la ubicación de vocabulario en contexto, para el aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua extranjera. Para lo anterior, se tuvo en cuenta una población de 21 mujeres y 15 hombres en edad promedio de veintiocho años, bajo una metodología cualitativa con un enfoque de participación acción. Como conclusión se evidencia que para los estudiantes lo más significativo es el uso de imágenes, debido a que la participación aumenta al hacer frases en contexto (García, Siatoba et al, 2014).

Con todo y lo anterior, se puede decir que García, Siatoba et al (2014) coinciden con Moreno (2012) y García (2013) en el planteamiento que si el vocabulario nuevo es puesto en contexto es más fácil de adquirirlo y recuperarlo y para esto las estrategias de memorización ayudan a alcanzar tal fin, y que las imágenes es el recurso más empleado por los estudiantes para usar lo

aprendido en contexto. A este postulado también se une Corpas (2008), al decir las estrategias de memorización “permite una adquisición apropiada del vocabulario de la lengua inglesa. De esta manera la memorización favorece un mayor logro de la sub-tarea reconocer la palabra adecuada según el contexto” (p 29).

Por otro lado, Hernández (2015) en el estudio *implementación de estrategias de memoria para desarrollar la comprensión oral básica del inglés como lengua extranjera en estudiantes adultos iletrados*, realizada en Bogotá, Colombia, plantea cinco estrategias de memoria “estrategia asociación, video: asociación, estrategia práctica en campo, estrategia video asociación – parlamento y estrategia representación parlamento/audiovisual: memorización” (p. 43) para el fortalecimiento de la comprensión oral del inglés.

Dicha investigación tiene una metodología cualitativa bajo el enfoque de investigación acción participante donde la población de trabajo fue personas adultas iletradas. Además, se implementaron estrategias de memoria para abordar la comprensión oral básica del inglés como lengua extranjera, donde se concluye que las estrategias de memoria aplicadas en el estudio presentaron gran impacto en los objetivos trazados de comprender la competencia oral del inglés, por lo cual se sugiere que la propuesta sea replicada a otros contextos (Hernández, 2105).

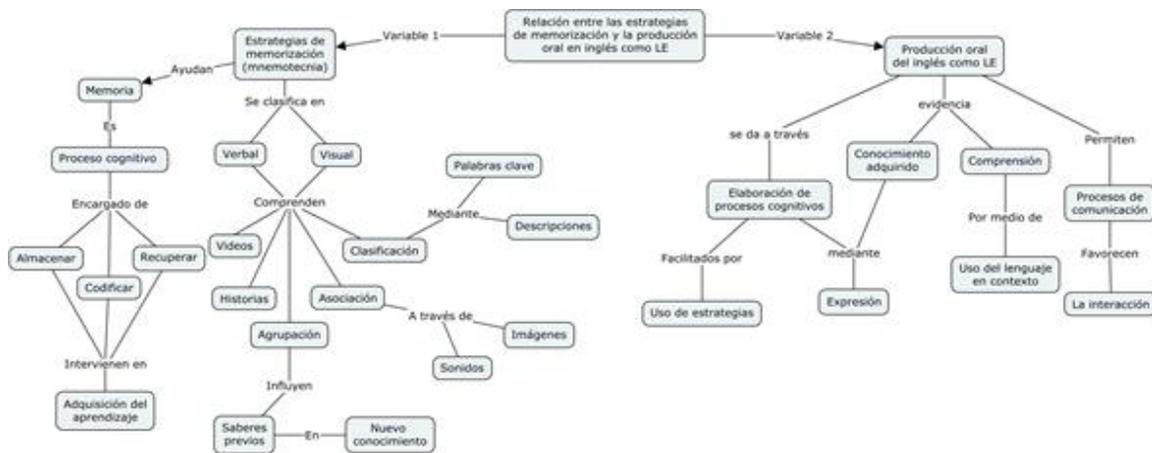
A pesar de que este estudio fue aplicado a una población diferente a trabajar en esta presente investigación, permite ver como algunas estrategias de memoria favorece la adquisición de la comprensión oral del inglés, que a la final es lo que se pretende analizar.

Finalmente, se muestra cómo todos los autores previamente mencionados tienden a centrar sus estudios tomando las estrategias de memorización como una herramienta que favorece la adquisición de vocabulario en inglés y al fortalecimiento de la memoria que ayuda a recuperar la

información para usarla en contexto, pero Hernández (2015) enfoca las estrategias de memorización al mejoramiento de la comprensión de la competencia oral en inglés.

En síntesis, los estudios muestran que las estrategias de memorización son una herramienta eficaz para la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera ya que favorecen el aprendizaje a través de métodos asociativos para ser usado en contexto. De otro modo, las estrategias antes mencionadas también ayudan en la disminución de los períodos de tiempo de silencio ya que facilitan recordar lo aprendido de manera más ágil y rápida. Además, son muchos los estudios que hay en torno a ello, pero aún queda la necesidad de hacer investigaciones en profundidad con relación a la influencia de la estrategia de memoria en la expresión oral del inglés como LE. Ver figura 1.

Gráfico 1. Revisión de antecedentes.



Fuente: construcción propia

5.3. Marco teórico conceptual

5.3.1. Concepto de memoria

Actualmente, se puede observar cómo dentro de la práctica educativa, la memoria se ha dejado a un lado y no se involucra en las metodologías comunicativas. Lo anterior debido a que el concepto de memoria se ha concebido como un proceso de repetición, sin asociación, donde no se adquieren aprendizajes con sentido y significado. Es en algunas ocasiones, “relacionado con pasados sistemas educativos en los que se enfatiza más el recuerdo de información que su comprensión” (Pelegrina y Lendínez, 2009, p. 28). La intención de este trabajo investigativo precisamente es mostrar cómo la memoria hace parte fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no sólo en la adquisición de vocabulario o de reglas gramaticales de manera aislada, sino también de interiorizar y procesar información para luego ser utilizada en un contexto comunicativo.

Es así como se comienza por definir el término memoria basado en Ballesteros (1999) quien expresa que la memoria es un proceso psicológico que se encarga de codificar, almacenar y recuperar la información de distintas formas, ya sea de manera consciente o inconsciente. Estas consideraciones fundamentan el hecho de que el ser humano siempre va a estar expuesto a los procesos de memorización dentro de la adquisición del aprendizaje.

Para Baddeley, (1986) la memoria es un proceso de elaboración de conocimientos a través de prácticas pasadas que permite retomarlas cada vez que se requiera, es decir que cada vez que adquirimos conocimiento, este se almacena para luego ser retomado y utilizado.

Por otro lado, tenemos que la memoria es “una función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada” (Portellano, 2005, p. 227).

En vista de lo anterior, se puede afirmar que la memoria es un proceso cognitivo mediante el cual la información es adquirida y codificada para luego ser almacenada y finalmente ser recuperada. Es en este postulado que se orientará el enfoque de la presente investigación.

5.3.2. Procesos de la memoria

A partir de lo anterior, se puede ver la memoria como un proceso cognitivo que opera tres funciones primordiales: “codificación, almacenamiento y recuperación” (Davidoff, 1989, p. 211).

De acuerdo con Davidoff (1989), se entiende por codificación “todo el proceso de preparación de la información para el almacenaje” (p. 211). Lo que significa que la información que es recibida por los sentidos pasa por una etapa de percepción para luego ser guardada.

Seguidamente, se da el proceso de almacenamiento que se refiere a un "sistema complejo y dinámico que parece cambiar con la experiencia” (p. 211). En otras palabras, es el lugar donde la información permanecerá por un período que puede ser momentáneo o con una larga duración. Finalmente, la memoria pasa por una etapa de recuperación que consiste en evocar y reconocer lo que se encuentra en el almacenamiento para ser utilizado de manera apropiada, es decir, traer a la práctica lo que ya se ha adquirido.

Lo mencionado anteriormente, se ratifica por los autores Ortega y Franco (2010), cuando expresan “que la memoria es el proceso por el que el conocimiento es codificado, almacenado, consolidado, y posteriormente recuperado” (p. 1).

5.3.3. Tipos de memoria

Después de realizar un análisis de diferentes autores, se encontró que la memoria ha tenido diferentes clasificaciones entre las cuales se encuentran: la memoria implícita y explícita, la memoria sensorial, memoria semántica, memoria episódica, memoria de trabajo u operativa, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo entre otras. Sin embargo, este estudio se centrará en las tres últimas mencionadas.

5.3.4. Memoria de trabajo u operativa

Este tipo de memoria es principalmente estudiado por Baddeley (1992) quien define el término de memoria de trabajo (“working memory”) como el “sistema cerebral que proporciona almacenamiento y manipulación temporal de la información necesaria para tareas cognitivas complejas como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento⁵” (p. 556). Es decir, todo lo que es recordado para ser utilizado justo en el momento. Este autor divide el proceso de almacenamiento y procesamiento de la información en tres elementos, los cuales son la agenda visuoespacial, el bucle fonológico y el ejecutivo o procesador central. El primero se refiere a la información que es obtenida a partir de los estímulos visuales espaciales. El segundo, hace relación a los sistemas fonológicos que inciden en la comprensión del discurso. Y finalmente, el ejecutivo, que se asume como el que controla la información a través de la atención.

Por otro lado, el Investigador Morgado (2005), también explica dicho término que dentro de la memoria a corto plazo se refiere a la habilidad de conservar la información sobre algo momentáneo “que nos acaban de decir, cosas que acaban de pasar o pensamientos que acabamos

⁵ Traducción propia del texto original “brain system that provides temporary storage and manipulation of information necessary for such complex cognitive tasks as language comprehension, learning, and reasoning”.

de tener, para utilizarlos inmediatamente en el propio razonamiento, en la resolución mental en curso de algún tipo de problema o en la toma de decisiones” (p. 227). Este asunto es fundamental en la medida que la memoria operativa ofrece las herramientas necesarias para responder a los estímulos de manera inmediata.

Habría que decir también que, algunos autores no hacen una diferenciación marcada entre la memoria a corto plazo y la de trabajo, este es el caso de Aguado- Aguilar (2001) quien manifiesta que la memoria a corto plazo destaca las actividades propias de la memoria operativa, que tiene la función de realizar labores de reflexión para ser ejecutadas y que son comprendidas por los sentidos.

5.3.5. Memoria a corto plazo

De acuerdo con el autor James, W. (1890), la memoria no se puede ver como una unidad. Con respecto a su teoría, la memoria se divide en dos, de corto y largo plazo, debido a que cada una de ellas tiene funciones diferentes.

Morgado (2005) define la memoria a corto plazo como aquella que almacena información por un período de tiempo corto, es decir, que la información que es percibida a través de los sentidos es retenida sólo para ser usada en un momento inmediato o temporal. Esta información es olvidada una vez que no se esté utilizando, sin embargo, si ella es repetida en varias ocasiones, puede ser almacenada por un período de tiempo más largo, es decir, se da un proceso de memorización a través de la repetición.

En concordancia con lo anterior, Lavilla (2011) expone que la memoria a corto plazo es un sistema de almacenamiento donde la información permanece por un período de tiempo muy limitado, lo que evidencia una de sus “propiedades básicas (...), que es su persistencia limitada”

(p. 316). El autor menciona que la información puede ser retenida alrededor de 15 a 30 segundos, además, agrega que la memoria tiene límite no sólo en el tiempo durante el cual la información es conservada, sino también en la cantidad de datos que le son suministrados. Aclara que cuando se sobrepasa la cantidad de información, la memoria a corto plazo entra en colapso y presenta poca retención.

En vista de lo antes mencionado, Davidoff (1989) explica cómo la información que pasa por la memoria a corto plazo es considerada “conocimiento introspectivo” el cual “proviene del análisis de las experiencias personales” y “sugiere que las personas almacenan información significativa durante segundos haciendo muy poco esfuerzo” (p. 219). Es en este sentido, que los datos no son almacenados en un espacio permanente, sino que tienen una duración inmediata.

Ballesteros (1999) establece que la memoria a corto plazo es la capacidad de mantener la información en funcionamiento por unos pocos segundos al mismo tiempo que se están procesando otras actividades de carácter cognitivo. Se podría decir que la información es momentánea debido a que el interés no está centrado solo en un asunto, sino que se está en función de varias tareas.

5.3.6. Memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo se define como “un sistema cerebral para almacenar una gran cantidad de información durante un tiempo indefinido” (Morgado, 2005, p. 222). Es diferente a la de corto plazo, en tanto, no es vulnerable a las injerencias y el almacenamiento de la información no se limita en tiempo, de igual modo, es constante y prolongada. Es por esto, que dentro de los procesos de aprendizaje se busca que la información quede almacenada en el sistema de memoria a largo plazo (Morgado, 2005). Para Morgado (2005), “el proceso gradual

por el que la reiteración de las memorias a corto plazo produce los cambios neurales que originan la memoria a largo plazo se denomina consolidación de la memoria” (p. 223).

