



Relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés

Relationship between Memory Strategies and Oral Production in English

Juliana Arcila Cardona¹ , Tatiana Muñoz Henao² , Lina María Cano Vásquez³ 

Resumen

En este artículo se busca establecer relaciones entre las estrategias de memorización usadas por estudiantes de 9 a 13 años de dos instituciones educativas oficiales de Medellín (Colombia) y su producción oral en inglés como lengua extranjera. La investigación se orientó desde el enfoque cuantitativo, se propuso un estudio correlacional de las variables definidas y su diseño fue cuasiexperimental. Se usó un test de valoración al principio y al final del trabajo que se administró a un grupo control y a otro experimental, y los datos recabados se analizaron a través del paquete estadístico *t* de *Student* para evaluar la diferencia de medias. Los resultados permitieron concluir que sí existe relación entre las variables estudiadas (las estrategias de memorización y la producción oral en inglés), ya que la implementación de actividades que apuntan a mejorar dichas estrategias promovió el desarrollo de habilidades de producción oral en inglés como lengua extranjera en los sujetos de estudio.

Palabras clave: aprendizaje, memoria, enseñanza.

Abstract

This article aims to establish relationships between the memorization strategies memorization used by students from 9 to 13 years old in two official education institutions of Medellín (Colombia) and their oral production regarding English as a foreign language. The research was oriented with a quantitative focus, a correlational study of defined variables was proposed, and its design was quasi-experimental. An assessment test was implemented at the beginning and at the end of the assignment that was administered to a control and an experimental, and the collected data were analyzed through the *t* statistic package of *Student* to evaluate the mean difference. The results allowed concluding that there is indeed a relationship between the studied variables (memorization strategies and English oral production) because the implementation of activities aimed at improving the aforementioned strategies fostered the development of oral production skills regarding English as a Foreign Language in the study subjects.

Keywords: learning, memory, teaching.

1 Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Docente Institución Educativa Fray Julio Tobón. Correo electrónico: juliana.arcilac@udea.edu.co

2 Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Docente Institución Educativa Enrique Vélez Escobar. Correo electrónico: tatiana.munoz@udea.edu.co

3 Doctora en Educación. Docente investigadora Universidad de Antioquia y Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: lina.cano@udea.edu.co

Cómo citar: Arcila Cardona, J., Muñoz Henao, T. y Cano Vásquez, L. M. (2022). Relación entre las estrategias de memorización y la producción oral en inglés. *Enunciación*, 27(1), 116-131. <https://doi.org/10.14483/22486798.18134>

Artículo recibido: 11 de junio de 2021; aprobado: 23 de marzo de 2022

Introducción

La globalización y masificación de la información ha hecho que cada vez sea menos preciso buscar razones para reconocer que es necesario aprender una lengua extranjera (LE). Se requiere el conocimiento de otro idioma para que la gente pueda conocer otras formas de entender el mundo y construir sus proyectos de vida; y la interacción social y cultural se derivan del lenguaje.

El posicionamiento del inglés como LE ha ido acercando culturas y pueblos, y su enseñanza ha tomado relevancia en las instituciones educativas para mejorar las oportunidades de todos hacia el acceso a estudios, viajes, interacciones remotas, etc.

Al respecto, [Morales et al. \(2017\)](#) expresan que la educación debe responder a las demandas y exigencias de un mundo globalizado¹ en el que el bilingüismo es vía para potenciar el desarrollo de competencias; lo que ha hecho que se estén diseñando y produciendo recursos, medios y estrategias para mejorar el manejo del inglés como LE.

Sin embargo, es difícil comprobar que tales propósitos se estén alcanzando. [EPI-EF \(2017\)](#) sostiene que Colombia presenta un nivel bajo en el aprendizaje de una LE con un puntaje del 49,97 %; lo que ubica al país en el puesto 11 entre 15 países latinoamericanos.

En este sentido, es importante destacar que el aprendizaje de una LE se potencia conjugando elementos comunicativos relacionados con la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos; lo que lleva a la necesidad de considerar los procesos cognitivos del aprendizaje, entre estos, la memoria.

En el aprendizaje de un idioma diferente a la lengua materna median factores como la percepción y la construcción de ideas para escribirlas o para expresarlas oralmente, a través de los cuales se puede evidenciar el conocimiento que ya se adquirió. De manera particular, esta función comunicativa

(producción oral y escrita) implica interactuar para encontrar información, comparar, contrastar y como herramienta a implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje ([Rodríguez, 2010](#)). Además, son tres los elementos que le dan sentido como habilidad de comunicación: comprensión, procesamiento e interpretación, pues “implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados” ([Baralo, 2000, p. 164](#)).

Así, cuando se realiza una producción oral o textual en LE, se “activan procesos cognitivos [como la atención, la memoria y la percepción] [...] generadores de conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o que puede llevarle también a consolidar el conocimiento ya existente” ([Arnaiz y Peñate, 2004, p. 40](#)). De igual forma, cuando se consideran las habilidades lingüísticas al querer aprender una LE, se debe tener en cuenta de qué forma la memoria puede influenciarlas.

[Davidoff \(1989\)](#) define la memoria como “los diversos procesos y estructuras implicados en almacenar experiencias y recuperarlas de nuevo” (p. 271) y plantea tres tareas: “codificación, almacenamiento y recuperación” (p. 271).

