



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE INGLÉS

THE USE OF INDIRECT LEARNING STRATEGIES TO ENHANCE ENGLISH PEDAGOGY
FIRST-YEAR STUDENTS' SPEAKING PROFICIENCY

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (TEFL)

AUTORA:
CAMILA PANES AGUILERA

PROFESORA GUÍA:
DRA. ANDREA VALENZUELA CORNEJO

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2022

Autorización

2021

Panes, C.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Acknowledgements

To my family and friends, who have always been there for me. Thank you for your unwavering support. I love you all.

Table of Contents

Autorización.....	ii
Acknowledgements.....	iii
Abstract.....	vii
Resumen.....	viii
Introduction.....	1
Chapter 1:.....	2
Literature Review.....	2
1. Language Learning Strategies.....	2
2. Learning Strategies Taxonomy.....	3
2.1. <i>Direct Strategies</i>	3
2.2. <i>Indirect Strategies</i>	4
3. Strategy-Based Instruction.....	4
4. Empirical Studies in the Field.....	5
Chapter 2:.....	7
Research Problem and Questions.....	7
Chapter 3.....	9
Methodology.....	9
1. Research Design.....	9
2. Data Collection.....	10
3.2.1 <i>Context</i>	10
3.2.2 <i>Participants</i>	11
3.2.3 <i>Instruments</i>	12
3.2.3.1 Focus Group.....	

3.2.3.2 Speaking Assessment Result.....	13
3.2.3.3 Interventions.....	13
3.2.3.4 Semi-Structured Interview.....	14
3.3 Data Analysis.....	15
3.3.1 Content	
Analysis.....	15
3.3.1.1 Rules for Coding.....	16
3.3.2 Figures and Tables.....	20
3.3.2.1 Analysis of Speaking Assessment Results.....	20
3.3.2.2 Content Analysis Results.....	22
Chapter 4.....	28
Findings and Discussion.....	28
4.1 Answering the Research Questions.....	28
Conclusion.....	32
References.....	34
Appendices.....	36
Appendix A: Appendix A: Focus Group 1 Transcription and Selection of Information	
Units (Sample).....	36
Appendix B: CB’s Final Interview - Transcription and Selection of Information Units	
(Sample).....	54
Appendix C: Appendix C: Extract from Content Analysis – VL.....	59
Appendix D: Appendix D: Weekly Schedule (Metacognitive Strategy Activity -	
Sample).....	64

List of Figures

Figure 1 - Students' grade improvement in speaking evaluations	21
Figure 2 - A comparison of information units (IU) referencing indirect strategies in focus groups and final interviews.....	22
Figure 3 - Comparison of positive and negative references to indirect strategies and the speaking skill during the focus groups and final interviews.....	23
Figure 4 - Comparison of positive and negative references made by VL to each indirect strategy and the speaking skill during the focus groups.....	25
Figure 5 - Comparison of positive and negative references made by VL to each indirect strategy and the speaking skill during the individual interview.....	26

List of Tables

Table 1 - Information units (IU) that reference metacognitive strategy.....	17
Table 2 - Information units (IU) that reference affective strategy.....	17
Table 3 - Information units (IU) that reference social strategy.....	18

Table 4 - Participant CB's categorization of negative and positive references regarding indirect strategy use.....	19
Table 5 - Participants' grades in speaking evaluations.....	20

Abstract

How to improve our learners' proficiency with the language is an issue that is forever present in the minds of English as a Foreign Language (EFL) teachers. In the case of university teachers involved in the learning process of future teachers of the target language, this becomes an even more relevant subject, as the success or failure of such learners will not only affect them, but their future students as well. The present study aims at evaluating the use of indirect strategies (i.e., metacognitive, affective, and social strategies), as a means to improve speaking proficiency in first-year students of an English Pedagogy program in Santiago, Chile. Through the administration of afterschool lessons focused on Indirect Strategy-Based Instruction and speaking-based tasks, this study sought to prove that the use of strategies that do not necessarily relate to the direct use of the target language, but that help with the organization of the language learning process, can result in a positive effect in their speaking proficiency, one of the main tools they will have as future EFL teachers. Data was collected using various techniques such as focus

groups, semi-structured interviews and student assessment records, which were analyzed through Content Analysis in order to determine the effect of such strategies, as well as the participants' perception towards the usefulness of Indirect Strategies. Results showed that there was an increase of positive references to indirect strategies when discussing speaking performance after strategy-based lessons were administered.

Keywords: Indirect strategies, metacognitive strategies, affective strategies, social strategies, speaking proficiency, English as a foreign language, pre-service EFL teachers

Resumen

Cómo mejorar la proficiencia en la lengua de nuestros estudiantes ha sido una problemática constante que permanece en las mentes de los docentes de Inglés como segunda lengua. En el caso de los docentes universitarios que son parte del proceso de formación de los futuros docentes de la lengua objetivo, esto se convierte en una tema aún más relevante, ya que el éxito o fracaso de estos estudiantes no solo los afectará a ellos (as), sino que también a sus futuros estudiantes. Este estudio tiene como objetivo evaluar el uso de estrategias indirectas (i.e. estrategias metacognitivas, afectivas y sociales), como un medio para mejorar la proficiencia oral en estudiantes que cursan su primer año de Pedagogía en Inglés en Santiago de Chile. A través de clases extracurriculares enfocadas en la enseñanza basada en estrategias indirectas y tareas de producción oral, este estudio buscó comprobar que el uso de estrategias que no están necesariamente relacionadas al uso directo de la lengua objetivo, pero que ayudan a la

organización del proceso de aprendizaje de la lengua, pueden resultar en un efecto positivo en la proficiencia oral de los/las estudiantes, siendo esta una de las herramientas principales que tendrán como futuros docentes de Inglés. Los datos fueron recolectados usando distintas técnicas tales como; grupos focales, entrevistas semi-estructuradas y registros de evaluaciones, los cuales fueron sometidos a un Análisis de Contenido para determinar el efecto de dichas estrategias, como también las percepciones de los participantes hacia la utilidad de las Estrategias Indirectas. Los resultados demostraron un incremento de las referencias positivas hacia las estrategias indirectas cuando los participantes conversaron sobre su proficiencia oral luego de haber sido administradas las clases basadas en estrategias.

Palabras clave: Estrategias indirectas, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas, estrategias sociales, proficiencia oral, Inglés como lengua extranjera, docentes de Inglés en formación.

Introduction

Among the four skills ever present in language learning, speaking is generally perceived as one of the most relevant to develop. This is evidenced by the fact that the general question when asked about competence in other languages is not about what languages you write, but about what languages you speak (Lazarton, 2014). She further claims that “speaking is considered by many to be the fundamental skill in second language learning” (Lazarton, 2014, p. 106). However, it is also considered to be one of the most challenging skills to develop. Aspects such as hesitation markers, collocations and suprasegmental features add to its complexity (ibid.). The importance of the speaking skill, as well as the complexity to develop it, make this a relevant aspect to consider when teaching a second or foreign language. To simplify this process, learning strategies seem like the perfect choice. However, strategies that directly involve the target language are preferred over strategies used to manage the learning process.