Díaz (2009) considera la memoria a largo plazo como la capacidad de almacenar la información de manera ilimitada, donde es posible volver a ella para ser recuperada. Es decir, que no solo se trata de mantener guardada la información como el recuerdo, sino el aprendizaje que se da de nuevos conocimientos al unir la información nueva con los saberes previos que están en la memoria.

En resumen, la memoria es un proceso que no se puede desunir del aprendizaje puesto que es a través de ella que se dan los procesos de incorporación y adquisición de nuevos conocimientos y el de evocar todos los elementos que se necesitan para ponerlos en función de lo que se requiere. Es por lo anterior, que, dentro de este proyecto de investigación, se seguirá asumiendo la memoria desde la perspectiva de Baddeley, Davidoff, Ballesteros y Morgado. Quienes coinciden en que la memoria es un proceso en el que la información es percibida, para luego ser almacenada y finalmente recuperada.

5.3.7. Estrategias de memorización

Si bien es cierto, la memoria es un proceso complejo que para ser comprendida necesita ser estudiada de manera minuciosa una y otra vez, de ahí que algunos autores propongan estrategias de memoria, precisamente para ayudar a los sujetos de manera sencilla a recuperar la información que fue almacenada. De la Mata (1998) entiende el concepto de estrategia como las acciones que son planeadas para un fin que, al ser usadas con la intención de resolver problemas, se convierte en una estrategia de memoria. Es decir, las estrategias de memoria colaboran en evocar la información para la resolución de problemas. De igual forma, el autor aclara que hay

algunas estrategias que apuntan a la función de adquisición que son las que ayudan a obtener el conocimiento ya sea verbal - repaso- o no verbal - elaboración de imágenes- y estrategias de recuperación que se enfatiza en la búsqueda seleccionada de lo que ya se encuentra almacenado.

Habría que decir también que el autor Rivas (2008) establece que “las estrategias de la memoria conciernen a modos de procesamiento de la información que favorecen la codificación, retención y recuperación, íntimamente relacionadas con la metacognición, con la que, a veces, se confunden.” (p. 228, 229). De ahí a que se entiendan las estrategias como un canal que conecta y facilita el proceso por el que pasa la información para ser utilizada cuando se requiera.

De igual forma, los autores Flavell, Miller & Miller, (1993) y Pressley & Van Meter, (1993) (citados en Introzzi y otros, 2010) definen las estrategias de memoria “como el conjunto de actividades mentales o conductuales orientadas al logro de diferentes objetivos cognitivos y que demandan esfuerzo y control consciente” (p. 117, 118). De allí que se piensen las estrategias como un mecanismo que lleva al estudiante a tener un aprendizaje autorregulable.

Dentro de este trabajo investigativo, se presentan las estrategias de memoria clasificadas dentro de los procesos de la memorización, estableciendo dentro de cada uno de ellos actividades que los fortalezcan.

5.3.8. Adquisición y codificación

En el proceso de adquisición y codificación, los estímulos sensoriales se transforman “en pautas de información significativas y asimilables” (Introzzi y otros, 2007, p. 35). Para facilitar la adquisición de la información se utilizan diferentes estrategias, dentro de los cuales encontramos la percepción, atención, repetición y la mnemotecnia.

Comencemos por mencionar, que la información pasa en primera instancia por la percepción de los sentidos para que pueda ser almacenada. De acuerdo con el autor Rivas (2008) gracias a la facultad de percepción de las personas, estas alcanzan a adquirir mucha información del ambiente. “La percepción del mundo a través de los sentidos, de forma inmediata y sin esfuerzo aparente, es uno de los más admirables aspectos de la experiencia humana” (Rivas, 2008, p. 127). Es así como Rivas (2008) también expone que a través de los órganos de los sentidos “se genera, pues, la personal experiencia perceptiva, cuyo resultado cognitivo tradicionalmente se ha denominado percepto o simplemente percepción; empleándose este último término para denotar tanto el proceso perceptivo como el resultado del este” (p. 127). Algunas estrategias que se emplean dentro de este proceso son actividades mediadas por imágenes audiovisuales y los estímulos sensoriales.

Otro de los factores que influye en la adquisición de la información es el proceso de atención. De acuerdo con Correa, Castro y Lira (2004) “los procesos atencionales son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial”. De modo que la información no es almacenada tal cual se percibe. Es así, que la atención se observa como un asunto esencial porque es mediante este que se dan los demás trabajos, con la finalidad de que la información sea procesada. Cuando la información - sin límite de cantidad - es percibida, queda almacenada en el registro sensorial por un corto tiempo, para que luego, los procesos atencionales seleccionen la información relevante y la almacenen en la memoria a corto plazo, ya que esta es limitada y sólo se puede transmitir una información a la vez. De ahí a que las estrategias de aprendizaje que tienen relación con la atención influyan en la selección de la información que se almacenará en la memoria a corto plazo.

Con todo y lo anterior vemos cómo influye también la repetición en la adquisición de la información. Según Beltrán (2002) esta “permite mantener el material en la memoria a corto plazo de manera indefinida, facilitando, además, así el transfer de esos contenidos a la memoria a largo plazo” (p. 9). Además de lo mencionado anteriormente, se ha encontrado que “dentro del conocimiento declarativo se ha demostrado que la repetición tiene efectos no sólo sobre la cantidad de lo que se aprende, sino también sobre la estructura de lo aprendido” (Bromage y Mayer, 1986, citado en Beltrán, 2002, p. 14).

Por otro lado, dentro de las estrategias de memorización se encuentra las mnemotécnicas, las cuales son definidas por Jiménez como (1994) “las fórmulas, reglas o soluciones potenciales que podemos utilizar de forma voluntaria para ayudar a la memoria en el aprendizaje” (p. 3). Estas herramientas están basadas en la organización, relación y asociaciones de mensajes por medio de elementos visuales o auditivos, favoreciendo el almacenamiento a largo plazo, puesto que los aprendizajes se presentan de manera relacionada.

El sistema de asociación empleado por la mnemotecnia se puede hacer a través de rimas, la fonética, palabras o imágenes que ayudan a adquirir la información de manera “contrastiva, de relación o formación” (Jiménez, 1994, p.6), fortaleciendo los sentidos del oído y la vista. Por otro lado, las estrategias de mnemotecnias también involucran las historias sencillas ya que si una palabra es adquirida por medio de historias será más fácil recordarlas que si son presentadas de forma separada. Jiménez (1994) propone que después de haber inventado la historia, se deberá leer en voz alta para luego repetirla de una manera más acertada. Otra estrategia es el sistema, la cual consiste en recrear un lugar familiar y definir de modo claro un vocabulario que se va a colocar allí, para que seguidamente se realice un recorrido mental y se recuerden las palabras como, los platos están en la cocina. Además, se presentan también, estrategias de análisis,

agrupamiento y cadenas de palabras que tratan de visualizar, clasificar y ordenar los conceptos, puesto que “el cerebro registra con mayor facilidad lo que está estructurado que lo que se encuentra desorganizado” (Jiménez, 1994, p.8). Finalmente, las estrategias de memoria involucran los recursos auditivos que constituyen la lectura y producción oral de textos como poemas, frases, discursos y hasta palabras con el fin de concentrarse en lo que ya se sabe o se ha adquirido.

5.3.9. Almacenamiento

El proceso de almacenamiento se “caracteriza por el ordenamiento y categorización de la información” (Báez, 2013, p. 7). Este necesita de un sistema estructurado que le permita clasificar los datos. Una vez estos son codificados y almacenados por un período de tiempo, se puede acceder a ellos de forma automática. Cabe anotar, que en el proceso de decodificación se transfirieren los datos desde la memoria sensorial a la memoria a corto plazo (Marugán et al, 2012). En este sentido conviene decir que para que la información sea transportada y se dé una adecuada decodificación se hace necesario utilizar estrategias de elaboración y de organización. La elaboración, como proceso más complejo que la repetición y la recepción, se trabaja cuando se da una relación entre los conocimientos previos y la información nueva. A su vez, “la elaboración sería una práctica activa interna mediante la cual se relaciona una información con otras, logrando una mayor conexión con áreas informativas más amplias, dándole un mayor carácter distintivo, con lo cual se facilita la comprensión y el recuerdo” (p. 15). Por tanto, de acuerdo a la autora Elosúa (1993) “se trata de favorecer el uso de estrategias diversas que permitan codificar, asimilar y retener la nueva información para poder recuperarla y utilizarla

posteriormente” (p. 4). Dentro de esta estrategia, la elaboración se da mediante imágenes y de manera verbal mediante el parafraseo, establecimiento de relaciones, entre otros (Elosúa, 1993).

Otro aspecto a tener en cuenta dentro del proceso de almacenamiento es la organización, la cual se refiere a los datos que se encuentran de manera organizada, precisa y significativa. Por consiguiente, los procesos de codificación definen la eficacia del aprendizaje, debido a que estos están sujetos a la organización y no solo a la cantidad de información. Además, “son los procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor” (Elosúa, 1993, p. 4). Por consiguiente, lo anterior permite que el estudiante aprenda de manera regulada, consciente y crítica. Al respecto conviene decir que la investigadora Elosúa, (1993) señala que dentro del proceso de organización se

Incluyen estrategias de agrupamiento (por ejemplo, ordenar o clasificar en categorías según características compartidas) y de esquematización (por ejemplo, para comprender un texto los procedimientos pueden consistir en identificar las ideas principales y secundarias, establecer relaciones entre conceptos, etc. para conseguir una comprensión más profunda y una retención más eficaz) (p. 4).

5.3.10. Recuperación

Dentro de los procesos cognitivos, se encuentra como última instancia el de recuperación, donde la información ya almacenada y procesada en la memoria a largo plazo llega a ser retomada o recordada (Correa, Castro y Lira, 2004). Además, “esta recuperación depende de las operaciones de codificación que fueron empleadas para aprender la información, de la situación o contexto en que fue aprendida y de las estrategias que se utilizan en el momento de recordar”

(Varela, Ávila y Fortoul, 2005, p. 24). De acuerdo con el autor John R. Anderson (2001, citado en Varela, Ávila y Fortoul, 2005) el proceso de recuperación se da de tres maneras. La primera es la recreación de los componentes con los cuales fue generado el proceso de asociación de la información. El segundo se refiere a la memoria inferencial, donde el sujeto realiza conexiones de la información que quiere recordar con hechos o situaciones que acontecieron alrededor de ella. Y finalmente, la memoria implícita que se da de manera inconsciente, por el ejercicio o el uso repetitivo de algo y se vuelve consciente cuando se recuerda el contexto, se da de forma automática. Con relación a lo mencionado por el autor Baddeley (1982), el proceso de recuperación está dividido en “recollection y evocación automática de la información” (citado en Manzanero, 2006, p. 90). Según el autor, “recollection hace referencia a un proceso activo que incluye la búsqueda mediante indicios de recuperación, la evaluación de los candidatos y la construcción sistemática de la representación de una experiencia pasada que pueda ser aceptable” (p. 90), y “la recuperación automática por la vía directa de la accesibilidad que producen los indicios se explica según Baddeley mediante el principio de codificación específica” (Tulving y Thomson, 1973, citados en Manzanero, 2006, p. 90).

En resumen, se podría plantear que las estrategias de memorización ayudan de manera notable a adquirir, almacenar y recuperar la información puesto que utilizan técnicas como la asociación, clasificación, agrupamiento, las historias entre otras, que hacen posible que el conocimiento sea comprensible y por lo tanto pueda ser utilizado en contexto ya sea de manera oral o escrita. Es aquí donde dichas estrategias serán de gran utilidad para mirar de qué manera estas influyen en el desarrollo de la producción oral del inglés como lengua extranjera.

5.3.11. Producción oral en inglés como LE

Como se mencionó anteriormente, dentro del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera intervienen cuatro habilidades, todas relacionadas y enfocadas hacia el desarrollo de las competencias comunicativas, muy necesarias en el presente. Sin embargo, en este estudio, se centrará la atención en una de ellas, la producción oral.

En la actualidad, vemos como hay un flujo masivo de información a través de diferentes medios de difusión. La manera en que los seres humanos se comunican - en la contemporaneidad - trasciende fronteras, en tanto se puede tener acceso a la información sin ningún límite de cantidad o contenido y en cualquier momento. Es aquí donde se da la necesidad de tener un idioma común para la realización de la transferencia de la información. Para Rodríguez (2010), “en el mundo contemporáneo, teniendo en cuenta la situación económica, política y social, y particularmente el desarrollo de la informática y las comunicaciones, se hace imprescindible el dominio de una lengua extranjera” (p. 3). También, expone que el inglés es el idioma más hablado y utilizado a nivel mundial, y que de igual modo es un idioma internacional que se está utilizando y enseñando en diferentes contextos - incluso no nativos -.