Aprendizaje y memoria están entonces intrincados en una relación para almacenar y recuperar la información recibida (percepción). De acuerdo con [Aguado-Aguilar \(2001\)](#), estos son *fenómenos interdependientes* (p. 134), porque el aprendizaje se observa a través de la construcción de conocimientos, modelos y técnicas para responder a unas necesidades; y la memoria se va transformando en función de estos cambios. [Jiménez \(1994\)](#) afirma que la memorización es un proceso que implica comprender y aprender, y que pueden desarrollarse estudiando tanto la lengua materna como una LE (p. 799).

Al respecto, [Morgado \(2005\)](#) asegura que la memoria no se conforma de forma inmediata, sino que esto sucede en dos ciclos: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo; por ello la necesidad de realizar intervenciones intencionadas en el proceso de aprendizaje. Es de anotar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece dentro de los

¹ Entendido como “la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional” ([Cepal, 2002, p. 15](#)).

estándares para el área de idioma extranjero inglés, el desarrollo de las habilidades comunicativas de comprensión y de producción oral y escrita.

Para fines de esta investigación, se tomó como eje la habilidad de producción oral, debido a que, a través de su desarrollo, se evidencian los procesos de adquisición de conocimiento comunicativo. En las instituciones educativas donde se realizó el estudio, se observó que los estudiantes –a pesar de tener conocimiento en vocabulario y reglas gramaticales– no tenían facilidad para recuperarlos y usarlos en la producción oral. De esta circunstancia nace el hecho de que se piensen los procesos de aprendizaje ligados directamente con la memorización –desde una perspectiva cognitiva–.

Aquí, se vio la necesidad de profundizar en la memoria, ya que esta es un proceso en el cual la información percibida pasa por la codificación, almacenamiento y recuperación (Davidoff, 1989). Estudios como el de González (2009) muestran que los procesos de memorización no han sido tenidos en cuenta lo suficiente en el aprendizaje, pese a ser relevante en la recuperación de la información y adquisición de palabras.

El estudio tuvo como propósito principal el análisis de 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 dos instituciones educativas antioqueñas, y partió del reconocimiento de pocos estudios que abordaran dicha relación.

Marco teórico

Concepto de “memoria”

Los ámbitos educativos de hoy consideran la memoria como una habilidad asociada a la repetición, por lo que ha sido descartada de planes de estudio y se vincula poco con metodologías comunicativas. Está “relacionada con pasados sistemas educativos en los que se enfatiza más el recuerdo de información” (Pelegri y Lendínez, 2009, p. 28).

Para Ballesteros (1999), la memoria es un proceso psicológico para la codificación, almacenamiento y recuperación de información de distintas maneras, consciente o inconsciente. Baddeley (1986) afirma que se va configurando a través de un proceso de elaboración de conocimientos que se nutre de prácticas pasadas que se van retomando. Portellano (2005) la define como “una función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada” (p. 227); mientras que para Ortega y Franco (2010), “es el proceso por el que el conocimiento es codificado, almacenado, consolidado y posteriormente recuperado” (p. 1). La memoria es un proceso de pensamiento en el que los datos se reciben y codifican para ser comprendidos, guardados, recuperados, usados y aplicados cuando se requiera; aspecto que fundamenta la presente investigación.

Procesos de la memoria

Codificación, almacenamiento y recuperación (Davidoff, 1989, p. 211). La codificación es “todo el proceso de preparación de la información para el almacenaje” (p. 211); los datos derivados de la percepción pasan por una etapa de categorización y organización resultado de lo comprendido para luego ser guardado en un “sistema complejo y dinámico que parece cambiar con la experiencia” (p. 211), y puede definirse como el espacio donde estará alojada la información por un tiempo más o menos largo. Finalmente, la memoria recupera los datos que han sido entendidos y guardados y los rememora para aplicarlos.

Tipos de memoria

- *Memoria de trabajo u operativa (working memory)*. Baddeley (1992) la define 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 razonamiento” (p. 556). Morgado (2005) la explica como

la posibilidad de guardar datos por un momento para usarlos en una tarea: “lo que nos acaban de decir, cosas que acaban de pasar o pensamientos que acabamos de tener, para utilizarlos [...] en el propio razonamiento, en la resolución de un problema o en la toma de decisiones” (p. 227).

Es importante mencionar que no todos los autores hacen una diferenciación clara entre la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo. [Aguado-Aguilar \(2001\)](#) expresa que la primera desarrolla tareas que le corresponden a la memoria operativa, orienta el análisis y la reflexión para la ejecución de acciones que requieran el uso de los sistemas perceptivos.

- *Memoria a corto plazo.* [James \(1890\)](#) menciona que la memoria se divide en dos: a corto y largo plazo, y cada una responde a tareas distintas. [Díaz \(2009\)](#) la entiende como la posibilidad de guardar información sin límites para accederla de manera eficiente. Para [Morgado \(2005\)](#), es la que guarda datos por un momento, pero si su uso es repetitivo, los datos pueden ir almacenándose por más tiempo. [Lavilla \(2011\)](#) manifiesta que el tiempo de retención de información de la memoria a corto plazo hace que su capacidad sea restringida, lo que demuestra una de sus “propiedades básicas [...], que su persistencia es limitada” (p. 316) y que, si hay gran cantidad de datos, puede bloquearse y perder capacidad para guardar información.