This study will attempt to provide evidence that the use of indirect strategies has a beneficial effect on speaking proficiency, as well as determine whether the participants perceive indirect strategies as helpful for their speaking learning process.

It is divided into 4 chapters, beginning with a review of the literature which defines the main concepts related to this research, such as language learning strategies, existing strategy taxonomies, and strategy-based instruction. The next chapter gives an overview of the research problem and questions. Chapter 3 describes the methodology followed to carry out this research, specifying the research design and data collection process, context, participants, and instruments used to gather data, finishing with data analysis, based on Content Analysis. Chapter 4

encompasses the research questions' answers, main findings and discussion surrounding the results. Finally, the conclusion shows main limitations and possible further lines of research.

Chapter 1:

Literature Review

The following section will further develop certain key concepts which are deemed necessary for a better understanding of the purposes of this research, as well as a brief exploration of other studies in the research field.

1. Language Learning Strategies

When considering the factors that result in successful language learning, the use of strategies is among the most relevant features. As Oxford (1990) puts it “learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” (p. 8). However, this has not always been the case. Strategy use in language learning is a rather new research subject, which started to gain importance from the 1970s onwards. Rubin (1975) was among the firsts to acknowledge the importance of language learning strategies. Her line of research focused on establishing general guidelines for “the good language learner” by means of classroom observation. The objective was that by identifying the strategies already being used by successful language learners, teachers could help improve the performance of those who struggled with the language. Later, Bialystok (1981) recognized the existence of many factors, personal and situational, that might influence the mastery of a second language and that had been the focus of research into second language learning up until then. However, despite the presence of such

factors, she also acknowledged the disregard of specific strategies that could be used by any language learner “irrespective of these personal characteristics and learning circumstances” (Bialystok, 1981, p. 24). Through her study, she defined three general strategies that could be taught to such learners: practicing, monitoring, and inferencing, although practicing was later considered to encompass two subcategories, formal and functional practicing.

These were some of the first attempts at identifying learning strategies as a part of second language acquisition. However, it was not until the 1990s that a classification of such strategies was given (O’Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990).

2. Learning Strategies Taxonomy

Within the most recognized categorizations of Language Learning Strategies, two stand out among the literature. O’Malley & Chamot (1990) classify these strategies into 3 main groups: cognitive strategies which relate to the “manipulation and transformation of the learning materials” (O’Malley & Chamot, 1990, p. 8), social/affective strategies, related to cooperative learning and “self-talk” to minimize negative feelings about one’s own performance, and metacognitive strategies, which involve “thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed.” (O’Malley & Chamot, 1990, p. 8). Oxford follows a similar line; however, she goes beyond by dividing these strategies into direct and indirect strategies and sub-categorizing them.

2.1. *Direct Strategies*

Oxford (1990) defines Direct Strategies as directly involving the target language, which is mentally processed through these strategies. They are sub-divided into cognitive strategies, which are used by learners to manipulate and transform the target language in order to make sense of their learning; memory strategies, which are used to store new information; and compensation strategies, with which learners are able to use the language despite grammatical or lexical limitations.

Although these strategies are considered extremely relevant for language learning, and certainly enhance not only speaking, but proficiency of all skills, they are also more likely to be known, whether consciously or unconsciously by second language students. Cognitive strategies like repeating, getting an idea quickly through skimming and scanning, highlighting, and summarizing are actively taught to students not only at university, but also at school. These strategies are already part of their learning process' repertoire.

2.2. Indirect Strategies

These set of strategies “support and manage language learning without directly involving the target language” (Oxford, 1990, p. 135). These strategies are sub-divided into metacognitive strategies, involving the coordination of students' learning process “by using functions such as centering, arranging, planning, and evaluating” (Oxford, 1990, p. 135), affective strategies, which help with emotion and attitude management, and social strategies, which aid language learning by interacting with others (Oxford, 1990, p. 135).

The fact that they somehow surround the target language but do not directly involve it, becomes less of a priority for language teachers to consider in the planning of their lessons,

therefore, it is highly possible that students are not truly aware of their existence or the benefits that they can bring to their language learning process. It is the objective of this study to avoid this from happening that.

3. Strategy-Based Instruction

Strategy-Based Instruction, as explained by Cohen (1996), frames strategy teaching under the following components:

1. Students are explicitly told about the benefits of strategies for language learning and use
2. Strategies are part of class materials and are enclosed in language tasks either explicitly or implicitly

However, there are other previously established components that can complement Cohen's view. Chamot & Rubin (1994) establish basic steps that any strategy-based instruction should consider. First, is to talk to students about the already know strategies; Next, is to explicitly present new strategies and model them. As well as Cohen, they encourage explaining when and why strategies should be used, and finally allow for students to have sufficient practice and to use authentic materials, as well as to let students discover their own ways to apply strategies and assess whether they work. (p. 773)

For the purposes of the present study, these components will be the basis for the planning of interventions that introduce and practice indirect strategies.

4. Empirical Studies in the Field

Stemming from O'Malley & Chamot, and Oxford's strategy classification, others have carried out research about classroom application of the strategies. Cohen, Weaver and Li (1996) sought to analyze the impact of Strategy-Based Instruction on speaking skills in university-level foreign language learners in America. Lam (2002) carried out a similar study, however, in this instance, the focus was on secondary ESL students in Hong Kong. In both cases, the main focus was on strategy training in general, with no distinction between direct or indirect strategies. Forbes and Fisher (2015) were more closely related to the purpose of this study. They wanted to test the impact of metacognitive strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. Nevertheless, similarly to Lam, the objective of the study was to implement the training of metacognitive strategies on secondary foreign language students.

Chapter 2:

Research Problem & Questions

In order to contextualize the present study, it becomes relevant to describe the critical incident that led to its implementation. In early 2020, the world began to experience one of the worst sanitary emergencies in recent history. The covid-19 pandemic affected many aspects of our daily lives, and education was no exception, causing a disruption in the regular development of lessons. To avoid students losing the school year, online lessons were the provisional solution, but some of the consequences of such a rapid change in methodology were the decrease in attendance and discontent from the student body towards this new modality. As a teacher of first-year students in an English Pedagogy program, one of the observed repercussions in students' academic performance was the decrease of speaking practice, considered paramount for the appropriate development of their oral skill. According to students' summative assessment results, as well as observations to their performance in class activities, the speaking skill was clearly diminished in relation to the other skills. This was particularly concerning since as first-year

English Pedagogy students, their need to develop and build a strong foundation for this skill goes beyond the need to communicate in the target language. A greater objective is to become expert educators of the language, so as to pass on their knowledge to future generations, and a mastery of the oral skill is of the utmost importance to achieve this goal.