Es por esto que surge la necesidad de prestar atención a las habilidades comunicativas del inglés - en específico la producción oral - ya que es a través de ella que las personas podemos, no sólo expresar nuestros pensamientos y sentires, sino también que es la evidencia del conocimiento adquirido. En relación con lo anterior, Bygate (2001) manifiesta que la producción oral se diferencia en la escrita debido a su forma característica de usar los patrones de gramática y de discurso. Así mismo, Arnaíz y Peñate (2004) mencionan que el *output* es la demostración del aprendizaje de la lengua extranjera y que no contribuye de manera directa en la adquisición. Los autores - quienes utilizan el término *output* - coinciden en el hecho que la producción oral podría ser la puesta en escena del conocimiento ya adquirido.

Por otro lado, vemos como el autor Baralo (2000) - usando el término expresión oral para referirse a esta concepción - expone que “la expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado” (p. 5). Por lo que, la información que se percibe es crucial a la hora de ser comprendida e interpretada para luego ser utilizada. Además, el autor expresa que el proceso de expresión oral supone interacción entre sujetos. A lo que Thornbury (2005) agrega que hablar implica que se genere una interacción entre las personas, es aquí donde se da la necesidad de hacer uso del trabajo cooperativo.

Del mismo modo, Arnaíz y Peñate (2004) presentan cuatro formas en las que la producción oral puede cumplir con su funcionalidad, las cuales son: fluidez, la concienciación de las lagunas lingüísticas, la comprobación de hipótesis y el metalenguaje. La primera - a pesar de que es definida de manera diferente por varios autores - se refiere a la capacidad de usar oraciones gramaticalmente correctas y con sentido en diferentes contextos, además, de completar todo el lapso del tiempo en el cual se está hablando (Fillmore, 1979, citado en Arnaíz y Peñate, 2004). La concienciación de las lagunas lingüísticas se describe como el espacio entre lo que se quiere decir y lo que se debe decir, asimismo, de lo que no se tiene conocimiento y lo tiene de manera parcial. Del mismo modo, “todo ello puede activar procesos cognitivos generadores de conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o puede llevarle también a consolidar el conocimiento ya existente” (Arnaíz y Peñate, 2004, p. 40). Seguidamente, la comprobación de hipótesis hace mención de la corroboración del conocimiento que se tiene y de su comprensión. Es a través de esta forma que el estudiante se da retroalimentación frente a lo que dice con respecto a lo correcto. Finalmente, el metalenguaje el cual se remite a la reflexión de la propia

comprensión de los procesos de aprendizaje del idioma (Swain y Lapkin, 1995 citado en Arnaíz y Peñate, 2004).

5.3.12. Competencia lingüística

Dentro de las competencias comunicativas se encuentran las competencias lingüísticas, las cuales “incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (MCER, 2002, p. 13). Estas a su vez van más allá de la simple estructuración de un idioma y del conocimiento que se tenga de él, debido a que también involucra la organización cognitiva, asimismo, la manera en la cual se codifica la información y finalmente, el acceso a ella, lo que se da mediante la recuperación del conocimiento.

5.3.13. Expresión oral

Dentro de la producción oral en inglés como LE, intervienen varios aspectos. Uno de ellos es el de la expresión. Esta se refiere a la capacidad de utilizar los recursos que previamente se adquirieron para ponerlos en práctica de manera consciente y en contexto. Dentro de esta tarea de expresar, se atraviesa por diferentes etapas las cuales van desde la preparación de lo que se va a decir, la estructuración de las ideas y por consiguiente de las oraciones y finalmente el uso de los recursos, tanto del ambiente como los que se han adquirido durante el proceso de adquisición de la lengua (MCER, 2002).

5.3.14. Interacción

El proceso de interacción en la producción oral se produce por medio de un intercambio comunicativo donde al menos dos sujetos participan “para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (p. 74). Aprender a interactuar, por consiguiente, implica educarse en la comprensión y en la producción de expresiones habladas, es decir que aprender a interactuar “abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad propia de la construcción de un discurso conjunto” (p 83).

Las estrategias de comprensión dentro de la producción oral son un proceso activo donde se reconoce el contexto de los sujetos y los saberes que este contiene, construyendo de esta manera significados que parten de la intencionalidad de la información. Estos, a su vez, crean perspectivas con relación a la organización y al contenido de lo que va a acontecer, es decir el encuadre. “Durante el proceso de la actividad de comprensión, se utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él” (p. 74).

5.3.15. La producción oral en inglés como LE en el contexto Nacional

En el contexto colombiano, se puede observar cómo el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde el Programa Nacional de Bilingüismo, traza metas para los estudiantes de básica primaria, secundaria y media en el área de inglés. Las anteriores con el fin de potenciar y activar el aprendizaje del inglés como LE, su uso en contexto teniendo en cuenta su finalidad comunicativa. Según el MEN los estudiantes al finalizar la educación media deben alcanzar un

nivel intermedio en el desempeño del inglés, B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Es además necesario mencionar que desde el programa Nacional de Bilingüismo se ve preciso el establecimiento de metodologías que favorezcan el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés.

Para terminar, se puede decir que la producción oral es una habilidad esencial dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Es mediante ella que los procesos de comunicación se dan de manera más fluida e interactiva. Es por esto, que en la actualidad se le apuesta al desarrollo de esta habilidad, con la finalidad de generar espacios de intercambio de información, para de esta manera formar nuevos conocimientos.

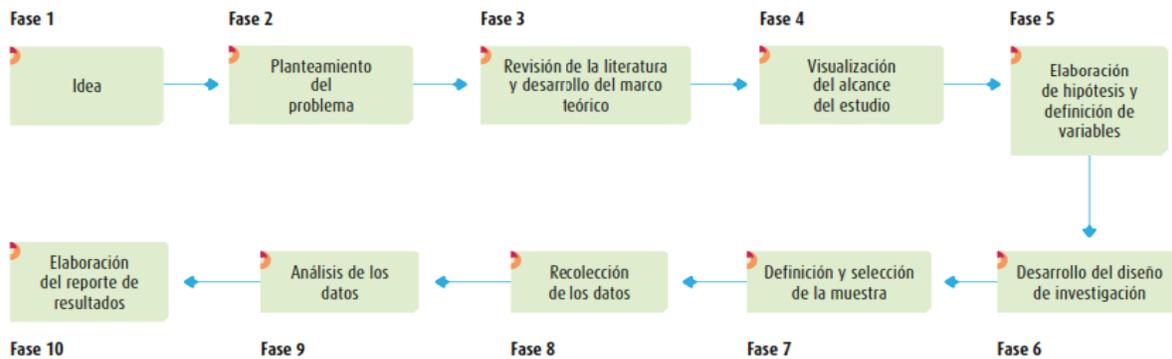
6. Metodología

De acuerdo con el propósito del presente estudio, la investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo. El cual tuvo un orden riguroso en cuanto a las fases del proceso, figura 2. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4). De la misma forma, tuvo un nivel de alcance correlacional, el cual “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 93). Teniendo en cuenta lo anterior, se presentó como variable independiente las estrategias de memorización que usan los estudiantes de 9 a 13 años de dos instituciones Educativas oficiales, para la producción oral en inglés, antes y después del direccionamiento intencionado del uso de estrategias de memorización. Y como variable dependiente, la producción oral en inglés en los estudiantes

sujeto de estudio, antes y después del direccionamiento intencionado del uso de estrategias de memorización.

De esta manera, se evidencia que la presente investigación se vio enmarcada en lo antes descrito, gracias a que esta pretendió comprobar que las dos variables establecidas previamente (estrategias de memoria y producción oral del inglés como LE) tienen algún tipo de relación (Creswell, 2009). Además, fue ejecutada en un contexto determinado.

Gráfico 2. *Proceso cuantitativo*



Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (p. 5, 2014).

Por otro lado, el diseño que se tuvo en cuenta para este estudio fue el experimental, gracias a que en este “se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador” (Fleiss, 2013; O’Brien, 2009 y Green, 2003 citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 129). Con lo anterior, se puede decir que este estudio pretendió aplicar diferentes actividades donde se vieron reflejadas las estrategias de memorización (variable

independiente), para observar su efecto en la producción oral en inglés de los estudiantes (variable dependiente).

Dentro del diseño experimental, este trabajo se desarrolló en el de cuasi experimental ya que no se tuvo una selección aleatoria de los grupos, tanto control como experimental, debido a que fueron grupos previamente establecidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este tipo de diseño se emplea en gran medida en el campo educativo donde los grupos (experimentales y de control) son organizados de manera natural mediados por los recursos existentes (Campbell y Stanley, 2012).

Siguiendo la tipología sobre los diseños experimentales de Hernández, Fernández y Baptista, (2014), se asumió un diseño con preprueba-posprueba y grupo de control como se muestra a continuación:

Tabla 2. *Tipología diseño experimental*

G_1	O_1	X	O_2
G_2	O_3	X	O_4
G_3	O_5	-	O_6
G_4	O_7	-	O_8

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Para llevar a cabo lo antes descrito, se aplicó la escala de valoración ACRA en un primer momento con la finalidad de conocer el estado de partida de los cuatro grupos (dos experimentales y dos de control) con relación al uso de estrategias de memorización y para medir

la producción oral en inglés como lengua extranjera, se usó una rúbrica que midió el nivel de inglés de los estudiantes en cuanto a esta habilidad comunicativa. Seguidamente, a los grupos experimentales se les aplicaron actividades donde se implementaron las estrategias de memorización. Al final, se realizó nuevamente la escala de valoración ACRA y la actividad de producción oral valorada por la rúbrica a todos los grupos (experimentales y de control) con el objetivo de analizar la relación que tuvo la implementación de las estrategias de memorización en la producción oral del inglés como LE. Para lo anterior se utilizaron tanto las escalas de valoración ACRA propuestas por Román y Gallego (1994), como una rúbrica de construcción propia y con validación de expertos, que midió el nivel de producción oral en inglés de los estudiantes. Ambos instrumentos serán detallados más adelante.

Se presentó validez interna debido a que se tuvieron en cuenta variables externas que pudieran interferir en la relación directa entre la variable independiente y la dependiente. De esta misma manera, los autores Campbell y Stanley (2012) dicen que:

Un esfuerzo por explicar una ganancia pretest-postest propia del grupo experimental en términos de factores externos, como historia, maduración o aplicación de tests, tiene que suponer una interacción entre esas variables y las diferencias específicas de selección que se den entre el grupo experimental y el de control (p. 94).

6.1. Población y muestra

Teniendo en cuenta la investigación, el tipo de muestra empleado fue el no probabilístico, debido a la necesidad de estudiar a los grupos en la forma en la estaban organizados. Además, y debido a que esta tuvo una cantidad representativa del total de la población a trabajar

(Hernández, Fernández y Baptista, 2014) se seleccionaron dos grupos de cada Institución donde se llevó a cabo la investigación, uno control y otro experimental. Por lo tanto, en la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar sede Providencia se tomó una muestra de alrededor de 64 estudiantes, los cuales se dividieron entre un grupo control y otro experimental. De igual modo, en la Institución Educativa Fray Julio Tobón B. se siguió el mismo procedimiento y se tuvieron 84 estudiantes. Es preciso tener claro que la muestra total de estudiantes perteneció al rango de edad entre 9 y 13 años.

Tabla 3. Población y muestra

	I. E. Enrique Vélez Escobar	I. E. Fray Julio Tobón B.
Grupo control	32 estudiantes	42 estudiantes
Grupo experimental	32 estudiantes	42 estudiantes

Fuente: construcción propia

6.2. Consideraciones éticas

La presente investigación tendrá en cuenta los principios éticos de la investigación (Galeano, 2003). Se resguardarán los derechos de los sujetos y su bienestar tanto físico como psicológico, además de sus sentimientos y privacidad. Asimismo, y debido a que la información necesaria la poseen los individuos, la participación en la investigación será libre y autónoma. También se considerará lo establecido en los artículos 12 y 13 de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), donde se habla de la libre expresión y opinión del niño. Para cumplir con lo

antes mencionado se presentarán los consentimientos y asentimientos informados tanto a padres de familia y acudientes, como a los estudiantes. Anexo 3.