Además, [Davidoff \(1989\)](#) explica que el *conocimiento introspectivo* se nutre de la información que se encuentra en la memoria a corto plazo, “proviene del análisis de las experiencias personales”, se almacena “durante segundos haciendo muy poco esfuerzo” (p. 219) y se vincula con la habilidad para sostener datos en un momento determinado funcionando, mientras se procesa en

paralelo información de otras tareas cognitivas ([Ballesteros, 1999](#)).

- *Memoria a largo plazo.* Es “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, por cuanto el almacenamiento de la información no se limita en tiempo, es constante y prolongada, por esto, en el aprendizaje se busca que la información quede almacenada en esta memoria ([Morgado, 2005](#)). Así, la memoria y el aprendizaje no pueden desunirse, ya que es a través de la memoria que se pueden incorporar y asimilar nuevos conocimientos y se es capaz de evocar recuerdos para solucionar problemas.

Estrategias de memorización

La memoria está conformada por procesos complejos que son estudiados para ser comprendidos, de ahí que se estén proponiendo diferentes estrategias de memorización para ayudar a recuperar datos más eficientemente. Desde esta óptica, [De la Mata \(1988\)](#) explica el concepto de *estrategia* como la secuencia de acciones planeadas con el propósito de resolver un problema. [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), de ahí que se entiendan las estrategias como rutas para el establecimiento de relaciones que facilitan el procesamiento de datos.

De igual forma, [Flavell et al. \(1993\)](#), y [Pressley y Van Meter \(1993\)](#) (citados por [Introzzi et al., 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); así que pueden entenderse como un

mecanismo que puede llevar al estudiante a autorregular su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las estrategias de memorización son también soporte al evocar conocimientos ya adquiridos que se relacionan de maneras más eficientes con nuevos datos; así, se van desarrollando habilidades asociadas a la autorregulación del aprendizaje, al tener mayor autonomía a la hora de usar los aprendizajes ya adquiridos. En el caso específico del aprendizaje de una LE, el mejoramiento de las estrategias de memorización y el desarrollo de la autonomía redundan en la posibilidad de elaborar mejores procesos para la comprensión, procesamiento e interpretación de la información, habilidades indispensables para realizar tareas asociadas a la producción oral y escrita en inglés como LE.

- *Estrategias de memorización durante la codificación.* En este proceso, los estímulos sensoriales se transforman “en pautas de información significativas y asimilables” (Introzzi et al., 2007, p. 35) y, para facilitar su adquisición, se utilizan estrategias de memorización relacionadas con la percepción, atención, repetición y mnemotécnica.

De acuerdo con Rivas (2008), “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” (p. 127). Algunas de estas estrategias de memorización se emplean atendiendo a los principios de la percepción (actividades mediadas por material audiovisual) y los estímulos sensoriales.

Otra de las estrategias de memorización para la codificación está relacionada con la atención, encargada de “seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial” (Correa et al., 2004, p. 105), de modo que la atención decide qué información se guarda.

La repetición, según Beltrán (2002), “permite mantener el material en la memoria a

corto plazo de manera indefinida, facilitando, además, el transfer de esos contenidos a la memoria a largo plazo” (p. 9). Así mismo, “dentro del conocimiento declarativo se ha demostrado que la repetición tiene efectos no solo sobre la cantidad de lo que se aprende, sino también sobre la estructura de lo aprendido” (Bromage y Mayer, 1986, citados por Beltrán, 2002, p. 14).

Finalmente, las *estrategias mnemotécnicas* son definidas por Jiménez (1994) como “las fórmulas, reglas o soluciones potenciales que podemos utilizar de forma voluntaria para ayudar a la memoria en el aprendizaje” (p. 3). Estas estrategias se fundamentan en la estructuración, relación y asociación de mensajes y puede evidenciarse en el uso de metáforas, rimas y el material que apoye el acceso a la información de forma “contrastiva, de relación o formación” (Jiménez, 1994, p. 6).

- *Estrategias de memorización durante el almacenamiento.* El almacenamiento se “caracteriza por el ordenamiento y categorización de la información” (Báez, 2013, p. 7); necesita de un sistema estructurado para categorizar los datos que, una vez codificados y almacenados, se pueden acceder automáticamente. En la decodificación se transfirieren los datos desde la memoria sensorial a la memoria a corto plazo (Marugán et al., 2013) y, para que la información sea transportada y decodificada, es necesario utilizar estrategias de memorización de elaboración y organización.

Las estrategias de elaboración se refieren a las relaciones entre los conocimientos previos y la información nueva para ampliar las posibilidades comprensivas y facilitar el recuerdo. De acuerdo con Elo-súa y García (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). En las estrategias de elaboración se vinculan recursos gráficos y, desde la oralidad, el parafraseo y el relacionamiento (Elosúa y García, 1993).

Las estrategias de organización hacen referencia al trabajo con los datos que se almacenan de manera organizada, precisa y significativa. Según Elosúa y García (1993), dentro del proceso de organización se pueden vincular estrategias de agrupamiento (categorizar, clasificar) y esquematización (mapas conceptuales, diagramas).