In an attempt to look for reasons that could explain this phenomenon, a discussion was held in class, where students could express their concerns regarding their performance and perhaps shed some light on the root of this problem. Anxiety, procrastination, and lack of organization were common terms mentioned, as well as an uncertainty on how to address these issues. This presented an opportunity to find a solution in the field of language learning strategies, particularly indirect strategies, which according to Oxford (1990) “support and manage language learning without directly involving the target language” (p. 135) addressing the very concerns that students claimed to have.

Therefore, the purpose of this research is to provide students with Strategy-Based Instruction focused on indirect strategies and speaking tasks to determine whether the use of such strategies could benefit students’ oral proficiency. Under this premise, the present study aims to answer the following questions:

1. Does the use of indirect strategies as a complement of students’ language learning process result in an improvement of English pedagogy first-year students' speaking proficiency?
2. Do English pedagogy first-year students perceive indirect strategies as helpful for the improvement of their speaking proficiency?

Chapter 3

Methodology

Regarding the research questions this study will attempt to answer, the following section provides a description of the most relevant methodological aspects. It establishes the framework in which this research will be conducted, considering among its features, the research design, data collection and analysis, and main stages of research development.

1. Research Design

For the purposes of this study, Action Research is the methodology that can better address the needs stated in the previous chapter. According to Norton (2009) Action Research “involves using a reflective lens through which to look at some pedagogical issue or problem and

methodically working out a series of steps to take action to deal with that issue.” (p. xvi). Since the underlying objectives of this research are founded on a need to improve my teaching practices as well as the learning experience of my students, Action Research is the research method that can best accomplish this. The procedure to carry out this Action Research was an adaptation of Nunan’s steps in the Action Research cycle. In his model, Nunan (1992) proposes 7 steps that should be followed in order to do an Action Research. Steps 1, 2, and 3 involving the Initiation stage, where the problem is identified, the Preliminary Investigation stage, where the situation is observed in order to gather data that can better explain the problem, and the Hypothesis stage, where as its name explains it, a hypothesis is originated from the observed data, were the starting point of the present study, and from where the research questions were drawn. Therefore, the steps that were the center of this research are steps 4 or “Intervention”, where the teacher/researcher puts into practice different strategies to solve the identified issue. and step 5 or “Evaluation”, where the teacher/researcher observes whether the intervention caused any relevant changes. (Nunan, 1992, p. 19). Step 6 or “Dissemination”, in which findings are presented to a broader audience, and 7 or “Follow-up”, in which the teacher/researcher reflects and expands on the original problem, were not included in this study since they do not contribute to the answering of the research questions. However, this does not imply that they will not be carried out at a later time for personal pedagogical development.

3.2 Data Collection

2.1. Context

One of the reasons why this study is considered an Action Research is due to the fact that the research problem arose from my own pedagogical context. I am currently teaching at Universidad Diego Portales, in the English pedagogy program, therefore, it was this place of study that became the setting for the current research.

At the beginning of 2020, when this study first started, Chile and the world went into confinement due to the covid-19 pandemic. This meant that lessons at university would no longer be face to face, but rather through an online modality, and shortened in order to reduce students' screen time, which certainly affected how the present research was conducted. It was no longer possible to administer the planned interventions during classes in view of the lack of time. Instead, all stages were conducted via Zoom, a video conferencing platform that allows to record, share screen, among other features.

Sessions took place afterschool, in a 6-week time span, considering focus groups, interventions, and final individual interviews.

2.2. *Participants*

Participants for this study were first-year students of an undergraduate English Pedagogy program in Santiago, Chile, who had already gone through a semester of the career but only through online lessons. They belonged to the 2020 cohort, which was divided into two sections, and therefore, did not necessarily know each other at the time this study took place. Furthermore,

due to a low attendance and the fact that most of them had their cameras off during online lessons, some did not know classmates from their own sections.

Since the interventions planned for this study were to happen after school and not during class hours, students from both sections were presented with an open invitation to become a part of this research, informing them that the purpose of such interventions would be to develop their oral skill through strategy-based instruction. The reason behind this decision was that during the initial discussion that raised the research questions of this study, it could be noted that oral proficiency, or lack thereof, was not perceived as the sole reason for a drop in their speaking assessment results. Therefore, the sample did not consist only of students who identified speaking as a weakness in their language learning process, but also those who felt the need to address other issues in their speaking performance.

Out of the 23 students that initially joined this research, 14 participated throughout the entire process, and so, they became the study sample. This was a diverse group, with different backgrounds and levels of proficiency in the target language, but they all shared a willingness to improve their speaking skill.

2.3. *Instruments*

2.3.1. Focus Group.

Considering the initial amount of students that enrolled to participate in this research, a focus group was deemed most appropriate to begin the data collection process. According to Dörnyei (2007) a semi-structured focus group consists of a moderator and a small group of individuals usually ranging from 6 and up to 12 people. The moderator asks open-ended questions and records the subsequent discussion (p. 144). For the present study, participants were divided into 3 focus groups, which were conducted and recorded via Zoom, a video-based conferencing platform. Nevertheless, considering the group of students that participated throughout the entire research project, only 2 focus groups were finally transcribed and analyzed. The focus group interview had a suggested set of 15 open-ended questions meant to prompt participants to refer to the difficulties they face with the speaking skill, the speaking evaluations they had had up until that point, how they had felt when facing such evaluations, and the sort of preparation they had had prior to the assessments themselves. These questions were considered a starting point. However, as different topics arose during the discussion, new suitable questions were asked.

In order to encourage discussion and avoid barriers that might deter students from giving their most honest perceptions, these focus groups were conducted in Spanish. The decision to use the participants' native language was framed within what is called a romantic approach to interviewing which recognizes the need to provide an atmosphere of trust and rapport so that interviewees produce genuine responses (Welch & Piekkari, 2006). Furthermore, Rubin and Rubin (1995) argue that using interviewees' native language leads to acceptance and shows "a willingness to enter into the world of the interviewees" (as cited in Welch & Piekkari, 2006).

2.3.2. Speaking Assessment Results.

Among the evaluations that students are required to sit for, there are two that focus on the development of the speaking skill. For the first one, called “Reading Circle”, students must read a series of short stories, and then lead a discussion based on three questions aiming at the development of literary concepts such as plot, character description and main themes present in the stories. The other assessment that evaluates the speaking skill is called “Video Journal”. Students must analyze their performance in English lessons in terms of strengths and weaknesses and record a 5-minute video where they elaborate on the analysis of their language learning process. Both evaluations measure the speaking ability through a rubric that considers development of ideas, interactive communication, grammar and vocabulary, and pronunciation as main criteria. Each criterion is assigned a score from 0 to 5 points which adds up to a total score of 25 points, representing the maximum grade. Students are graded with a traditional Chilean scale which goes from a 1,0 to a 7,0 with a 4,0 considered as a passing grade.

2.3.3. Interventions.

Considering the fact that the main source of information for the participants’ speaking proficiency was taken from their performance in the previous semester’s summative evaluations that specifically addressed the speaking skill, these interventions revolved around preparation tasks for such assessments.