6.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información, y de acuerdo a los objetivos de la investigación, se tuvieron en cuenta las dos variables del estudio. Con relación a la variable dependiente, la producción oral en inglés como LE, se aplicó una rúbrica con indicadores que midieron el nivel de esta en los estudiantes, la cual fue de construcción propia. Por otro lado, se implementaron las escalas de valoración ACRA, para la variable independiente, uso de las estrategias de memorización por los estudiantes, la cual ha sido validada y utilizada en previos estudios investigativos. Ambos instrumentos se aplicaron antes y después del direccionamiento intencionado de las estrategias de memorización, con la finalidad de encontrar relación entre las dos variables.

Tabla 4. *Técnicas e instrumentos de recolección*

Objetivos Específicos	Variable	Técnic	Instrumento	Mecanis mo de validación
Identificar las estrategias de memorización que usan los estudiantes de 9 a 13 años de las instituciones Educativas Urbanas Enrique Vélez	Variable independiente	Pre-test Post-test	Escalas de valoración ACRA (Adquisición, codificación,	Prueba ya establecida y validada.

<p>Escobar, sede providencia de Itagüí, y Fray Julio Tobón B., de El Carmen de Viboral, para la producción oral en inglés, antes y después del direccionamiento intencionado del uso de estrategias de memorización.</p>	<p>Recuperación y Apoyo).</p>				
<p>Describir las diferencias que se encuentran en la producción oral en inglés en los estudiantes sujeto de estudio, antes y después del direccionamiento intencionado del uso de estrategias de memorización.</p>	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="634 856 792 961">Variable dependiente</td> <td data-bbox="824 856 927 1108">Pre-test Post-test</td> <td data-bbox="997 856 1198 1182">Rúbrica con indicadores para medir producción oral en inglés.</td> <td data-bbox="1273 856 1398 1035">Pilotaje y valoración de expertos.</td> </tr> </table>	Variable dependiente	Pre-test Post-test	Rúbrica con indicadores para medir producción oral en inglés.	Pilotaje y valoración de expertos.
Variable dependiente	Pre-test Post-test	Rúbrica con indicadores para medir producción oral en inglés.	Pilotaje y valoración de expertos.		

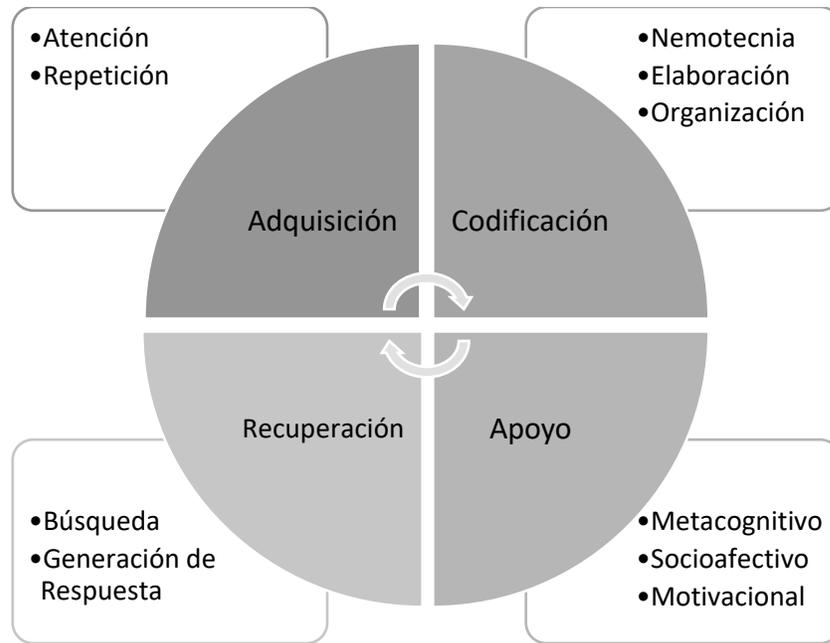
Fuente: construcción propia.

6.4. Instrumentos de recolección de la información

Los datos que se tomaron para llevar a cabo esta investigación fueron recolectados mediante la aplicación de dos instrumentos diferentes con el fin de evaluar, por un lado, las estrategias de memorización y por otro la producción oral del inglés como LE.

Con relación a las estrategias de memorización, se utilizaron las escalas de estrategias de aprendizaje propuestas por Román y Gallego (1994) llamadas ACRA (adquisición, codificación, recuperación y apoyo), como instrumento de recolección de la información relacionada con las estrategias de memorización que utilizan los estudiantes para adquirir, procesar y recuperar la información. De acuerdo a los autores, dichas escalas están divididas en cuatro fases, que analizan “el uso que habitualmente hacen los estudiantes (I) de siete estrategias de adquisición de información, (II) de trece estrategias de codificación de información, (III) de cuatro estrategias de recuperación de información y (IV) de nueve estrategias de apoyo al procesamiento” (p. 7). Cabe anotar, que dichas escalas permiten su aplicación tanto al principio como durante el proceso y la parte final de una investigación. Para fin de este estudio, las escalas ACRA se aplicaron al inicio, como diagnóstico previo a la intervención de las estrategias de memorización, y al final como instrumento de evaluación. A continuación, se muestran los procesos cognitivos analizados por las escalas ACRA (Parada-Barrera, Rimoldi-Rentería y Medina-Lerena, 2017):

Gráfico 3. *Procesos cognitivos ACRA*



Fuente: ACRA (Parada-Barrera, Rimoldi-Rentería y Medina-Lerena). (2017).

Ahora bien, las ACRA están diseñadas a partir de escalas tipo Likert que van desde nunca y casi nunca (A) a alguna vez (B), bastantes veces (C) y siempre (D). Para evaluar de forma cuantitativa dichas escalas, se tiene la opción de realizar una puntuación global o una puntuación en cada una de las estrategias. Así bien, la respuesta A toma un valor de 1, la respuesta B de 2, la C de 3 y finalmente la D de 4. Con la finalidad de identificar así, las estrategias que más utilizan los estudiantes que participan de la investigación. Anexo 1. Es de aclarar que, para la presente investigación, no se tuvo en cuenta la escala que mide la estrategia de apoyo. Lo anterior debido a que dentro del estudio no se tiene esta como variable a desarrollar. El no tener en cuenta esta estrategia, no influye en el resultado cuantitativo de las demás escalas, ya que cada una de ellas puede ser valorada de forma independiente.

En cuanto a la producción oral en inglés como LE, se realizó un juego por grupos donde cada estudiante debía adivinar la imagen que tenía puesta en su frente, con la ayuda de la descripción oral que hacían sus compañeros con relación a la imagen. Con la finalidad de evaluar la actividad

anterior, se utilizó una rúbrica de elaboración propia, la cual fue aplicada como prueba piloto y validada por expertos. En esta, se tuvieron en cuenta diferentes elementos propios de esta habilidad comunicativa en la LE. Dentro de las categorías que se tuvieron presentes para la valoración de la producción oral, se encuentran: 1) la pronunciación, la cual hace referencia al uso de una pronunciación inteligible sin confundir el significado de las palabras. 2) La fluidez, que tiene que ver con la realización de frases completas, con pausas y a un ritmo apropiado de acuerdo a cada nivel. 3) el vocabulario, el cual se enfoca en la utilización de terminología apropiada de acuerdo al contenido y al contexto de la conversación. 4) la estructura, que se refiere al uso apropiado de las reglas gramaticales de acuerdo al nivel en el área. 5) la expresión, la cual tiene que ver con el desenvolvimiento con propiedad sobre un tema en general. 6) la interacción, donde se evalúa la formulación y respuesta de preguntas sencillas y el esfuerzo por mantener una conversación.

Para evaluar los componentes mencionados anteriormente, se tuvieron los criterios definidos dentro de la rúbrica, anexo 4, además se aplicó la siguiente valoración: bajo, para quienes no alcanzaron a desarrollar las diferentes competencias establecidas en la rúbrica. Básico, para quienes lo lograron en un nivel mínimo. Alto, quienes en su mayoría cumplieron con lo establecido y con algunos errores. Y superior para quienes de manera satisfactoria cumplieron con todos los componentes (Decreto 1290 de 2009).

Tabla 5. *Escala de valoración de la rúbrica de producción oral*

NOTA	Bajo	Básico	Alto	Superior
PUNTOS	1 – 12	13 – 16	17 – 20	21 – 24

Fuente: construcción propia

Con todo y lo anterior se puede decir que esta rúbrica se diseñó teniendo en cuenta diferentes fuentes especializadas en la evaluación del inglés como LE, además de la validación con estudiantes de un grupo diferente a los pertenecientes a la investigación y finalmente la valoración de expertos. Dicho instrumento se orientó teniendo en cuenta el MCER (Marco Común Europeo de Referencia), de donde se tomaron los criterios a ser evaluados. Los estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés de Colombia, “los cuales están basados en los estándares propuestos por el Marco Común Europeo, que se relacionan con los objetivos que deben alcanzar los estudiantes en cada grado escolar” (p. 60). Y finalmente, el Sistema Institucional de Evaluación de cada institución, el cual está enmarcado en el decreto 1290 de 2009.

Este instrumento de recolección de los datos con relación a la producción oral del inglés como LE, fue construido teniendo en cuenta los objetivos del presente estudio, además, está acorde al nivel de los estudiantes a investigar, y al mismo tiempo tiene presente la escala de valoración de los Sistemas Institucionales de Evaluación de ambas instituciones donde se llevó a cabo la investigación.

6.5. Propuesta de intervención para la implementación de estrategias de memorización

Respeto con la implementación de las estrategias de memorización, se aplicaron una serie de actividades donde estratégicamente estaban inmersas. Dichas actividades se desarrollaron dentro de las clases durante 10 sesiones. Lo anterior se realizó con la finalidad de que los estudiantes pudieran: 1) comprender de manera global un texto. 2) adquirir nuevo vocabulario, expresiones y estructuras en contexto. 3) Reconocer vocabulario, expresiones y estructuras trabajadas en clase. 4) Aplicar en contexto lo aprendido.

Las actividades se dividieron teniendo en cuenta las estrategias de adquisición, de codificación y de recuperación. Inicialmente, para fomentar las estrategias de adquisición se activaron los conocimientos previos que tenían los estudiantes con relación a las rutinas diarias de una persona, preguntando y respondiendo de manera oral y con participación aleatoria. Seguidamente, los estudiantes debían trabajar una lectura de manera individual a partir de las instrucciones dadas. Allí, debían realizar ejercicios con la finalidad de potenciar las estrategias atencionales y de repetición. Para activar el procesamiento y codificación de la información, se trabajaron actividades donde se fortalecían las estrategias de organización y las mnemotecnias como por ejemplo el uso de agrupamiento, asociación y diagramas. Finalmente, dentro del proceso de recuperación, se enfatizó en las estrategias de generación de respuesta y de búsqueda, recopilando la información trabajada previamente por medio de un ejercicio de producción oral con la finalidad de dar cuenta de la comprensión y de la codificación de la información previamente presentada. (Ver anexo 5).

6.6. Fases de la investigación

Fase 1: Diseño teórico de la investigación que incluye planteamiento del problema, justificación, construcción de marco referencial.

Fase 2: Diseño metodológico de la investigación, que determina las apuestas metodológicas (paradigma, tipo de estudio, diseño de instrumentos, definición de muestra).

Fase 3: Recolección de la información. Implica la aplicación de los instrumentos diseñados.

Fase 4: Análisis de resultados (con sus implicaciones estadísticas).

Fase 5: Elaboración de informe final.

6.7. Plan de análisis

Dentro del proceso de análisis que se llevó a cabo en el presente estudio, se utilizó la escala de valoración ACRA en un primer momento, con el objetivo de saber el estado inicial de los cuatro grupos (dos experimentales y dos de control) en concordancia con el uso de estrategias de memorización, además se implementó una actividad de producción oral calificada por medio de una rúbrica de construcción propia para medir el nivel de inglés de los estudiantes en cuanto a la producción oral, la cual se desarrolló en todos los grupos. Seguidamente, a los grupos experimentales se les aplicaron una serie de actividades haciendo uso de las estrategias de memorización. Al final, dichos instrumentos se aplicaron nuevamente a todos los grupos (experimental y control) con la finalidad de analizar la correlación entre las estrategias de memorización y la producción oral del inglés como LE.

Para analizar los resultados en la escala de valoración Acra se hace la suma de cada aspecto para conocer cuáles son las estrategias fuertes y las débiles. El puntaje total para la prueba ACRA fue construido asignando el valor de “1” a las preguntas en las que se seleccionó la opción “A”, el valor “2” para la opción “B”, el valor “3” para la opción “C” y el valor “4” para la opción D. Una vez asignados estos valores, se sumó el total de puntos para cada una de las escalas de valoración y así mismo el puntaje de las tres escalas para obtener la puntuación total en la prueba. Como resultado, la Escala 1 de la prueba ACRA varía entre 1 y 80 puntos, la Escala 2 del mismo test varía entre 1 y 184 puntos, la Escala 3 entre 1 y 72 puntos, y el puntaje total de la prueba varía entre 1 y 336 puntos.