- *Estrategias de memorización durante la recuperación.* Es el proceso en el cual la información ya almacenada y procesada en la memoria a largo plazo puede recordarse y utilizarse (Correa et al., 2004). “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 et al., 2005, p. 24). De acuerdo con Anderson (2001, citado por Varela et al., 2005), la recuperación se desarrolla de tres maneras: a) recreación de los componentes que generaron el proceso de asociación de la información; b) memoria inferencial, donde el sujeto realiza conexiones de la información a recordar con hechos que acontecieron alrededor de ella; c) memoria implícita, que se da de manera inconsciente, por el uso repetitivo de algo y se vuelve consciente cuando se recuerda el contexto.

Baddeley (1992, citado por Manzanero, 2006) sostiene que la recuperación consiste en la “recolección y evocación automática de la información” (p. 90). El término *recolección* “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” (Manzanero, 2006, p. 90).

Las estrategias de memorización están pensadas como apoyo al acceso, almacenamiento y selección de información necesaria para resolver una situación y ayudan a adquirir, almacenar y recuperar la información, ya que propenden porque el conocimiento construido sea entendible y sea usado de acuerdo con unas condiciones particulares.

Producción oral en inglés como LE

El proceso de aprendizaje del inglés como LE y la producción oral

El desarrollo de las habilidades lingüísticas debe ser considerado dentro del aprendizaje del inglés como LE, entendiendo que el mundo de hoy ha traído consigo una enorme cantidad de información que se robustece cada vez más, por lo que conocer una segunda lengua se configura en oportunidad para acceder a otros conocimientos y formas de entender la vida. 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).

Por otro lado, en el aprendizaje de la gramática, Bygate (2001) expresa que el uso de reglas gramaticales es diferente y particular en la producción oral y en la escrita. Arnaiz y Peñate (2004) mencionan que el *output* evidencia el aprendizaje construido en torno al manejo gramatical de una LE. Ambos coinciden en que la producción oral es una demostración del conocimiento adquirido.

Baralo (2000) expone que esta forma de expresión “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), e implica la interacción

entre personas; a lo que Thornbury (2005) agrega que promueve la necesidad de colaborar. Arnaiz y Peñate (2004) plantean cuatro elementos que deben observarse para determinar los conocimientos construidos por un aprendiz en torno a la producción oral en una lengua extranjera: fluidez, concienciación de las lagunas lingüísticas, comprobación de hipótesis y metalenguaje.

La fluidez es la capacidad de usar oraciones con una construcción gramatical correcta, que sean significativas y que logren ocupar el tiempo establecido (Fillmore, 1979, citado por Arnaiz y Peñate, 2004). La concienciación de las lagunas lingüísticas se refiere al espacio entre lo que se quiere decir y lo que se dice. La comprobación de hipótesis es la confirmación y comprensión del conocimiento que se construyó. El metalenguaje hace referencia al reconocimiento de las comprensiones personales acerca del proceso de aprendizaje de otra lengua diferente a la nativa (Swain y Lapkin, 1995, citados por Arnaiz y Peñate, 2004).

Dentro de los procesos de la producción oral en inglés como LE se encuentran también las competencias lingüísticas que “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” (MECD, 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 involucran la organización cognitiva.

La expresión oral se refiere a la capacidad de utilizar las habilidades y herramientas lingüísticas y cognitivas que se han adquirido para aplicarlas conscientemente en contexto. Debe pasar por diferentes etapas que van desde la preparación de lo que se va a decir, la organización de las ideas y de las oraciones, hasta el uso de los recursos, tanto del ambiente como los que se han construido para asumir tareas de comprensión, interpretación y transmisión oral de información (MECD, 2002).

Otro proceso en la producción oral es la interacción en la que al menos dos sujetos participan “para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (MECD, 2002, p. 74); 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” (MECD, 2002, p. 83). Las estrategias de comprensión configuran el espacio donde se reconoce el contexto de los sujetos y los saberes que posee y se crean expectativas en relación con la organización y al contenido de lo que va a acontecer.

En el contexto educativo colombiano, el MEN (2006), a través del Programa Nacional de Bilingüismo, ha hecho esfuerzos para promover el aprendizaje del inglés como LE en básica primaria, secundaria y media, trazando propósitos que se fundamentan en la comunicación y la importancia del contexto. Según este programa, los estudiantes, al finalizar la educación media, deben alcanzar un nivel intermedio de desempeño en inglés, que corresponde con el nivel B1 según el *Marco común europeo de referencia* (MECD, 2002).

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, siguiendo una metodología correlacional que “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 *et al.*, 2014, p. 93). La variable independiente fueron las estrategias de memorización que usan los estudiantes de 9 a 13 años de dos instituciones educativas oficiales y como variable dependiente se propuso su producción oral en inglés. Se buscó promover el uso de diferentes estrategias de memorización (variable independiente) para llevar a los niños sujeto de estudio al mejoramiento de su producción oral en inglés (variable dependiente). La hipótesis que orientó el estudio fue “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”.

El diseño del análisis fue cuasiexperimental, ya que no se realizó una selección aleatoria de los grupos, tanto control como experimental, ni fueron grupos previamente establecidos (Hernández *et al.*, 2014).

El estudio se desarrolló con dos grupos de alumnos de cada institución educativa oficial intervenida, uno de estos grupos era control y el otro fue experimental. La muestra se seleccionó y se compuso de la siguiente manera: 64 estudiantes de la Institución Educativa Enrique Vélez Escobar sede Providencia, entre los 9 y 13 años, divididos en dos grupos de trabajo propuesto (grupo control y grupo experimental); y 84 estudiantes de la Institución Educativa Fray Julio Tobón B., divididos en los mismos grupos de trabajo y con los mismos rangos de edad.