The interventions were divided into 5 sessions of Strategy-Based Instruction, following a pre, while, and post methodology. The first 4 lessons focused on indirect-strategy training, where the first 2 sessions dealt with metacognitive strategies. These lessons first introduced the main strategy sets proposed by Oxford (1990) which promote metacognitive awareness. These are: centering your learning, arranging, and planning your learning, and evaluating your learning.

Subsequently, students were presented with activities that fostered the use of said strategies. Among these were: reviewing feedback from past speaking evaluations and focusing on performance aspects that might need further preparation, setting goals to improve their speaking performance through SMART objectives (i.e., goals that are specific, measurable, assignable, realistic, and time-related) (Doran, 1981), planning for speaking tasks through a weekly schedule, and self-evaluating their progress.

The third lesson was about affective strategies, where students learned how to lower their anxiety through breathing exercises and listening to music, reward themselves after performing a speaking task, and assessing their emotions to discover what triggered them.

The fourth session aimed at social strategy training and activities were focused on asking for clarification and cooperating with their peers. All lessons were oriented to the preparation of speaking summative evaluations that students had to take throughout the semester. As for the last session, all indirect strategies were integrated into a final preparation task for the two evaluations mentioned in the previous section.

2.3.4. Semi-Structured Interview.

After the administration of Strategy-Based Instruction sessions, participants underwent a final interview which aimed at assessing their perceptions on the use of indirect strategies to improve their speaking proficiency. These individual interviews were also conducted and recorded via Zoom, they were administered in the participants' native language (i.e. Spanish) and were carried out after they took their speaking evaluations. The purpose was to ascertain whether the use of the previously learned strategies influenced their speaking performance for these

assessments. The results from these interviews were cross-referenced with the participants' results in such evaluations. Both the initial focus groups, as well as these final interviews were analyzed through Content Analysis.

3. Data Analysis

The instruments analyzed were the transcription of focus groups and final individual interviews as well as results from two summative evaluations that assess the speaking skill. These results comprise students' grades for the reading circle and video journal evaluations from 2020's two semesters. As for the initial focus groups and final interviews, recordings were transcribed and analyzed in their original language (i.e. Spanish) and under the conventions of Content Analysis. Shreier (2014) asserts that Content Analysis "requires the researcher to focus on selected aspects of meaning, namely those aspects that relate to the overall research question" (p. 170). The next sections will describe how this analysis was carried out as well as its results.

3.1. Content Analysis

The first step to analyze the transcribed focus groups and final interviews was to decide on what unit of analysis would be used.

The main objective of this form of analysis was to answer the research questions. The first question sought to ascertain whether the use of indirect strategies resulted in an improvement of their speaking proficiency, while the second one referred to the participants' perceptions towards the use of indirect strategies to improve speaking proficiency and whether they considered them helpful for this purpose. To answer the first question, it was necessary to see if there was a lack of indirect strategy use in their learning process prior to their exposure to Strategy-Based Instruction

lessons and if it increased after exposure. As for the second query, it was relevant to see if their perceptions towards their speaking learning process changed after their exposure to indirect strategies' lessons.

With these objectives in mind, the unit of analysis that was considered most suitable was Information Units (IU), which are defined as “a unit that conveys a single discrete concept, thought or idea, which might be expressed in a single word, a phrase, sentence or even a paragraph or two” (Norton, 2009, p. 124). And so, the information units to be analyzed were any references to indirect strategies, or lack thereof, when talking about their speaking performance, and if these were perceived as having a negative or positive effect in their learning process.

3.1.1. Rules for Coding.

The following stage was the coding of information units. The previously mentioned references to indirect strategies were categorized under 3 main concepts: metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies.

The information units that fell under the category of metacognitive strategies needed to refer to the coordination of students' speaking learning process “by using functions such as centering, arranging, planning, and evaluating” (Oxford, 1990, p. 135). It is the conscious awareness of factors that affect their speaking learning process. Table 1 displays a set of information units categorized as referencing the metacognitive strategy

Table 1

Information units (IU) that reference metacognitive strategy

Category	IU
Metacognitive strategy	“siento, como que si hubiera como sido como un poco más organizada como la Anto o si hubiera hecho como todo lo que hizo, ehh me hubiera ido mucho mejor” “respondí algo nada que ver a lo que me estaban preguntando” “me equivoco a veces en cambiar las palabras en los tiempos y fallo como en esas cosas

The category of affective strategies was focused on the participants emotions and attitudes towards speaking. Table 2 exemplifies this categorization of information units under affective strategies.

Table 2

Information units that reference affective strategy

Category	IU
-----------------	-----------

Affective strategy

“no he logrado como soltarme y relajarme como para poder hablar”

“nervios en la guata, mal, y al final siento que hablo y no se me entiende nada”

“empiezo a pronunciar muy mal cuando estoy muy nerviosa”

Finally, for social strategies, information units needed to make reference to interactions with others when studying or practicing speaking, the need to understand others and make themselves understood, without referring to emotions or attitudes, so as to not overlap with affective strategies. Table 3 shows examples of this categorization.

Table 3

Information units (IU) that reference social strategy

Category	IU
Social strategy	“eso es lo que más me cuesta a mi particularmente, como preguntarle al compañero que está al frente”
	“no busco tanto así instancias para hablar inglés como debería”
	“le empecé a explicar lo que quería y empezó, así como no, porque tú hablas muy lento”

It is important to mention that these information units could make either explicit or implicit reference to the aforementioned categories, and implicit references depended on the definitions previously given.

Other considerations to contemplate were that information units needed to be clearly understood. If there were words that could be related to the categories but were in sentences in which the meaning was difficult to grasp because of grammatical inaccuracies or dysfluencies, then these were not considered. Also, all information units had to refer to the participants and their speaking performance. If they were talking about other people and did not include themselves in their remark, then the phrase or sentence was not considered.

After the initial classification of information units into the three categories chosen for this analysis, a secondary categorization was done. As a means to address the participants' perceptions towards the use of indirect strategies to improve their speaking proficiency, it was necessary to determine whether the participants' allusions to said indirect strategies showed positive or negative effects towards their speaking learning process. Information units were considered positive if the connotation of the unit benefited the development of the participant's speaking proficiency or if it showed the inclusion of a strategy, either explicitly or implicitly. Conversely, if the information unit's connotation was detrimental to the development of the participant's speaking proficiency or it exhibited a lack of strategy, it would be classified as negative. Table 4 portrays information units from a participant that have been considered positive or negative according to the previous explanation.