Por otro lado, para analizar la producción oral de inglés como LE de los estudiantes, A partir de la puntuación total en esta prueba, se creó una escala de desempeño que asigna el nivel del estudiante siguiendo los rangos de puntaje que se presentan en la **Tabla 6**.

Tabla 6. Niveles de desempeño y sus respectivos rangos de puntaje para la prueba de *Producción Oral*

Puntaje	Nivel de desempeño
Entre 1 y 12 puntos	Bajo
Entre 13 y 16 puntos	Básico
Entre 17 y 20 puntos	Alto
Entre 21 y 24 puntos	Superior

Fuente: construcción propia

6.8. Estadístico t-Student para diferencia de medias

Con la finalidad de identificar si existía una relación entre el uso de las estrategias de memorización en la producción oral en inglés, fue necesario implementar pruebas estadísticas de diferencias de medias utilizando el estadístico de prueba t-Student como se describe a continuación.

El estadístico de prueba t-Student para la diferencia de medias supone que las poblaciones de las cuales se tomó la información son independientes y además provienen de una función de distribución normal con varianza común. El estadístico tiene la siguiente forma:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2 - (\mu_{X_1} - \mu_{X_2})}{S(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}$$

Donde:

- \bar{X}_1 es resultado promedio muestral del primer momento, en este caso corresponde al resultado que cada uno de los grupos obtuvo en la prueba previa a la implementación de actividades con estrategias de memorización.
- \bar{X}_2 es resultado promedio muestral del segundo momento, en este caso corresponde al resultado que cada uno de los grupos obtuvo en la prueba posterior a la implementación de actividades con estrategias de memorización.
- μ_{X_1} es el promedio poblacional del primer momento, al cual debería asemejarse \bar{X}_1 .
- μ_{X_2} es el promedio poblacional del segundo momento, al cual debería asemejarse \bar{X}_2 .
- S representa la desviación estándar muestral de la información analizada.

Con este estadístico, se pretendía probar la hipótesis de que no hay diferencia entre el resultado obtenido en la prueba realizada antes de la implementación de actividades con estrategias de memorización y el resultado obtenido en la prueba realizada después de la intervención, tanto para el grupo de control como para el grupo experimental. En términos del estadístico, esto implica que pretendemos probar que $\mu_{X_1} - \mu_{X_2} = 0$, por lo que ahora dicho estadístico toma la siguiente forma:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}$$

De esta manera, se calcula el valor del estadístico para cada uno de los grupos y cada una de las pruebas realizadas y se busca en la tabla de distribuciones de la t-Student la probabilidad de que se acepte la hipótesis de que no hay diferencia entre los resultados de las pruebas, bajo un nivel de confianza en el resultado del 95%.

Los niveles de significancia de la prueba permiten identificar además si la diferencia, en caso de que la hubiera, es estadísticamente significativa; es decir, permite saber si en realidad si hay un cambio generalizado en los puntajes que obtuvieron los estudiantes en las pruebas realizadas de manera previa y posterior a la capacitación. Los niveles de significancia utilizados corresponden al 1%, al 5% y al 10%, donde el valor del 1% es el deseado porque refleja con mayor certeza que hay una diferencia en los puntajes y que además esta diferencia es muy significativa estadísticamente, por pequeña o grande que sea.

7. Análisis de resultados

7.1. Población de análisis

La Tabla 7 presenta las características demográficas promedio de la población (género y edad) y el puntaje promedio obtenido por cada uno de los grupos en cada una de las evaluaciones realizadas.

Tabla 7. *Puntaje promedio obtenido en las pruebas y en cada una de sus secciones*

Variable	Grupo Control		Grupo Experimental	
Porcentaje de mujeres	56,76%		63,51%	
Edad	10,96		10,97	
Población menor a 12 años	90,54%		83,78%	
	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje

	Evaluación previa	Evaluación posterior	Evaluación previa	Evaluación posterior
Escala 1	49	47	55	56
Escala 2	110	106	118	122
Escala 3	47	44	49	52
Total ACRA	206	197	223	230
Pronunciación	2	2	2	3
Fluidez	2	2	2	3
Vocabulario	2	2	2	3
Estructura	2	2	2	3
Expresión	2	2	2	3
Interacción	2	2	2	3
Total Producción	12	12	13	18
Oral				

Nota: Elaboración propia.

En general, aproximadamente el 60% de los integrantes de ambos grupos fueron mujeres, siendo mayor la participación de estas en el grupo experimental. La edad promedio también fue similar con participantes de 11 años en promedio en ambos grupos. El rango de edad de los estudiantes varió entre 9 y 13 años, por lo que se creó una variable que permitió identificar si los estudiantes tenían entre 9 y 11 años o entre 12 y 13 años; el objetivo de esta variable era identificar aquellos estudiantes que por su edad se esperaba que estuvieran cursando básica secundaria (12 y 13 años) y verificar si sus resultados diferían de aquellos que se espera que se

encontraran en básica primaria (9 a 11 años). En este aspecto, 9 de cada 10 estudiantes se encontraba entre 9 y 11 años, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control.

En cuanto a los resultados en las pruebas, fue notorio que, en la prueba ACRA los estudiantes del grupo experimental obtuvieron resultados superiores a los del grupo control tanto en la evaluación previa a la implementación de actividades con estrategias de memorización, como en la evaluación posterior, por lo que fue posible que la intervención influyera de mejor manera en los resultados de las pruebas debido a que los participantes tenían mayores habilidades de base que aquellos que no tuvieron intervención.

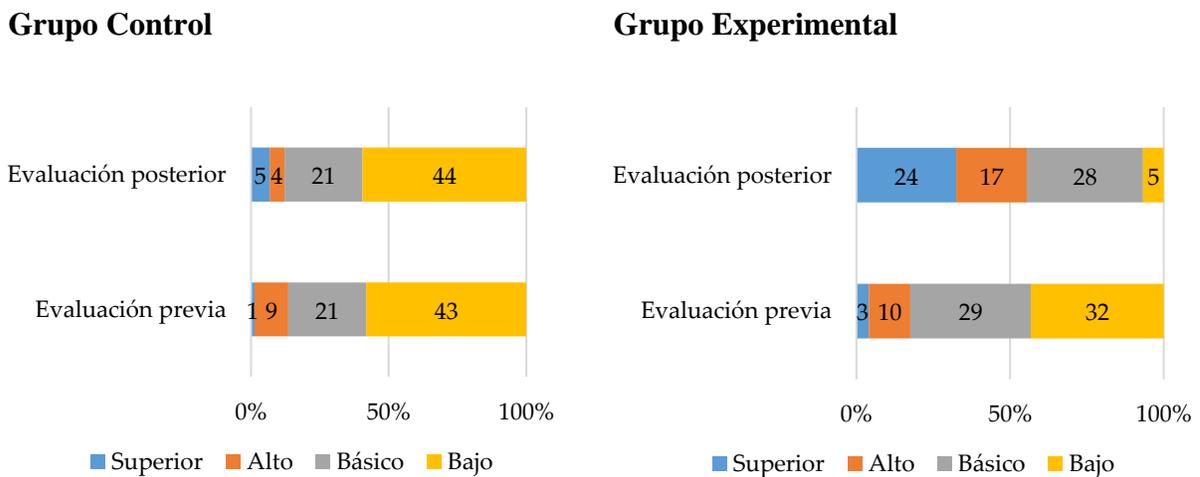
Por otra parte, los resultados de los estudiantes del grupo control no presentaron mejoría mientras que los del grupo experimental mejoraron, y esto se dio particularmente en el caso de la prueba ACRA en el puntaje total y en cada una de sus escalas. En el caso de la prueba de producción oral el comportamiento de los resultados fue el esperado, los estudiantes del grupo control no tuvieron cambio en su puntaje total ni en las características evaluadas, mientras que los estudiantes del grupo experimental mejoraron en todos los aspectos.

El gráfico 4 presenta la distribución de los estudiantes en cada una de las categorías de desempeño que se generaron de acuerdo con el puntaje obtenido en la prueba de Producción Oral. En el caso de los estudiantes del grupo control, la distribución no se modificó en mayor medida, esto puede deberse a que, en promedio, los resultados de esta prueba no cambiaron como se presentó antes, probablemente debido a que en este grupo no hubo intervención con cambio en la metodología de aprendizaje. La información previa se sustenta en el hecho que, en la evaluación previa, 86,5% de los estudiantes se ubicaron en niveles de desempeño básico y bajo y el 13,5% en niveles alto y superior. Similar fueron los resultados obtenidos en la

evaluación posterior, donde el 87,8% de los estudiantes obtuvo niveles básico y bajo y 12,2% niveles alto y superior.

Por otra parte, la distribución en el caso del grupo experimental si se modificó en gran medida hacia los niveles de desempeño Superior y Alto, lo cual puede ser resultado de la implementación de actividades con estrategias de memorización. Lo anterior es evidenciado cuando en la evaluación previa, 82,4% de los estudiantes, obtuvo niveles básico y bajo, y 17,6% de ellos estuvieron en niveles alto y superior. Después de implementar en este grupo las actividades donde se utilizaron estrategias de memorización, los resultados muestran que 44,6% de los estudiantes obtuvo niveles básico y bajo, mientras que el 55,4% se ubicaron en los niveles alto y superior. Por lo cual, se observa un cambio significativo en el nivel de producción oral en inglés como LE en estos estudiantes, lo que permite decir que las estrategias de memorización mejoran esta habilidad en la lengua extranjera.

Gráfico 4. *Distribución de los estudiantes por categorías de desempeño en la prueba de Producción Oral*



Fuente: elaboración propia

A partir de estos resultados se pudo identificar que la implementación de actividades con estrategias de memorización surtió efectos positivos en los aspectos que evalúa la prueba de producción oral, pero no se pudo suponer lo mismo en el caso de la prueba ACRA, la cual no conservó resultados similares en magnitud en el grupo control. Sin embargo, para verificar que efectivamente se presentó un efecto positivo de esta implementación, fue necesario realizar pruebas estadísticas que permitieron identificar si los cambios presentados fueron significativos estadísticamente. Para ello, se realizaron pruebas de diferencias de medias usando el estadístico de prueba t-Student que se presentó previamente.

7.2. Resultados generales

La Tabla 8 presenta los resultados obtenidos en las pruebas estadísticas realizadas que comparan el puntaje obtenido en la evaluación previa y en la evaluación posterior para cada uno de los grupos. La tabla también presenta los resultados obtenidos por diferentes grupos poblacionales para verificar que el efecto de la implementación de actividades con estrategias de memorización se dio de una forma más o menos homogénea en todos los estudiantes.

Tabla 8. *Resultados del test de diferencias de medias para cada uno de los puntajes obtenidos en las pruebas, por tipos de población*

Tipo de test	Población	Grupo control	Grupo experimental
ACRA	Todos	10%	5%
	Hombres	-	-
	Mujeres	1%	5%

	Con 12 o más años	-	-
	Menores de 12 años	-	5%
Producción oral	Todos	-	1%
	Hombres	-	1%
	Mujeres	-	1%
	Con 12 o más años	-	1%
	Menores de 12 años	-	1%

Fuente: elaboración propia.

En general, los resultados obtenidos en la prueba de producción oral para el grupo control se comportaron como se esperaba, no hubo diferencias significativas entre los resultados obtenidos en la prueba previa y en la prueba posterior para ninguna de las poblaciones analizadas y esto es deseado porque el grupo control no recibió intervención. En el caso del grupo experimental no se evidenció lo mismo, debido a que todos los grupos poblacionales presentaron diferencias que fueron estadísticamente significativas, y además, de la Tabla 3 sabemos que son positivas, por lo que se puede afirmar que el grupo experimentó un efecto positivo de la implementación de actividades con estrategias de memorización que se refleja en los resultados obtenidos en las características evaluadas por la prueba de producción oral.

Los resultados de la prueba ACRA fueron un poco más inconclusos. Tanto el grupo control como el grupo experimental, presentaron diferencias significativas en los puntajes obtenidos en la prueba, particularmente en el caso de las mujeres que pudieron estar marcando los resultados totales por ser mayoría en la población. Sólo en el caso de los menores de 12 años se obtuvo el resultado esperado, esto es, que se puede afirmar un efecto positivo de la implementación de actividades con estrategias de memorización; para los hombres y para los estudiantes con 12 años o más no hay diferencia.

Para saber si los resultados de las pruebas se preservaban en cada una de sus secciones o si hubo algunos aspectos evaluados que no se vieron afectados, se realizó la prueba de diferencia de medias para cada escala de la prueba ACRA y para las características que evaluaba la prueba de producción oral. Los resultados se presentan seguidamente.