Los datos se recogieron mediante la administración de dos instrumentos: uno, para evaluar las estrategias de memorización a través de las escalas propuestas por Román y Gallego (1994), denominadas ACRA (adquisición, codificación, recuperación y apoyo) que se administraron al inicio como diagnóstico y al final como instrumento de evaluación; y otro, para valorar la producción oral del inglés como LE, que consistió en la realización de un juego por grupos en el que cada estudiante debía adivinar una imagen apoyado en la descripción oral que hacían sus compañeros de ella.

Para evaluar la última actividad, se utilizó una rúbrica de elaboración propia (*ver anexo*), la cual fue administrada en prueba piloto y validada por expertos. Dentro de los aspectos que se incluyeron se encuentran: a) pronunciación (inteligible sin confundir el significado de las palabras); b) fluidez (realización de frases completas, pausas y ritmo apropiado); c) vocabulario (utilización de terminología apropiada); d) estructura (uso apropiado de reglas gramaticales); e) expresión (desenvolvimiento con propiedad); f) interacción (formulación

y respuesta de preguntas sencillas y esfuerzo por mantener una conversación). La rúbrica propone la siguiente escala de valoración: superior, alto, básico y bajo. Los resultados fueron analizados mediante el estadístico *t* de Student.

Propuesta de intervención para la implementación de estrategias de memorización

Se promovió el uso de estrategias de memorización implementando distintas actividades dentro de las clases, durante diez sesiones. El propósito fue que los estudiantes pudieran a) comprender de manera global un texto; b) adquirir nuevo vocabulario, expresiones y estructuras en contexto; c) reconocer vocabulario, expresiones y estructuras trabajadas en clase; d) aplicar en contexto lo aprendido.

Las actividades se diseñaron teniendo en cuenta las estrategias de adquisición, codificación y recuperación. Cada clase iniciaba con la activación de conocimientos previos (estrategias de adquisición) preguntando y respondiendo. Seguidamente, los estudiantes debían trabajar una lectura de manera individual a partir de las instrucciones dadas para potenciar las estrategias atencionales y de repetición. El procesamiento y codificación de la información se trabajaron en actividades en las que se fortalecían las estrategias de organización y las mnemotecnias. Y, dentro de la recuperación, se enfatizó en las estrategias de generación de respuesta y de búsqueda. En la [tabla 1](#) se presenta brevemente la propuesta de intervención diseñada.

Resultados y análisis

En la administración de la prueba ACRA (Román y Gallego, 1994), los resultados en la prueba diagnóstica mostraron una leve diferencia entre ambos grupos, lo que indicó, desde el punto de vista de la competencia comunicativa y lingüística, que ambos grupos eran homogéneos, condición propicia para el estudio.

Tabla 1. Propuesta de intervención para la implementación de estrategias de memorización.

Sesión	Objetivo	Actividades	Estrategias de memorización usadas
Semana 1	<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" Activación de conocimientos previos en relación con las rutinas diarias de una persona. Oralidad y participación aleatoria. Lectura individual</p> <ol style="list-style-type: none"> Lectura rápida y global. Lectura nuevamente del texto y encierra en un círculo las palabras que no conoces y búscalas en el diccionario. 	Estrategias de adquisición Atencional: saberes previos. Atencional: lectura superficial. Atencional: subrayado idiosincrático. Repetición: repaso reiterado, en voz alta.
Semana 2		<ol style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta y ordenamiento cronológico de oraciones. Lectura nuevamente y subrayado de ideas importantes. Clasificación de palabras: nombres propios, adjetivos, verbos, lugares y tiempo. 	Atencional: lectura intermitente. Atencional: subrayado lineal. Repetición. Codificación. Organización/agrupamiento.
Semana 3		<ol style="list-style-type: none"> Elección de dos actividades que realiza Ryan, para escribir una oración con relación a ellas y dibujarla. Realización de diagrama, teniendo en cuenta las siguientes categorías: familia, actividades y rutinas. 	Mnemotécnica: asociación. Organización: diagrama. Recuperación. Generación de respuesta.
		<ol style="list-style-type: none"> Respuesta a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> How old is Ryan? Where does he live? Does he live with his parents? What's his father's job? What's his mother's job? What time do the Browns get up? How does Ryan go to school? What time does he have lunch? Where does he have lunch? What do the Browns do after dinner? 	Búsqueda.
		<ol style="list-style-type: none"> Escribir la propia rutina con ayuda de imágenes. Socializar la rutina escrita. Recursos: texto, diccionarios, colores. 	Adquisición, repetición.
Semana 4	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer vocabulario, expresiones y estructuras trabajadas en clase. Aplicar en contexto lo aprendido. 	<p>Listening Video: Good morning + more kids dialogues</p> <ol style="list-style-type: none"> Observar el video. Resolver el crucigrama con verbos relacionados con las rutinas diarias. Relacionar el vocabulario trabajado sobre rutinas diarias con el video. Formular cinco preguntas de información en inglés sobre el video. 	Codificación, elaboración. Adquisición, atención, mnemotécnica. Adquisición, atención. Codificación, elaboración.
Semana 5		<ol style="list-style-type: none"> En parejas, utilizar las preguntas para formularlas a tu compañero, quien debe responder. En las mismas parejas, contar a tu compañero tu rutina diaria de manera oral y espontánea, luego escuchar la de tu compañero. Contar al grupo la rutina de su compañero. 	Codificación: elaboración. Recuperación: búsqueda. Recuperación.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, tanto en la evaluación previa como en la evaluación posterior, se observaron mejores habilidades en el grupo experimental, lo que se destacó aún más en la prueba final; ello hizo posible reconocer que la intervención realizada influyera en los resultados de las pruebas debido a que los participantes de este grupo presentaron mejores resultados que aquellos que no tuvieron intervención.