Table 4

Participant CB's categorization of negative and positive references regarding indirect strategy use

Category	Negative references	Positive references
Metacognitive strategy	“también la entonación, en las palabras principalmente que no conozco”	“hay que organizarse bien, entonces si la planificación me ayudó bastante”
Affective strategy	“yo creo que en inglés es más como nerviosismo”	“cuando siento que me queda como poco tiempo en la prueba, como que digo, hago ejercicios de respiración para pensar mejor”
Social strategy	“en el Video Journal lo hice, así como, yo sola, no le hablé a nadie de como lo estaba haciendo”	“también le he preguntado como a compañeros, cosas que no entiendo, ver si... o sea, ese tipo de cosas”

In both processes of categorization, information units were counted, determining the amount of indirect strategies' allusions made by participants, as well as the number of positive and negative references to the effects these strategies had in their speaking performance.

3.2. Figures and Tables

The following section will summarize the main results of the analyzed data, so as to portray in a visual manner how the research questions were answered.

3.2.1. Analysis of Speaking Assessment Results

Table 5 displays the grades obtained by students on their speaking evaluations in the time span of two semesters. Reading Circle 1 (RC1) and Video Journal 1 (VJ1) were taken by students prior to the interventions where indirect strategies were explained and practiced, whereas Reading Circle 2 (RC2) and Video Journal 2 (VJ2) were taken afterwards.

Table 5

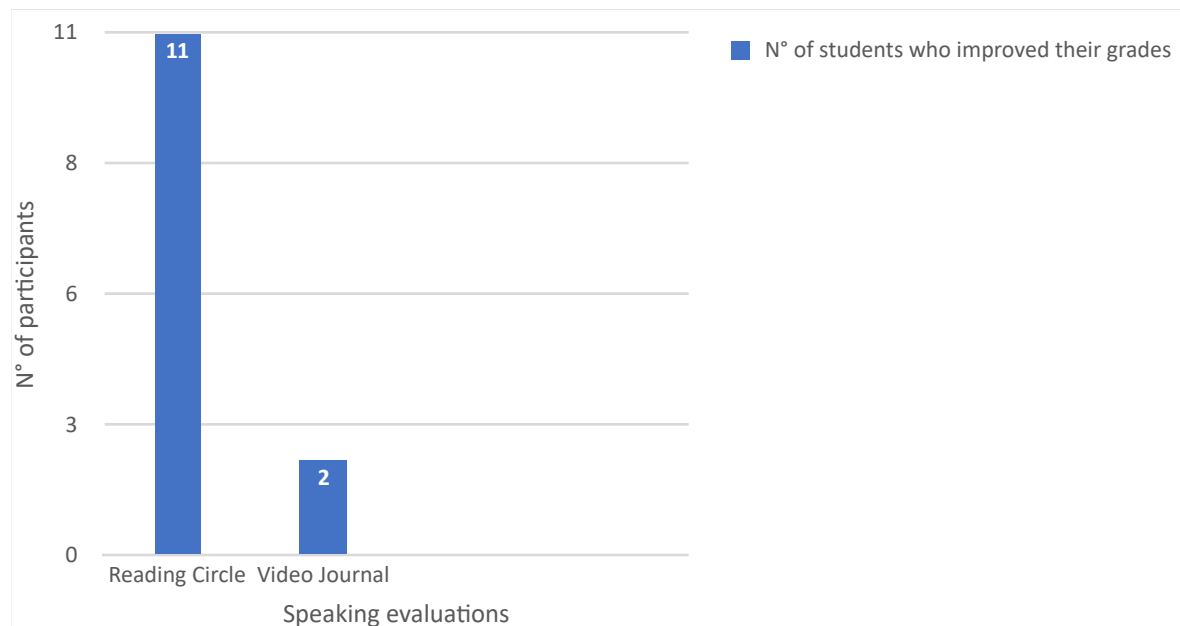
Participants' grades in speaking evaluations

Participants	RC1	RC2	VJ1	VJ2
AM	6,7	7,0	7,0	6,4
CM	5,2	7,0	7,0	6,3
CV	6,4	6,1	6,7	4,6
CB	5,1	6,3	6,7	6,3
DJ	5,4	6,1	7,0	6,9
EV	5,1	5,2	7,0	6,0
JG	5,8	7,0	7,0	7,0
KH	4,9	6,4	7,0	6,6
ME	5,7	4,9	5,4	5,2
MG	3,1	3,7	3,9	4,6
PR	6,7	6,7	6,1	6,9
PP	5,5	5,8	7,0	5,1
RH	3,8	6,7	4,8	4,2
VL	3,4	6,1	7,0	5,4

Figure 1 portrays the amount of students who showed improvement in the reading circle and video journal evaluations after their exposure to strategy-based instruction.

Figure 1

Students' grade improvement in speaking evaluations



This graph reveals that out of the 14 participants of this study, 11 of them improved their grades for the reading circle assessment after exposure to strategy instruction. As for the video journal evaluation, only 2 students were able to show progress after exposure.

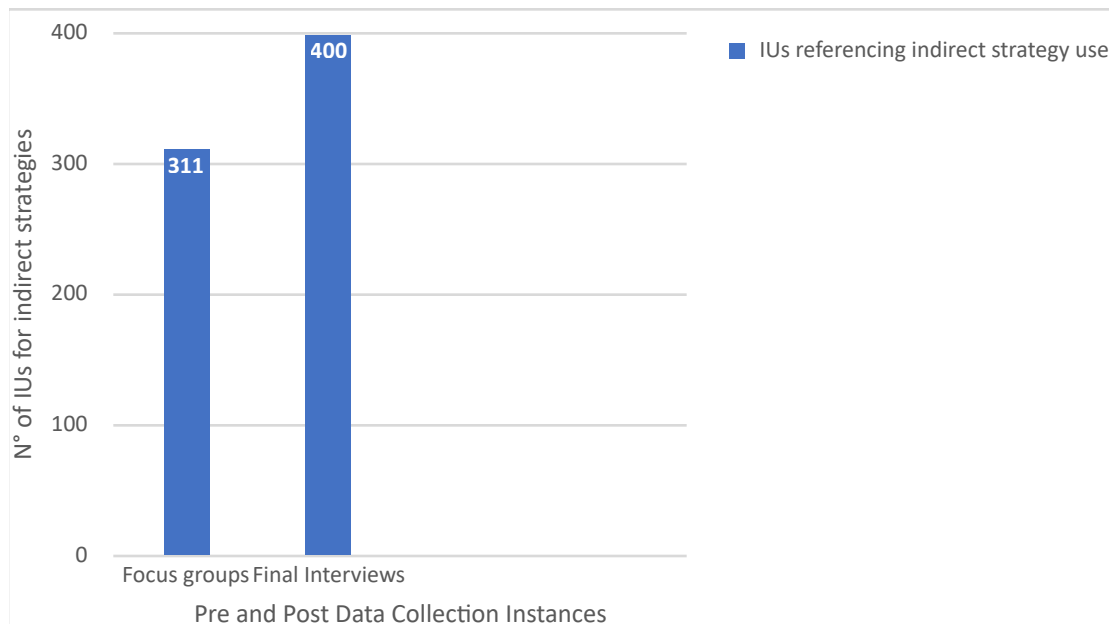
3.2.2. Content Analysis Results

Focusing on the data collected from the Content Analysis, Figure 2 shows a comparison between the amount of information units participants gave when discussing their speaking performance and that referenced indirect strategies during the initial focus groups, and the ones conveyed in the final interviews. At the time the focus groups were conducted, participants had had no formal strategy instruction. The final interviews, on the other hand, were carried out at the

final stage of this study, therefore students had already received strategy-based instruction by this point.