7.3. Resultados en el test ACRA

Los resultados del estadístico de prueba indican que en la Escala 1 no se pudo evidenciar un efecto de la implementación de actividades con estrategias de memorización, puesto que tanto en el grupo control como en el experimental, no se presentaron diferencias estadísticas significativas entre la prueba previa y la posterior. Esto a excepción del caso de las mujeres del grupo control, cuyo resultado pudo sugerir que, durante la intervención, las mujeres del grupo control también tuvieron algún tipo de instrucción (pudo ser las clases regulares) no dado por la implementación. (Ver Tabla 5).

En la Escala 2, el resultado para toda la población refleja que hubo una mejora significativa en el grupo experimental; sin embargo, al desagregar por grupos poblacionales se evidenció que dicha mejora en realidad corresponde a los menores de 12 años, sin diferencias del resultado por

género. Se pudo reconocer que la implementación fue igual de beneficiosa tanto para hombres como para mujeres, pero no necesariamente para los estudiantes de 12 años y más.

La Escala 3 también refleja los resultados esperados en cuanto al mayor uso de la estrategia de recuperación de la información, si bien algunas poblaciones del grupo control presentaron diferencias significativas en las aplicaciones de la prueba, estas diferencias se agudizaron y fueron mucho más significativas en el caso del grupo experimental, y en los casos del grupo control en el cual no se evidenció cambio significativo, como fue el caso de los hombres y los que tenían 12 años o más, dicha diferencia significativa sí surgió en el grupo experimental, en el cual se evidenció un mayor puntaje frente a la escala de valoración.

Tabla 9. *Resultados del test de diferencias de medias para la prueba ACRA y sus diferentes escalas, por tipos de población.*

Dimensión o Escala	Población	Grupo control	Grupo experimental
Test completo	Todos	10%	5%
	Hombres	-	-
	Mujeres	1%	5%
	Con 12 o más años	-	-
	Menores de 12 años	-	5%
Escala 1	Todos	-	-
	Hombres	-	-

	Mujeres	5%	-
	Con 12 o más años	-	-
	Menores de 12 años	-	-
Escala 2	Todos	-	5%
	Hombres	-	-
	Mujeres	5%	-
	Con 12 o más años	10%	-
	Menores de 12 años	-	10%
Escala 3	Todos	5%	1%
	Hombres	-	5%
	Mujeres	5%	1%
	Con 12 o más años	-	10%
	Menores de 12 años	5%	1%

Fuente: elaboración propia.

Así entonces, se puede afirmar que, si bien la implementación de actividades con estrategias de memorización no tuvo un efecto positivo significativo a nivel global sobre el puntaje de los estudiantes, si lo tuvo sobre algunos de los aspectos que evalúa la prueba, principalmente

concernientes a las Escalas 2 y 3 de la evaluación, las cuales hacen referencia a las estrategias de codificación y de recuperación respectivamente.

En vista de lo anterior, y teniendo en cuenta que estas escalas se han usado para dar cuenta de las estrategias que utilizan los estudiantes, se puede evidenciar que los del grupo experimental inicialmente usaban sobre todo las estrategias de adquisición en las cuales los estímulos sensoriales son percibidos y transformados en información la cual al ser codificada se asimila para ser luego usada (Introzzi y otros, 2007). Estas a su vez, se relacionan con la memoria de trabajo, en tanto la información es almacenada de manera temporal (Baddeley, 1992). Conviene, sin embargo, observar que luego de la implementación de actividades con estrategia de memorización, se evidencia una mejoría en los resultados de la segunda y tercera escala, que hacen referencia a la codificación, almacenamiento y recuperación de la información. Lo que hace ver que los estudiantes no sólo están guardando los datos a corto plazo, sino que también están haciendo un proceso de codificación satisfactorio con relación a los puntajes obtenidos desde los estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes consolidan lo adquirido en la memoria a largo plazo, donde la capacidad de almacenar es considerable y el proceso de recuperación más eficaz (Díaz, 2009).

7.4. Resultados en el test de producción oral

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el estadístico de prueba para cada una de las características evaluadas en el test de producción oral. La Tabla 6 presenta los resultados de dichas pruebas. Se pudo evidenciar, no solo, que en general la implementación de actividades con estrategias de memorización sí generó un efecto positivo en el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba de producción oral, sino que además dicho efecto se dio de

forma general en todos los aspectos evaluados por la prueba, a excepción de la Estructura. Por lo que conviene decir que, las competencias comunicativas, no se refieren únicamente a la forma estructural del inglés como LE, y del conocimiento que se tenga de él, puesto que también integra la organización cognitiva, las estrategias utilizadas en la codificación y recuperación de la información (MCER, 2002).

Tabla 10. *Resultados del test de diferencias de medias para la prueba de Producción Oral y sus diferentes categorías, por tipos de población*

Tipo de test		Grupo control	Grupo experimental
Producción oral	Todos	-	1%
	Hombres	-	1%
	Mujeres	-	1%
	Con 12 o más años	-	1%
	Menores de 12 años	-	1%
Pronunciación	Todos	-	1%
	Hombres	5%	1%
	Mujeres	-	1%
	Con 12 o más años	-	1%

	Menores de 12 años	-	1%
Fluidez	Todos	5%	1%
	Hombres	1%	1%
	Mujeres	-	1%
	Con 12 o más años	-	1%
	Menores de 12 años	5%	1%
Vocabulario	Todos	-	1%
	Hombres	-	1%
	Mujeres	-	1%
	Con 12 o más años	-	1%
	Menores de 12 años	-	1%
Estructura	Todos	1%	1%
	Hombres	1%	1%
	Mujeres	5%	1%
	Con 12 o más años	-	1%
	Menores de 12 años	1%	1%

Expresión	Todos	-	1%
	Hombres	-	1%
	Mujeres	-	1%
	Con 12 o más años	10%	1%
	Menores de 12 años	-	1%
	Interacción	Todos	-
Interacción	Hombres	-	1%
	Mujeres	-	1%
	Con 12 o más años	-	1%
	Menores de 12 años	-	1%

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, en los pocos casos en los que hubo diferencias significativas para el grupo control, estas se ampliaron y se volvieron mucho más significativas en el caso del grupo experimental; por lo que se puede afirmar que la intervención fue efectiva no sólo en todos los ámbitos sino también para todos los tipos de población evaluada. Lo cual se evidencia en los datos analizados, los cuales presentan una confiabilidad del 99% y a su vez, diferencias significativas en su correlación. Esto se da gracias a que dentro de la producción oral en inglés como LE intervienen, entre varios aspectos, la expresión. La cual hace referencia a los recursos que anteriormente se han trabajado para llevarlos a la práctica y de manera consciente. Lo

anterior se evidencia en la prueba de producción oral, cuando los estudiantes, evocan la información almacenada, permitiendo que el proceso comunicativo se dé de manera práctica y se puedan expresar en inglés como LE. Dentro de los procesos que se llevan a cabo para que una tarea de expresión oral sea exitosa, intervienen la preparación, la estructuración de ideas y finalmente el uso de lo aprendido (MCER, 2002). Todo lo antes mencionado, valida la hipótesis presentada en este estudio, lo cual indica que sí existen diferencias en la producción oral en inglés como LE en los estudiantes, antes y después del direccionamiento intencionado de las estrategias de memorización.

8. Discusión de resultados

Después de analizar la relación entre el uso de estrategias de memorización de estudiantes de 9 a 13 años de dos Instituciones Educativas Urbanas y la producción oral en inglés como LE, mediante análisis estadístico, se evidencia que cuando los estudiantes utilizan las estrategias de memorización, hay una mejoría significativa en la producción oral en inglés como LE. Es así como lo expresa el autor Merino (2014), al referirse al uso de las estrategias de memorización, cuando menciona que estas actúan como mediadoras del aprendizaje desde los diferentes procesos los cuales inician en el almacenamiento hasta la ágil y efectiva recuperación de la información. De esta manera, tanto su investigación como la planteada en el presente estudio, coinciden en el hecho que ambas relacionan el mejoramiento en el proceso de recuperación de la información con la implementación de las estrategias de memorización, dentro de las cuales se desarrollan la percepción, la atención, la repetición, la mnemotecnia, la elaboración, la organización, la recolección y la evocación automática.

Al respecto conviene decir que con el fortalecimiento de las estrategias de memorización hay posibilidad de mejorar el nivel académico de los estudiantes, pero para esto, se hace necesario que los docentes propicien espacios para la utilización de las estrategias y propongan actividades llamativas e interesantes para ellos, con la finalidad de poder hacer uso de los datos que tienen almacenados, tal como lo plantean Merino (2014), Introzzi y Canet (2010) y Galán (2015).

Del mismo modo, la investigación realizada por Rodríguez (2013), muestra cómo las asociaciones mentales mediante imágenes visuales y el conocimiento previo, producen recuerdos, facilitando que los estudiantes puedan usar el nuevo aprendizaje en contexto y de esta forma este sea significativo (García, Siatoba et al, 2014). Tal como se da en los resultados del presente estudio, cuando se evidencia que la producción oral de los estudiantes mejora gracias a la implementación de actividades con estrategias de memorización. Lo anterior se observa cuando en la preprueba, 82,4% de los estudiantes obtuvo niveles de desempeño básico y bajo y 17,6% alto y superior. Después de implementar en este grupo las actividades donde se utilizaron las estrategias mencionadas, los resultados muestran que los estudiantes que presentaron niveles básicos y bajo disminuyeron a un 44,6%, mientras que los de niveles alto y superior, aumentaron al 55,4%. Por lo cual, se observa un cambio significativo en el nivel de producción oral en inglés como LE en estos estudiantes.

Por otro lado, algunas investigaciones han mostrado que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en los procesos de producción de manera espontánea, intervienen herramientas que facilitan la evocación del conocimiento y así el uso de los datos almacenados pueden ser más significativos (Rodríguez, Barahona y otros, 2014). Esto es evidenciado en los resultados presentados en este trabajo, donde se muestra que, mediante el uso de estrategias de memorización, mejoran todos los aspectos concernientes a la producción oral en inglés como LE,

tal como son, la pronunciación, la fluidez, el vocabulario, la preparación, el uso de recursos, la planificación, la ejecución y la evaluación. Como lo muestra la información analizada, la cual presenta una confiabilidad del 99% en el grupo experimental, en los aspectos previamente mencionados.

Al llegar a este punto, es conveniente decir que los hallazgos obtenidos después de la aplicación de los diferentes instrumentos de medición se deben, además, a que cuando los estudiantes utilizan diferentes estrategias, sobre todo en los procesos de codificación y de evocación, pueden estructurar mejor su conocimiento e interactuar con los demás, fortaleciendo sus competencias comunicativas (García, 2013).

Finalmente, se puede concluir que, los estudios realizados previamente han dado pie para validar el hecho de poder argumentar que el uso de las estrategias de memorización tiene un efecto positivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sin embargo, ellos fueron enfocados en la adquisición de vocabulario y en el uso del inglés desde la habilidad escrita, sobre todo en la comprensión. En el caso del presente estudio, se muestra cómo estas influyen en la producción oral en este idioma, elemento que no había sido investigado hasta el momento.

9. Conclusiones

Teniendo en cuenta las características base de la población presente en los grupos control y experimental, se identificó que la implementación de actividades con estrategias de memorización influye de mejor manera en los resultados de las pruebas para los participantes intervenidos, debido a que estos tenían mayores habilidades de base - de adquisición, codificación y evocación - aproximadas por el puntaje previo a la prueba, que aquellos que no lo fueron.

En términos de desempeño, la distribución de los estudiantes en el caso del grupo experimental se reagrupó en gran medida hacia los niveles de desempeño Superior y Alto luego de la implementación de actividades con estrategias de memorización, lo cual puede ser resultado de un efecto positivo de la misma.

Por otra parte, en el caso de la prueba ACRA se identificó que las mujeres fueron las que estuvieron destacando los resultados totales por ser mayoría en la población. En general para esta prueba, se puede afirmar que, si bien la implementación de actividades con estrategias de memorización no tuvo un efecto positivo significativo a nivel global sobre el puntaje de los estudiantes, si lo tuvo sobre algunos de los aspectos que evalúa la prueba, principalmente concernientes a las Escalas 2 y 3 de la evaluación, las cuales hacen referencia a las estrategias de codificación y de recuperación respectivamente.

Finalmente, los resultados obtenidos en la prueba de producción oral evidencian que la implementación de actividades con estrategias de memorización sí generó un efecto positivo en el resultado obtenido por los estudiantes en la prueba de producción oral, y que además dicho efecto se dio de forma general en todos los subgrupos poblacionales y en todos los aspectos evaluados por la prueba, aunque con menor medida en estructura.