Los estudiantes del grupo experimental registraron mejores capacidades para percibir estímulos del ambiente y almacenarlos con base en el uso de material audiovisual y estímulos sensoriales, presentando procesos de atención efectivos para la selección de información a almacenar. Además, relacionaron conocimientos previos con la nueva información que se les ofrecía; esto les facilitó recuperar información de manera rápida y óptima.

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 del grupo experimental mejoraron en todos los aspectos: fluidez, pronunciación, vocabulario, expresión e interacción, mostraron incremento en habilidades para evocar la información almacenada para que el proceso comunicativo se diera de manera práctica, evidenciando preparación, estructuración de ideas y uso de los aprendizajes construidos (MECD, 2002). Todo lo 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.

La [tabla 2](#) presenta las características demográficas de la población y el puntaje promedio obtenido en las evaluaciones realizadas.

El grupo experimental avanzó hacia los niveles de desempeño superior y alto, lo cual es resultado de la implementación de la propuesta de

Tabla 2. Puntaje promedio de las pruebas en cada una de sus secciones

Variable	Grupo control		Grupo experimental	
Porcentaje de mujeres	56,76 %		63,51 %	
Porcentaje de hombres	43,24 %		36,49 %	
Edad	10,96		10,97	
Población menor a 12 años	90,54 %		83,78 %	
Puntajes	Evaluación previa	Evaluación posterior	Evaluación previa	Evaluación posterior
Adquisición Escala 1	49	47	55	56
Codificación Escala 2	110	106	118	122
Recuperación 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 oral	12	12	13	18

Fuente: elaboración propia.

intervención. Lo anterior se evidencia cuando en la evaluación previa, de un total de 74 estudiantes, el 82,4 % obtuvo niveles básico y bajo, y el 17,6 % estuvo en niveles alto y superior. Los resultados muestran que 44,6 % de los 74 estudiantes obtuvo niveles básico y bajo, antes de la implementación de la propuesta, mientras que el 55,4 % se ubicó en los niveles alto y superior después de esta.

Se observa, entonces, un cambio significativo en el nivel de producción oral en inglés como LE en estos estudiantes, ya que el 37,8 % de ellos mostró avances en sus resultados. Además, después de la intervención, no solo aumentó el nivel de producción oral del inglés, sino que, en la distribución de los casos en aumento (55,4 %), el porcentaje más alto de alumnos (32,4 %) se ubicó en el rango de nivel superior en relación con el nivel alto (23 %). Por otro lado, el porcentaje de alumnos en el nivel bajo se redujo solo al 6,7 %, en contraposición al 43,2 % en la evaluación previa; lo que permite asegurar que las estrategias de memorización mejoraron las habilidades para la producción oral en inglés como LE.

En la [tabla 3](#) se puede observar que hay diferencias significativas en el grupo experimental, donde el 1 % muestra que hay un nivel de confiabilidad de 99 %, lo que significa un gran nivel de correlación entre las dos variables analizadas.

Tabla 3. Resultados del test de diferencias de medias para cada uno de los puntajes obtenidos en las pruebas, por tipos de población

	Población	Grupo control	Grupo experimental
ACRA	Todos	10 %	5 %
	Hombres		
	Mujeres	1 %	5 %
	12 o más años		
	Menores de 12 años		5 %
Producción oral	Todos		1 %
	Hombres		1 %
	Mujeres		1 %
	12 o más años		1 %
	Menores de 12 años		1 %

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba de producción oral para el grupo control fueron los esperados, no hubo diferencias significativas entre la prueba previa y la prueba posterior. En el caso del grupo experimental, todos los grupos poblacionales presentaron diferencias que fueron estadísticamente significativas, y, además, de acuerdo con los datos, sabemos que son positivas.

Cabe destacar, que también se evidenció una mejora en los resultados que hacen referencia a

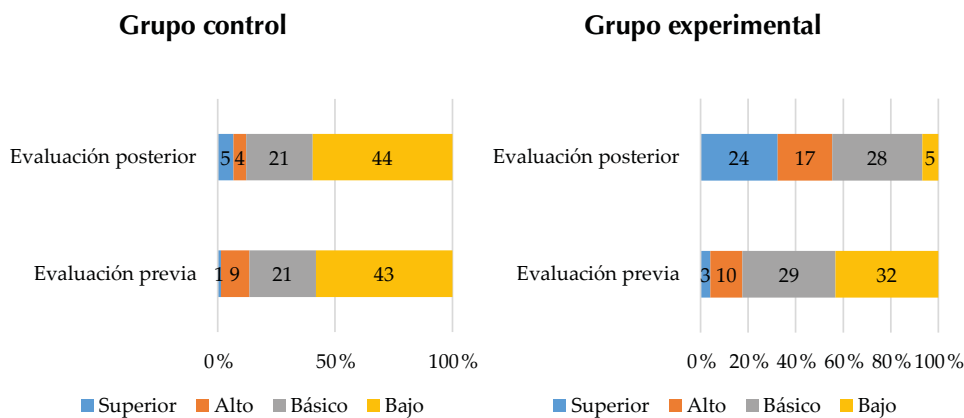


Figura 1. Distribución de los estudiantes por categorías de desempeño en la prueba de producción oral

Fuente: elaboración propia.

la codificación, almacenamiento y recuperación de la información, de forma que los estudiantes no solo guardaron los datos a corto plazo, sino que también hicieron una codificación satisfactoria que se evidencia en la consolidación de la memoria a largo plazo, en la que la capacidad de almacenar es considerable y el proceso de recuperación, eficaz (Díaz, 2009).