Figure 2

A comparison of information units (IU) referencing indirect strategies in focus groups and final interviews.



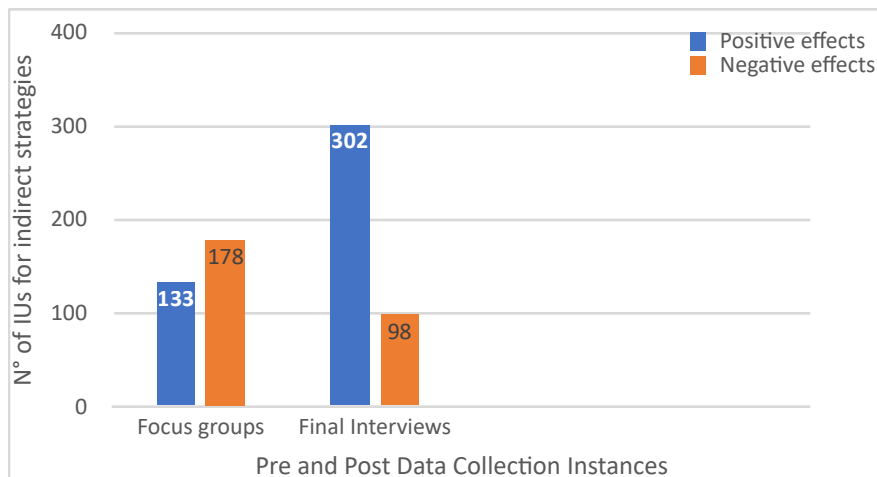
The graph portrays an initial amount of 311 information units that alluded to indirect strategies when discussing their speaking performance in the focus groups. After the strategy-based lessons were administered, this figure rose to 400 information units conveyed during the final interviews. Thus, the amount of comments and references to indirect strategies in relation to their speaking learning process increased considerably.

The previous graph centered on the amount of information units provided during the focus groups and final interviews. However, the Content Analysis went further, by classifying these information units that alluded to the indirect strategies, into whether they conveyed a positive or

negative effect in the development of the participants' speaking proficiency. Figure 3 offers a comparison between the amount of information units that reference indirect strategies' positive effects towards the development of the speaking skill and negative ones.

Figure 3

Comparison of positive and negative references to indirect strategies and the speaking skill during the focus groups and final interviews.



According to the information portrayed in figure 3, participants' information units exhibited a higher negative perception of their speaking learning process than a positive one during the focus group stage, counting 133 positive comments and 178 negative ones. After the implementation of the indirect strategy-based lessons, these numbers not only inverted, but the positive perception of their speaking learning process along with the use of indirect strategies' references greatly increased, surpassing the negative comments made about them. During the

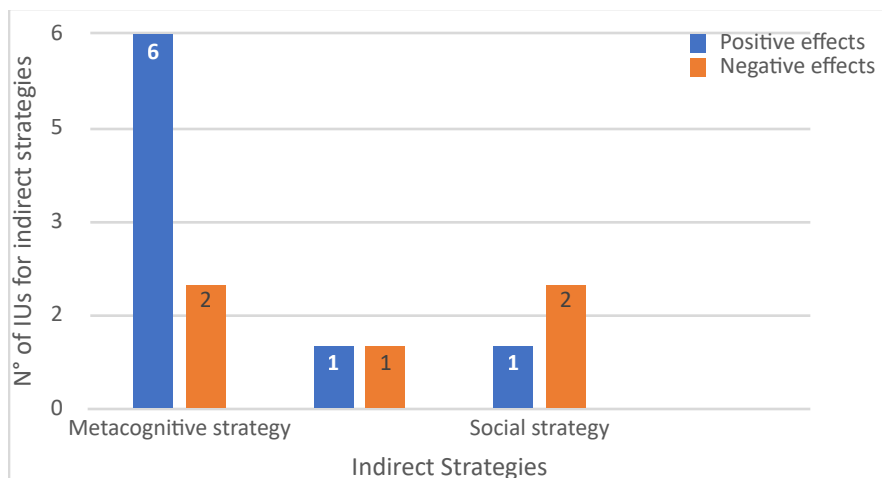
final interview stage, there were 302 positive remarks, doubling the initial amount during the focus groups. Furthermore, the negative comments about their speaking skill decreased to 98 information units. This evidences the positive effects that the strategy-based lessons had on the participants' perceptions of the use of indirect strategies to complement their speaking learning process.

Up to this point, the figures have shown the amount of information units referencing the indirect strategies, the perceptions towards their speaking ability based on whether they made positive or negative remarks about it, and the clear increase of both indirect strategy mentions, and positive perceptions towards speaking through the use of indirect strategies. Yet, this only represents the participants' remarks as a whole, with no specific analysis of the individuals participating in this study. Figures 4 and 5 will exhibit the results of one participant, on both the amount of information units related to the indirect strategies, and the positive and negative perceptions towards their use of indirect strategies and their speaking skill. But also, these graphs will portray the results of each separate indirect strategy: metacognitive, affective, and social.

In order to safeguard the participant's anonymity, they will be represented by their initials and addressed with non-binary pronouns.

Figure 4

Comparison of positive and negative references made by VL to each indirect strategy and the speaking skill during the focus groups



According to VL's Content Analysis results, during the focus group, most of their positive references to the indirect strategies and their own speaking learning process were focused on the metacognitive strategy with 6 information units referencing a positive perception of their metacognitive strategies use, and only 2 negative ones. Regarding the affective strategies, they only made 1 positive remark and 1 negative one, which shows that this particular set of strategies was not a relevant part of their strategy repertoire. As for the social strategies, they made only 1 positive comment and 2 negative remarks about their speaking learning process. In total, there were 13 information units that referred to the indirect strategies when discussing their speaking performance, with 8 being positive comments and 5 negative ones.

Figure 5

Comparison of positive and negative references made by VL to each indirect strategy and the speaking skill during the individual interview.