10. Recomendaciones

A la luz de los hallazgos obtenidos en el presente estudio, se sugiere que en futuras investigaciones se tengan en cuenta algunos aspectos presentados a continuación:

- Definir la preferencia de las estrategias de memorización más utilizadas por los estudiantes y a la vez más eficaces en el mejoramiento de la producción oral en inglés.

Debido a que, en el presente trabajo, se aplicó un test que midió el uso de estrategias de

memorización, sin embargo, los resultados obtenidos, lo muestran de manera global, sin precisar en cuál de ellas se presentó mayor preferencia.

- Se utilicen las escalas de valoración ACRA en futuras investigaciones relacionadas a las estrategias de memorización, puesto que estas permiten conocer el uso de las mismas en estudiantes jóvenes, asimismo distinguir las usadas por estudiantes de diferentes contextos y de esta manera direccionar el conocimiento de acuerdo con las características particulares del entorno. Además, estas escalas cuentan, a parte de las tres trabajadas, con otra relacionada a las estrategias de apoyo. La cual no fue utilizada por no ser una variable dentro del estudio.
- Este estudio se centró en las estrategias de memorización que los estudiantes emplean en la adquisición del conocimiento para la producción oral en inglés como lengua extranjera, orientado hacia el proceso de aprendizaje y no al de enseñanza. Sin embargo, puede ser también importante, analizar esta relación a partir del enfoque de la enseñanza y de las prácticas educativas del docente.
- Investigar la relación del uso de estrategias de memorización o de aprendizaje con la producción escrita en inglés como LE.
- Para futuras investigaciones, se podría incluir el aspecto emocional y social de los estudiantes como relación a los procesos cognitivos y de aprendizaje. Lo anterior, debido a que en este estudio no lo aborda gracias a su enfoque cognitivo.

11. Referencias bibliográficas

- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de neurología*, 32(4), 373-381.
- Alfaro, J., Gómez L., & Sáez K. (2018). Complejidad, precisión y fluidez en el desempeño oral de los aprendices con distintos niveles de proficiencia en inglés como L2. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 51(96), 3-23.
- Arnaiz, P., Peñate, M. (enero 2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): El estudio de sus funciones. *Porta linguarum*, (1), 37-59.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: OUP.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Báez, E. M. (2013). Estudio de la memoria inmediata y memoria de trabajo en el ser humano. *Anales universitarios de etología* 7, p 7-18.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Revista psicothema*, 11(4), 705-723.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (11), 5-36.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning*. New York: Harcourt Brace & world.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. USA: Pearson.
- Bygate, M. (2001). Speaking. En R. Carter & D. Nunan, *Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (2012). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Castro, L. (2015). *Programa de estimulación de habilidades para el desarrollo del pensamiento y fortalecimiento de dispositivos básicos de aprendizaje en niños de edad preescolar* (tesis de especialización). Universidad de la Sabana, Colombia.
- Corpas, M.D. (2008). Estrategias de aprendizaje: La memoria en la adquisición de la lengua inglesa. *Contextos educativos, (11)*, 23-32.
- Correa, M. E., Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad de Bío-Bío. *Theoria, 13*(1), 103-110.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). USA: Sage Publications, Inc.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. USA: McGraw Hill Inc.
- Díaz, J., (2009). Persona, mente y memoria. *Revista salud mental, (32)*, 513-526.
- Elosúa, M. R. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. *Ediciones Narcea, 1*(4), 1-19
- English Proficiency Index (2017). *La sexta edición del Índice del Nivel de inglés de EF* (sexta publicación). Recuperado de <https://www.ef.com.co/epi/>
- Galán, M. (2015). *Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos* (tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, España.
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, J. M., Siatoba, A., et al, (2014). *Impacto de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en la fundación ase*. Universidad de la Salle, Bogotá.
- Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17271/T26.14%20S11i.pdf?sequence=3>

- García, M. (2013). Análisis de la Utilización de Estrategias en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 53-76.
- González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Hernández, C., y Bjorklund, D. (2015). Desarrollo de la memoria: avances significativos y nuevos desafíos. *Revista infancia y aprendizaje: Journal for the study of education and development*, 24(2), 233-254.
- Hernández, D., (2015). *Implementación de estrategias de memoria para desarrollar la comprensión oral básica del inglés como lengua extranjera en estudiantes adultos iletrados* (Tesis pregrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8419/LAST%20W..pdf?sequence=1>
- Hernández, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed.), México DF, México: McGraw-Hill.
- Ibarra, D., & Martínez, D. (2018). Can Working Memory Strategies Enhance English Vocabulary Learning? *HOW*, 25(2), 29-47. <https://doi.org/10.19183/how.25.2.410>
- ICFES (05 diciembre 2017), Balance. Así les fue a los estudiantes del país en la prueba Saber 11°. Recuperado de: <http://www2.icfes.gov.co/item/2380-balance-asi-les-fue-a-los-estudiantes-del-pais-en-la-prueba-saber-11-icfes>
- Introzzi, I., Canet, L. y Andrés, L. (2010). Desarrollo de estrategias de memoria en niños de 5 a 8 años de edad. *Revista Mexicana de psicología*, 27(2), 117-125.

- Introzzi, I., Canet, L., Andrés, L. y Richard's, M. (2007). Análisis de procesos de codificación y recuperación en pacientes con esclerosis múltiple (EM). *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, 34-43
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Jiménez, R., (1994). Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario de inglés. *Comunicación, lenguaje y comunicación*, (24), 79-88.
- Jiménez, R. M. (1997-98). La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula. *Revista de filología y su didáctica*, 20 (21), 797-811.
- Krashen, S. D. (1985). *The input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lavilla, L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Pedagogía Magna*, 11, 311-319.
- Manzanero, A. (2006). Las experiencias de recuperación como medida de memoria. *Boletín de psicología*, 87, 89-105.
- Marco de referencia – inglés 2017, Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Recuperada de: www.icfes.gov.co
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. *History of foreign language teaching methodology*. Tejuelo, 5, 54-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J. y Román, J. M. (2012). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología educativa*, 19, p 13-20

- Mata, M. L. de la (1988). El desarrollo de las acciones de memoria. *Infancia y aprendizaje*, (42), 3-18.
- Merino, R. (2014). *La memoria y su gestión en la etapa de 6 a 12 años grado educación primaria* (Tesis de licenciatura). Recuperada de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6918/1/TFG-L730.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morales, J., Cabas, L. & Vargas, C. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de investigación*, 14(1), 84-92.
- Moreno, J.A. (2012). Recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario del inglés. *Revista virtual Católica del Norte*. (38).
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Cuadernos de información y comunicación*, (10), 221-233.
- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista universidad EAFIT*, 46 (159), 71-85.
- Orrego, L. M. & Diaz, A.E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24).
- Ortega, C. & Franco, J. C. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad neuronal. *ImedPub Journals*, 6(1:2), 1-7.
- Parada-Barrera, G., Rimoldi-Rentería, M. y Medina-Lerena, M. S. (2017). Dimensiones del aprendizaje y sus estrategias ACRA (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) utilizadas por estudiantes de la Lic. En biología de la Universidad de Guadalajara. *Revista de pedagogía crítica*, 1(2), 1-8

- Pelegrina, S. & Lendínez, C. (2009). La memoria en el aula. *Padres y maestros*, (326), 28-32.
- Piedra, L. & Cartín, J. (2011). La implicación de los procesos de memoria en la formación académica: una aproximación desde los resultados de una investigación sobre el estado de la cuestión en memoria. *II Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. España: McGraw Hill.
- Prieto, C. (2007). Improving Eleventh graders' oral production in English class through cooperative learning strategies. *Profile*, 8, 75-90.
- Ramírez, S. M., & Artunduaga, M. T. (2018). Authentic tasks to foster oral production among English as foreign language learners. *HOW*, 25(1), 51-68.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: La suma de todos.
- Rodríguez, J.C. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Revista trimestral ciencias Holguín*, (4), 1-12.
- Rodríguez, S. (2013). *El papel de la memoria en el aprendizaje de una segunda Lengua* (tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Rodríguez, S., Barahona, M. N., et al, (2014). Memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnia de la palabra clave. *Psicología Educativa*, 16(2), 200-209.
- Saboya, P., Rodríguez, R. y García, M. V. (2000). Mejora de la memoria en un caso mediante aprendizaje de estrategias nemotécnicas. *Revista psicothema*, 12(2), 496-499.
- Sáenz, A., Citlaly, S. & Gumá, E. (2014). Desarrollo de la memoria y su relación con la metamemoria y el uso de estrategias. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 14(1), 1-22.

- Suaza, M. I. (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo de speaking: desarrollo de la producción oral. *Amazonía investiga*, 3(4), 145-167.
- Szpotowicz, M. (2012). Researching oral production skills of young learners. *CEPS journal*, 2(3), 141-166.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. England: Pearson Education Limited.
- Unicef, (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de:
<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valencia, L. Y. (2015). *La competencia oral en L2 apoyada por el uso de TIC en educación media* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Varela, M., Ávila, M. R. y Fortoul, T. I. (2005). *La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina*. México D.F: Editorial médica Panamericana.

12. Anexos

12.1. Anexo 1. Matriz categorial. Estrategias de memorización.

PROCESOS COGNITIVOS DE MEMORIZACIÓN	CATEGORÍAS	ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN	
	CODIFICACIÓN Y ADQUISICIÓN (Davidoff, 1989)	Percepción (Rivas, 2008)	Imágenes audiovisuales	MEMORIA DE TRABAJO (Badeley, 1992) MEMORIA A CORTO PLAZO (Morgado, 2005; Lavilla, 2011; Davidoff, 1989; Ballesteros, 1999) MEMORIA A LARGO PLAZO (Morgado, 2005; Díaz, 2009)
Estímulos sensoriales				
Atención (Correa, castro y Lira, 2004)		Exploración.		
		Subrayado		
Repetición (Beltrán, 2002)		En voz alta		
		Mental		
		De manera reiterada		
Mnemotecnia (Marugán et al, 2012)		Mapa mental		
		Asociación de imágenes		
		Palabras claves		
ALMACENAMIENTO (Davidoff, 1989)	Elaboración. (Marugán et al, 2012)	Elaboración de textos orales y escritos		

			Parafraseo	
			Inferencias	
		Organización (Marugán et al, 2012)	Mapas mentales	
			Diagramas	
			Secuencias	
		Agrupamiento		
	RECUPERACIÓN (Davidoff, 1989)	Recolección (Correa, Castro y Lira, 2004)	Búsqueda y selección de información	
		Evocación automática de la información. (Baddeley, 1982)	Implementación y uso de información en contexto	

12.2. Anexo 2. Matriz categorial. Producción oral en inglés como LE.

PROCESOS DE PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS COMO LE	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	ESTRATEGIAS
	LINGÜÍSTICA	Pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos - Monólogos - Descripciones
		Fluidez	
		Vocabulario	
		Estructura/precisión	
	EXPRESIÓN	Preparación	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar en público. - Hablar espontáneamente. - Monólogos
		Estructura y formulación	
		Uso de recursos	
	INTERACCIÓN	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Transacciones. - Conversaciones
		Ejecución	
Evaluación			

Fuente: basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002.

12.3. Anexo 3. Escalas de valoración de estrategias de aprendizaje ACRA

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.				
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				

9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.				
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.				
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.				
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc...., hechos durante el estudio.				
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.				
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.				
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				

19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				
ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:	A	B	C	D
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.				
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				
4. Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				

5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.				
6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.				
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.				
11. Establezco relaciones ente los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.				
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.				
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.				

14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).				
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.				
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.				
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.				
20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.				
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero				

encontrar en el material que voy a estudiar.				
SUMA				
	A	B	C	D
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.				
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.				
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.				
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.				
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.				
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.				
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				

32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
33. Hago esquemas de lo que estudio.				
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.				
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.				
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.				
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.				
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.				
39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.				
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.				
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.				