Resultados del test de producción oral

La [tabla 4](#) presenta los resultados y la confiabilidad obtenidos mediante el estadístico de prueba para cada una de las características evaluadas en el test de producción oral. Se evidenció no solo que la implementación de actividades con estrategias de memorización sí generó un efecto positivo en lo registrado 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. Entonces, se puede afirmar que las competencias comunicativas no se refieren únicamente a la forma estructural del inglés y el conocimiento que se tenga de este, sino que también requiere de la organización cognitiva, las estrategias utilizadas en la codificación y recuperación de la información (MECD, 2002).

En los pocos casos en los que hubo diferencias significativas para el grupo control, estas se ampliaron y se volvieron mucho más relevantes en el grupo experimental. Esto se dio gracias a que dentro de la producción oral en inglés como LE se involucraron la expresión –que para que sea exitosa requiere de preparación–, estructuración de ideas y uso de lo aprendido (MECD, 2002). Lo anterior se evidencia en la prueba de producción oral, cuando los estudiantes evocaron la información almacenada, permitiendo que el proceso comunicativo se diera de manera práctica y se pudieran expresar en inglés como LE.

En términos de desempeño, la distribución de los estudiantes en el caso del grupo experimental

Tabla 4. Resultados del test de diferencias de medias para la prueba de producción oral y sus diferentes categorías, por tipos de población

Test	Grupo control	Grupo experimental
Producción oral	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Pronunciación	Todos	1 %
	Hombres	5 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Fluidez	Todos	5 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	5 %
Vocabulario	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Estructura	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	5 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %
Expresión	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	10 %
	Menores de 12 años	1 %
Interacción	Todos	1 %
	Hombres	1 %
	Mujeres	1 %
	12 o más años	1 %
	Menores de 12 años	1 %

Fuente: elaboración propia.

se reagrupó en los niveles superior y alto, luego de la implementación de la propuesta de intervención, lo cual es un efecto positivo de esta.

Así, como lo expresa [Merino \(2014\)](#), la implementación de estrategias de memorización, teniendo en cuenta los diferentes procesos de memoria (codificación, almacenamiento y recuperación), puede mejorar la recuperación de la información necesaria para solucionar situaciones de aprendizaje relacionadas con la producción oral en inglés (LE), y desarrollar habilidades relacionadas con la percepción, atención, repetición, mnemotecnia, elaboración, organización, recolección y evocación automática.

En el caso de la prueba ACRA ([Román y Gallego, 1994](#)), 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, sí lo registró sobre algunos de los aspectos que evalúa la prueba, principalmente concernientes a las escalas 2 y 3 de la evaluación, codificación y recuperación.

Finalmente, se ha demostrado que en el aprendizaje de una LE, sobre todo en los procesos de producción oral, cuando se ponen en juego estrategias que facilitan la evocación de conocimiento relevante ([Rodríguez et al., 2014](#)), mejoran casi todos los aspectos concernientes con dicha producción, entre estos, pronunciación, fluidez, vocabulario, preparación, uso de recursos, planificación, ejecución y evaluación.

Conclusiones

Teniendo en cuenta las características de la población (grupos control y experimental), se identificó que la implementación de actividades con estrategias de memorización influyó positivamente en los resultados de las pruebas para los participantes intervenidos. Parte del éxito se debió, tal vez, a que presentaron mayores habilidades de base –adquisición, codificación y evocación– aproximadas por el puntaje previo a la prueba, que aquellos del grupo control.

Se evidenció que la producción oral de los estudiantes mejoró gracias a la implementación de actividades con estrategias de memorización que relacionaban material visual con sus conocimientos previos, lo que les producía nuevos recuerdos y conocimientos que podían usar ante situaciones distintas y consolidar la construcción de aprendizajes significativos ([Siatoba et al., 2014](#)).

En consonancia con lo anterior, se encontró que el uso de estrategias de memorización promovió el mejoramiento de casi todos los aspectos concernientes a la producción oral en inglés como LE: pronunciación, fluidez, vocabulario, preparación, uso de recursos, planificación, ejecución y evaluación; lo que confirma lo expresado por [Rodríguez et al. \(2014\)](#), quienes afirman que el aprendizaje de una LE, sobre todo en los procesos de producción oral, intervienen herramientas que facilitan la evocación del conocimiento y el uso de los datos puede tener mayor sentido. Además, los estudiantes utilizaron diferentes estrategias de memorización, sobre todo en codificación y evocación, lo que los ayudó a estructurar mejor su conocimiento e interactuar con los demás para fortalecer sus competencias comunicativas ([Galán, 2015](#)).