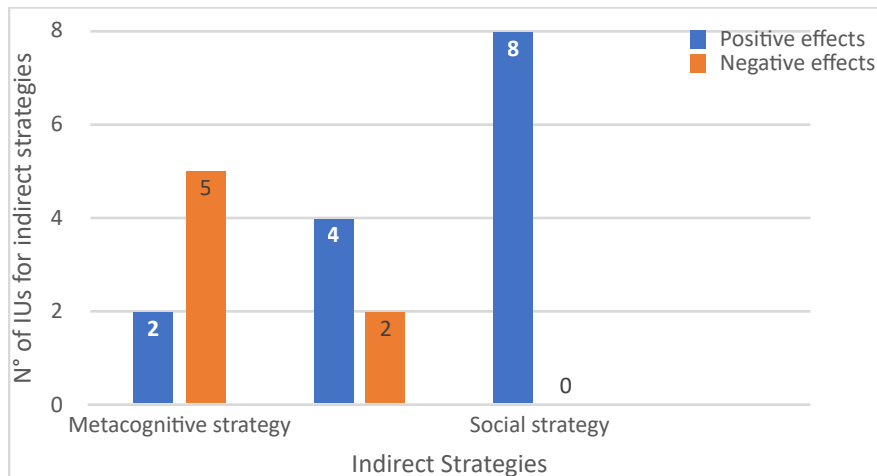


Figure 5 shows the effects that the strategy-based lessons had on the manner VL referred to their use of indirect strategies and their speaking learning process. The metacognitive strategy was the most significant indirect strategy that VL used and referred to prior to the strategy-based interventions. However, after such interventions, their preference shifted towards the social strategies. They made 8 positive references to their use of the social strategies and how they affected their speaking learning process and 0 negative ones. Furthermore, in their final interview, the metacognitive strategies use was no longer considered as mostly positive. There were only 2 positive mentions and 5 negative remarks, inverting their initial preferences and use of these strategies. The affective strategies' positive references increased to 4 and started to show a slight advantage over the negative remarks, which were only 2. Another important fact to highlight is that the total amount of information units referring to the indirect strategies when discussing their speaking performance increased as well in relation to the initial focus group. There was a total of 23 information units referring to the indirect strategies when engaging in a discussion about their speaking performance.

Chapter 4

Findings and Discussion

4.1 Answering the Research Questions

In order to fully examine the most significant findings of this study, it becomes relevant to mention once more what the research questions were. The first was whether the use of indirect strategies as a complement of students' language learning process resulted in an improvement of English pedagogy first-year students' speaking proficiency. The analysis of the participants' grades in Speaking assessments is the first indicator of whether this question was answered by the present research. As it could be noted, 11 out of 14 participants improved their results of the Reading Circle evaluation after being exposed to strategy-based instruction with a focus on speaking tasks, with the exception of three students, one of which maintained their previous grade. This was not the case for the Video Journal evaluation where 12 out of 14 obtained lower results than in the homologous assessment of the previous semester. From an objective point of view, it could be claimed that the first research question was answered affirmatively. The great amount of students who obtained better results in the second Reading Circle is a testament of that, proving that having indirect strategy-based instruction with speaking tasks based on the evaluations they had to face, brought positive results. Nevertheless, it would be beneficial to discuss the possible reasons why this happened.

A possible explanation for this can be found in the final interview, which was conducted after students had received their grades for their Speaking evaluations. Among the questions they had to answer, there was one in particular which directly addressed the fact that they had succeeded in one evaluation but had had lower results in the other one. Students answered candidly, admitting that the Video Journal was less intimidating than the Reading Circle,

therefore, they had actively used indirect strategies to cope with the difficulties of the latter evaluation, foregoing a proper preparation for the former. A student, CB, said the following “y como tenía, como el Video Journal, la nota buena, como que quizás me relaje un poco más” (see Appendix – Content Analysis for further details). They already had a good grade, therefore decided not to put more effort into the preparation of that evaluation, focusing more on the difficulties of the Reading Circle. This speaks to the nature of each of these evaluations, which is worth mentioning, as it could lead to further research. The Reading Circle was designed to promote spontaneous interaction among students through the discussion of literature. This means that students can study for it by reading the short stories assigned and having mock discussions, but they cannot fully prepare for it because they do not know the questions they will have to discuss. There is an element of surprise that intimidates most of them and having had the experience of facing this evaluation on the previous semester, they were able to see how indirect strategies might actually help them overcome their fears with this evaluation.

Among the positive mentions of indirect strategy use for their speaking skill, there was the idea that they could use metacognitive strategies to plan for the task by recognizing the main objective and preparing for it, organizing their weekly schedule to decide how many days it would take to read all short stories. They also mentioned how doing breathing exercises and listening to music helped them with pre-test nerves, and so the affective strategies helped them as well. Finally, many of them made use of the social strategies to practice for the test, by arranging Zoom meetings, asking each other questions that might appear during the evaluation, and for some, just by having the support of others. From their experiences, it becomes clear that the Reading Circle might be an ideal task for the use of indirect strategies, which could explain why

after having access to them, they were able to improve their test results; they were able to manage their learning process.

The Video Journal, on the other hand, has a very different purpose. In this evaluation, students must record themselves and address their strengths and weaknesses in relation to their language learning process. It is an individual task and is from a reflective nature. It is in fact a metacognitive-oriented task; therefore, the metacognitive strategies are most appropriate for it. In the case of affective and social strategies, although they can be used, they might not be as suitable as they are for spontaneous interaction. In the indirect strategy-based lessons, we did a series of activities that promoted the use of indirect strategies to prepare the Video Journal. They reviewed previous feedback to recognize the aspects that might have needed more focus, they worked in groups so that they could give each other feedback on what they had planned to say, and they did some breathing exercises to feel more centered and relaxed before recording their videos. However, because it is recorded, and therefore can plan for it, they underestimate it. Many of them said that they prefer to improvise because if they prepare a speech, they feel restricted and get more nervous when they forget a word.

The main lesson that can be drawn from this discussion is the fact that the type of skill that a test evaluates might not be the only variable to take into account when using indirect strategies. Both evaluations assessed the Speaking skill, but its distinctive features made a difference in the end results. A possible line of further research might be the correlation between indirect strategies and the characteristics of a speaking assessment.

The second research question sought to answer whether students perceived indirect strategies as helpful for the improvement of their speaking proficiency and Content Analysis is

the system that provided the answer to that. As the graphs portray, when discussing their speaking learning process, students increased their indirect-strategy references after becoming acquainted with them. This was also possible to see from the content of the information units considered. Most positive information units referred to the active use of indirect strategies to overcome difficulties when facing a speaking task (see Appendix – Content Analysis for more details). The overall use of indirect strategies was the focus of this study, nonetheless, it was also pertinent to see how individual participants viewed the different indirect strategies. Due to this, one participant was analyzed in more depth. According to the results, VL preferred social strategies to cope with speaking tasks. This was made clear by the increase of allusions to this strategy in the final interview, as opposed to the other two strategies. Yet, VL was not the only case. Despite finding most strategies helpful, they all had one that best suited them and there was at least one that they used for their Speaking evaluations. One of the main findings that stemmed from this action research was how much need there was for indirect strategy-training. During the final interviews, many of the participants were very appreciative of having the opportunity to be a part of this research project and asked for it to be included in their university lessons, which supports the objective of this action research which was to find a way to help my students.