42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.				
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar “trucos” para que se me quede esa idea en la memoria.				
SUMA				
44. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de conceptos.				
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.				
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.				
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACION DE INFORMACION	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.				
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.				
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.				
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.				
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				

<p>8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.</p>				
<p>9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.</p>				
<p>10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.</p>				
<p>11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.</p>				
<p>12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.</p>				
<p>13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.</p>				
<p>14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.</p>				
<p>15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.</p>				

16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.				
SUMA				
	A	B	C	D
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sé de otros temas.				
SUMA				
MULTIPLICA	X1	X2	X3	X4
RESULTADO				
PUNTUACION DIRECTA				
PERCENTIL				

12.4. Anexo 4. Rúbrica para evaluar la producción oral en inglés.

Fecha:		Grado:				
Nombre del estudiante:						
Categorías	Criterios	Superior (4 puntos)	Alto (3 puntos)	Básico (2 puntos)	Bajo (1 punto)	Calificación parcial
Pronunciación	Usa una pronunciación inteligible sin confundir el significado de las palabras.	Pronuncia de forma correcta, clara y espontánea, aunque resulte evidente un acento extranjero.	Se puede comprender con facilidad, aunque comete algunos errores de pronunciación.	Es difícil de comprender en la mayoría de las ocasiones debido a errores en la pronunciación de sonidos y palabras.	Es ininteligible debido a errores notables en la pronunciación de sonidos y palabras.	
Fluidez	Realiza frases	Contesta a un ritmo adecuado	Aunque en algunas ocasiones	En la mayoría de las	No expresa mensajes	

	completas, con pausas y a un ritmo apropiado de acuerdo con su nivel.	en cuanto a su nivel, utilizando oraciones completas.	necesita tiempo para formular sus respuestas, contesta a un ritmo adecuado para su nivel.	ocasiones contesta con titubeos y palabras sueltas, tras tomarse bastante tiempo en la formulación de sus respuestas	completos en la mayoría de las ocasiones.	
Vocabulario	Utiliza un vocabulario apropiado de acuerdo con el contenido y al contexto de la conversación.	Utiliza vocabulario amplio y adecuado según el contexto y nivel.	Utiliza un vocabulario propio de su nivel y adecuado a la intención comunicativa.	Utiliza un vocabulario pobre para su nivel, lo que dificulta lograr la intención comunicativa.	No utiliza vocabulario de acuerdo con el contexto y al nivel, lo que impide lograr la intención comunicativa.	

<p>Estructur a</p>	<p>Usa una estructura gramatical apropiada, de acuerdo con su nivel.</p>	<p>Emplea una estructura gramatical adecuada para su nivel y contexto.</p>	<p>Utiliza las estructuras gramaticales de acuerdo con su nivel con algunos errores que no limitan la comunicación</p>	<p>Presenta varios errores gramaticales que en ocasiones limitan la comunicación.</p>	<p>Evidencia errores gramaticales frecuentes y generalizados, que impiden la comunicación.</p>	
<p>Expresió n</p>	<p>Se desenvuelve con propiedad sobre el tema en general.</p>	<p>Responde a la situación de comunicación. Las ideas se enlazan adecuadamente y construye un</p>	<p>Responde a la situación comunicativa propuesta. Aunque comete algún error, transmite las informaciones relevantes y de</p>	<p>Responde a la situación comunicativa tan sólo de forma parcial. Tiene dificultades para enlazar las informaciones más relevantes y el</p>	<p>No responde a la situación comunicativa propuesta. El discurso es incoherente e incomprensible.</p>	

		discurso detallado.	forma ordenada. El discurso es comprensible.	mensaje es difícilmente comprensible.		
Interacción	Formula y responde preguntas sencillas y se esfuerza por mantener la conversación.	Es capaz de interactuar apropiadamente utilizando estrategias para mantener la comunicación.	Es capaz de interactuar con el interlocutor. En ocasiones utiliza estrategias para mantener la comunicación.	Aunque hace algún intento por mantener la comunicación no lo logra con frecuencia debido a la limitación en el uso de estrategias	No hace ningún intento para mantener la comunicación. Silencios generalizados o intentos en lengua materna.	
TOTAL						

ESCALA DE VALORACIÓN

Puntos obtenidos	Nota
21 – 24	Superior
17 – 20	Alto
13 – 16	Básico
1 – 12	Bajo

12.5. Anexo 5. Implementación de las estrategias de memorización

Propuesta de intervención para la implementación de estrategias de memorización

Área: inglés

Estudiantes: entre 9 y 13 años

Fecha	Objetivo	Actividades	Estrategias de memorización usadas	Observaciones / Evaluación
6-10 Mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender de manera global un texto. • Adquirir nuevo vocabulario, expresiones y estructuras en contexto. 	<p>Reading: “meet Ryan Brown”</p> <p>Para iniciar, se activarán los conocimientos previos que tienen los estudiantes con relación a las rutinas diarias de una persona. Se</p>	<p>Estrategias de adquisición</p> <p>Estrategia atencional: saberes previos.</p>	

		<p>hará de manera oral y con participación aleatoria.</p> <p>Seguidamente, se les entregará la lectura de manera individual y se darán las instrucciones del trabajo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lee de manera rápida y global, con la finalidad de identificar el tema del texto. 2. Vuelve a leer el texto y encierra en un círculo con color amarillo las palabras que no conoces y búscalas en el diccionario para una mejor comprensión. 	<p>Estrategia atencional: lectura superficial.</p> <p>Estrategia atencional: Subrayado idiosincrático.</p> <p>Estrategia de repetición: repaso reiterado y en voz alta.</p>	
--	--	--	---	--

<p>13-17 Mayo</p>		<p>3. Lee en voz alta y ordena las oraciones dadas de acuerdo con el momento en el que aparecen en el texto.</p> <p>4. Lee nuevamente y subraya de color verde las ideas que consideres importantes dentro del texto.</p> <p>5. Realiza un cuadro con cinco columnas donde clasifiques las palabras teniendo en cuenta las siguientes categorías: nombres propios,</p>	<p>Estrategia atencional: Lectura intermitente.</p> <p>Estrategia atencional: Subrayado lineal</p> <p>Estrategia de repetición.</p> <p>Estrategias de codificación</p> <p>Estrategia de organización: agrupamiento.</p>	
-----------------------	--	--	--	--

<p>20-24 Mayo</p>		<p>adjetivos, verbos, lugares y tiempo.</p> <p>6. Elige dos actividades que realiza Ryan, escribe una oración con relación a ellas y realiza un dibujo para relacionarlas.</p> <p>7. Realiza un diagrama donde se presente la información de Ryan de acuerdo con el texto, teniendo en cuenta las siguientes categorías: familia, actividades y rutinas.</p>	<p>Estrategia mnemotécnica: asociación.</p> <p>Estrategia de organización: diagrama.</p> <p>Estrategias de recuperación</p> <p>Estrategia de generación de respuesta.</p>	
-----------------------	--	--	--	--

		<p>8. Responde las siguientes preguntas de información con relación al texto:</p> <ul style="list-style-type: none">a) How old is Ryan?b) Where does he live?c) Does he live with his parents?d) What's his father's job?e) What's his mother's job?f) What time do the Browns get up?g) How does Ryan go to school?h) What time does he have lunch?i) Where does he have lunch?j) What do the Browns do after dinner?		
--	--	---	--	--

Estrategia de búsqueda.

		<p>9. De acuerdo con las actividades previas y a lo aprendido, escribe tu propia rutina donde describas lo que haces todos los días (se pueden ayudar con imágenes).</p> <p>10. Socializa con tu profesora y compañeros lo escrito acerca de tus rutinas.</p> <p>RECURSOS: Texto, diccionarios, colores.</p>	<p>Estrategia de adquisición, repetición: lectura en voz alta.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer vocabulario, expresiones y 	<p>Listening</p> <p>Video: Good morning + more kids dialogues</p>		

<p>27-31 Mayo</p> <p>04-07 Junio</p>	<p>estructuras trabajadas en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar en contexto lo aprendido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa el video con atención tratando de entender el mensaje según las imágenes. 2. Resuelve el crucigrama con verbos relacionados a las rutinas diarias trabajadas en la lectura anterior. 3. Relaciona el vocabulario trabajado anteriormente sobre las rutinas diarias con el video. 4. Formula cinco preguntas de información en inglés sobre el video. 	<p>Estrategia de codificación, elaboración: relaciones e imágenes.</p> <p>Estrategia de adquisición, atención: mnemotecnia.</p> <p>Estrategia de adquisición, atención.</p> <p>Estrategia de codificación: elaboración.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>5. En parejas, utiliza las preguntas para realizarlas a tu compañero, quien debe responderlas.</p> <p>6. En las mismas parejas, cuéntale a tu compañero tu rutina diaria de manera oral y espontánea, luego escucha la de tu compañero.</p> <p>7. Cada estudiante le contará al grupo la rutina de su compañero.</p>	<p>Estrategia de codificación: elaboración.</p> <p>Estrategia de recuperación: búsqueda.</p> <p>Estrategia de recuperación: generación de respuesta.</p>	
--	--	---	--	--

12.6. Anexo 6. Consentimiento y asentimiento informado (Padres de Familia y estudiantes)

El proyecto investigativo **“la relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés como lengua extranjera en estudiantes entre 9 y 13 años”** tiene como propósito analizar la manera en que el uso de las estrategias de memorización se relaciona con la producción oral en inglés permitiendo así mejorar el nivel en dicha área. Algunas de las etapas de la investigación contemplan la aplicación de un pre-test y un post test para medir el nivel inicial y final de la producción oral en inglés de los estudiantes y el uso de las estrategias de memorización. Además, se implementarán actividades donde se empleen las estrategias de memorización para la puesta en escena de los procesos de adquisición, almacenamiento, codificación y recuperación del aprendizaje en inglés como estrategia en el fortalecimiento y motivación de la producción oral en el idioma.

La aplicación de estos instrumentos garantiza no solamente la calidad de los datos recopilados, sino la seguridad de los alumnos. Igualmente, ellos firmarán otro consentimiento para que entiendan que su participación es voluntaria y pueden retirarse del estudio en el momento que lo consideren. La identidad del estudiante será protegida en todas las etapas del proyecto pues se conservará su anonimato.

El investigador se compromete a mantener la confidencialidad de la información recopilada, la cual será utilizada para crear contenidos enfocados al análisis de la puesta en escena del uso de las estrategias de memorización como agente de mejora en la producción oral en inglés. La información recolectada y los resultados de la investigación serán dados a conocer a las instituciones educativas que participan del estudio y luego algunos de los datos recopilados serán

utilizados de forma anónima como insumo para publicaciones científicas y ponencias en eventos académicos.

Así, por medio del presente documento, el abajo firmante representante legal del alumno reconoce que se le ha informado sobre el objetivo del estudio, del cual su hijo/hija hará parte de la población sujeto de estudio.

A través de la firma de este documento el abajo firmante, representante legal del alumno asegura que se le ha dado información precisa y suficiente sobre esta investigación, se le han aclarado las dudas e inquietudes y por ello autoriza de manera libre y sin coacciones, la participación de su hijo/hija en el estudio, de acuerdo con el respeto de datos tal como se contempla en los artículos 7, 33 y 34 de la ley de infancia y adolescencia de Colombia.

Igualmente autoriza para que el material visual (fotografías y videos) en los que pueda verse su hijo o hija, se comparta para fines exclusivamente educativos. Agradecemos el diligenciamiento de este consentimiento.

En constancia firma:

Nombre:

Firma:

Documento de Identidad:

Parentesco con el niño/a:

Nombre del joven/a cargo:

Ciudad y fecha:

Asentimiento informado (Alumnos)

El proyecto investigativo “**la relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés como lengua extranjera en estudiantes entre 9 y 13 años**” tiene como propósito analizar la manera en que el uso de las estrategias de memorización se relaciona con la producción oral en inglés permitiendo así mejorar el nivel en dicha área.

Algunas de las etapas de la investigación contemplan la aplicación de un pre-test y un post test para medir el nivel inicial y final de la producción oral en inglés de los estudiantes y el uso de las estrategias de memorización. Además, se implementarán actividades donde se empleen las estrategias de memorización para la puesta en escena de los procesos de adquisición, almacenamiento, codificación y recuperación del aprendizaje en inglés como estrategia en el fortalecimiento y motivación de la producción oral en el idioma.

El investigador se compromete a mantener la confidencialidad de la información recopilada, la cual será utilizada para crear contenidos enfocados al análisis de la puesta en escena del uso de las estrategias de memorización como agente de mejora en la producción oral en inglés. La información recolectada y los resultados de la investigación serán dados a conocer a las instituciones educativas que participan del estudio y luego algunos de los datos recopilados serán utilizados de forma anónima como insumo para publicaciones científicas y ponencias en eventos académicos. La aplicación de estos instrumentos garantiza no solamente la calidad de los datos recopilados, sino la seguridad de los alumnos. Igualmente, ellos firmarán otro consentimiento para que entiendan que su participación es voluntaria y pueden retirarse del estudio en el momento que lo consideren. La identidad del estudiante será protegida en todas las etapas del proyecto pues se conservará su anonimato.

A partir de la lectura de este apartado, acepto que he entendido este documento de asentimiento y que mis respuestas fueron respondidas frente al proceso a desarrollar y por tanto acepto libremente, participar en esta investigación:

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha del diligenciamiento: _____

Grupo del estudiante: _____