Finalmente, los resultados de la prueba de producción oral evidencian que la implementación de actividades con estrategias de memorización sí generó un efecto positivo en el resultado de los estudiantes del grupo experimental, y que además dicho efecto se dio de forma general en todos los aspectos evaluados por la prueba, aunque en menor medida en el uso de las reglas gramaticales.

Reconocimiento

Este artículo se deriva del trabajo de grado “Relación entre el uso de estrategias de memorización y la producción oral en inglés como lengua extranjera”, parte del proceso formativo para aspirar al título de magíster en Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).

Referencias

- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de Neurología*, 32(4), 373-381.
- Arnaiz, P. y Peñate, M. (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: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (1), 37-59.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. 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, 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*, 6(11), 5-36.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Bygate, M. (2001). Speaking. En R. Carter y D. Nunan, *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 14-20). Cambridge University Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2002). *Globalización y desarrollo*. Vigésimo noveno periodo de sesiones. <https://www.cepal.org/es/eventos/vigesimonoveno-periodo-sesiones-la-comision-economica-america-latina-caribe>
- Correa, M., 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.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. McGraw-Hill.
- De la Mata, M. L. (1988). El desarrollo de las acciones de memoria. *Infancia y Aprendizaje*, (42), 3-18.
- Díaz, J. (2009). Persona, mente y memoria. *Revista Salud Mental*, (32), 513-526.
- Elosúa, M. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea de Ediciones.
- EPI-EF (2017). *EF English proficiency index*. <https://www.coursehero.com/file/40993486/ef-epi-2017-spanish-latampdf/>
- Galán, M. (2015). *Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos* [Tesis de doctorado]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16076>
- 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.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Introzzi, I., Andrés, M., Richard's, M. y Canet, L. (2007). Análisis de procesos de codificación y recuperación en pacientes con esclerosis múltiple (EM). *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, 34-43
- Introzzi, I., Canet, L. y Andrés, M. (2010). Desarrollo de estrategias de memoria en niños de 5 a 8 años de edad. *Revista Mexicana de psicología*, 27(2), 117-125.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Holt.
- Jiménez, R. (1994). Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario de inglés. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, (24), 79-88.
- 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.
- Marugán, M., Martín, L., Catalina, J. y Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19, 13-20.
- Merino, R. (2014). *La memoria y su gestión en la etapa de 6 a 12 años grado educación primaria* [Tesis de pregrado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6918/1/TFG-L730.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2002). *Marco común europeo de referencia para*

- las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés.* https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Compentencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf
- Morales, J., Cabas, L. y Vargas, C. (2017). Proyección de la enseñanza del bilingüismo a través del método AICLE en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 84-92.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 221-233.
- Ortega, C. y Franco, J. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. *Plasticidad neuronal. ImedPub Journals*, 6(1:2), 1-7.
- Pelegriña, S. y Lendínez, C. (2009). La memoria en el aula. *Padres y Maestros*, (326), 28-32.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología.* McGraw-Hill.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo.* La Suma de Todos.
- Rodríguez, J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Revista Trimestral Ciencias Holguín*, XVI(4), 1-12.
- Rodríguez, S., Barahona, M., Urchaga, J. y Sánchez A. (2014). Memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnia de la palabra clave. *Revista de Psicología (Trujillo)*, 16(2), 200-209.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *ACRA Escala de estrategias de aprendizaje.* TEA Ediciones. http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf
- Siatoba, A., Forero, J. y García, J. (2014). *Impacto de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en la fundación ase* [Tesis de pregrado]. Repositorio de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/479/
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking.* Pearson Education Limited.
- Varela, M., Ávila, M. y Fortoul, T. (2005). *La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina.* Editorial Médica Panamericana.

Anexo. Rúbrica para evaluar la producción oral en inglés

Categorías	Criterios	Superior (4 puntos)	Alto (3 puntos)	Básico (2 puntos)	Bajo (1 punto)
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 completas, con pausas y a un ritmo apropiado de acuerdo con su nivel.	Contesta a un ritmo adecuado en cuanto a su nivel, utilizando oraciones completas.	Aunque en algunas ocasiones necesita tiempo para formular sus respuestas, contesta a un ritmo adecuado para su nivel.	En la mayoría de las ocasiones contesta con titubeos y palabras sueltas, tras tomarse bastante tiempo en la formulación de sus respuestas.	No expresa mensajes 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.
Estructura	Usa una estructura gramatical apropiada, de acuerdo con su nivel.	Emplea una estructura gramatical adecuada para su nivel y contexto.	Utiliza las estructuras gramaticales de acuerdo con su nivel con algunos errores que no limitan la comunicación.	Presenta varios errores gramaticales que en ocasiones limitan la comunicación.	Evidencia errores gramaticales frecuentes y generalizados, que impiden la comunicación.
Expresión	Se desenvuelve con propiedad sobre el tema en general.	Responde a la situación de comunicación. Las ideas se enlazan adecuadamente y construye un discurso detallado.	Responde a la situación comunicativa propuesta. Aunque comete algún error, transmite las informaciones relevantes y de forma ordenada. El discurso es comprensible.	Responde a la situación comunicativa tan solo de forma parcial. Tiene dificultades para enlazar las informaciones más relevantes y el mensaje es difícilmente comprensible.	No responde a la situación comunicativa propuesta. El discurso es incoherente e incomprensible.
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					

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