The increase of positive indirect strategy references when discussing their speaking learning process is the main proof that the second research question can be answered positively. However, on a personal note, for me it was to see how much progress my students made beyond speaking evaluations. There was more class participation, and they showed more confidence when speaking. Overall, the second research question was fully answered.

Conclusion

This study aimed at discovering whether the use of indirect strategies, those that are not necessarily involved with language but help manage the conditions in which language occurs, would improve students speaking proficiency, and if their use was perceived by students as helpful for the development of their speaking skill. In order to determine whether these objectives could be achieved, participants were subjected to a focus group during the initial part of the research project, then they were introduced to the indirect strategies and how these could facilitate their speaking learning process. Afterwards, their summative assessment results were gathered and analyzed, and finally, they were part of individual interviews to define their perceptions towards the use of these strategies.

Despite being able to answer both research questions affirmatively, there were some limitations that if dealt with, they could make this action research a much more complete study.

Having to carry out a study such as this during a pandemic meant that access to a more representative sample was difficult to come by. This study began with 23 students, however, as

weeks went by, almost half of them were not able to complete the entire project, leaving a total of 14 participants.

Also, the use of the video conferencing to perform the different stages of the study, had several implications. Participants were attending the meetings from home, which meant that they would be interrupted by family members and would have to leave at a moment's notice, leaving some activities incomplete. Both participants and researcher had to face connectivity issues which interrupted the natural flow of the lessons. This in turn, affected the recordings that were transcribed, from both focus groups and final interviews, as there were parts that were simply unintelligible. Also, some students had microphone issues and would not be able to speak during the interventions, where it was crucial for them to participate orally, as that was the skill being developed. To sum up, it would be recommended to carry out this study on a face-to-modality, and in a classroom setting, to avoid inconveniences that could jeopardize the results.

One final limitation was the amount of work that Content Analysis implies. Despite the fact that its methodical work and not particularly difficult, it does take a considerable amount of time, and a partner is recommended for several reasons. One, is that in order to ensure inter-rater reliability, a second coder is advisable, however, for this particular study, all the transcriptions and coding were done by the researcher.

As for further lines of research, within action research, the next stage would be the implementation of indirect strategy training in the syllabus of the program. Since there is already a course that aims at metacognitive awareness. I believe that this line of study would be a great asset, not only to my students, but also to those of my colleagues who teach the same subject. A

further step could be integrating indirect strategies to all four skills, as well as grammar and vocabulary learning. After all, despite the fact that speaking is the skill that presents the biggest challenges to language learners, there are those who consider speaking as their strength, and struggle with other skills. These students could use indirect strategies to enhance the skills they personally struggle with. The program would benefit from more autonomous and proactive students who could truly understand the areas that they need to work on and would have the right tools to succeed.

References

- Chamot, A. U., & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications": Two readers react. *TESOL Quarterly*, 28(4), 771–776. <https://doi.org/10.2307/3587559>
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T. Y. (1996). (working paper). *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language* (pp. 1–48). Minneapolis, Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. Retrieved March 10, 2022, from <http://www.carla.umn.edu/resources/working-papers/>

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives.

Management Review, 70(11), 35-36. <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Forbes, K. & Fisher, L. (2015). The impact of expanding advanced level secondary school students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. *The Language Learning Journal*, 46(2), 173-185. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2015.1010448>

Lam, W. (2002). Helping students in the ESL classroom to cope with group discussions. *Speaking English* 35(2), 25–30. <http://repository.lib.eduhk.hk/jspui/handle/2260.2/6034>

Lazaraton, A. (2014). Second language speaking. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 106-20). Cengage learning.

Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press

O'Malley, J.M. & Chamot A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

<https://www.jstor.org/stable/3586011>

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). SAGE

Welch, C., & Piekkari, R. (2006). Crossing Language Boundaries: Qualitative Interviewing in International Business. *MIR: Management International Review*, 46(4), 417–437. <http://www.jstor.org/stable/40836096>

Appendix

Appendix A: Focus Group 1 Transcription and Selection of Information Units (Sample)

Participants:

Macarena

Kamila H.

~~Valentina B.~~

Pia

Paulina

Marco

Josefa

Rubén

Green: Metacognitive strategies

Yellow: Affective strategies

Turquoise: Social strategies

Interviewer (Int.): Camila Panes

Opening: Bueno, chicos, chicas, chiques, aquí estamos reunidos cierto, esto es un focus group para evidenciar el proceso de aprendizaje por el que ustedes han pasado hasta ahora, como les había comentado antes el enfoque de este estudio es en speaking cierto, esa, esa habilidad en especial, por lo tanto todas las preguntas van orientadas a esa habilidad. Si ustedes quieren conversar de las otras habilidades también es aceptado cierto pero, siempre todo va ir enfocado a speaking y en particular a las dos evaluaciones que ustedes tienen de speaking que son el video journal y el reading circle. *(No vamos a contabilizar la evaluación clave porque eso es después de la fecha en la que tengo que entregar la tesis así que no va ir ahí)*

Empezamos con la primera pregunta, **¿ustedes identifican speaking como una dificultad o como una fortaleza en su proceso de aprendizaje?**

Kamila: En mi caso es como una dificultad, porque yo siento que, que, se vocabulario que, que quizás no pronuncio tan mal pero **al momento de que tengo que hablar me pongo demasiado nerviosa, se me olvidan todas las palabras**, entonces es algo que quiero superar pero hasta el momento es una dificultad como, en mi proceso de aprendizaje.

Valentina: A mi me pasa lo mismo que a la Kamila porque siento que cuando estoy escribiendo o leyendo puedo pensar más las palabras, pero al hablar se me olvida todo y me quedo en blanco y no se como terminar la idea y, y me trabo mucho.

Ruben: A mi me pasa igual que a las chiquillas, o sea como que me, **me quedo trabado y no, no puedo como conectar mis ideas como hablando en ingles**, como lo puedo hacer bien en español, igual como que me da nervios a veces hablar con otras personas, o cuando alguien me dice; oye hablame en ingles, es como oh no haha *(risa nerviosa)*.

Interviewer: Como que te pone en el spotlight ahí...si...

Paulina: Si, a mi me pasa lo mismo, o sea igual siento de que, **llevo hartoo hartoo tiempo estudiando el idioma y tengo experiencia, o que se yo, se vocabulario**, pero **en el momento aun asi me pongo todavía nerviosa, o a veces se me olvidan como palabras, termino igual expresandome bien**, pero aun asi siento como esa cosa en la guata cuando tengo que hablar entonces, como que todavía no estoy asi como totalmente relajada **al hacerlo y me complica todavía y no podría decir que es como una fortaleza asi, dominada.**

Interviewer: gracias pauli...

Macarena: hee... lo mismo, igual que todos, no encuentro que sea una fortaleza, me pongo muy nerviosa cuando escucho a otros compañeros que hablan muy fluido, y eso me pone más nerviosa, porque cuando estoy sola, no se, con mi pololo, hablamos de repente en inglés eeh...y hablo super fluido y siento que se me entiende todo y que soy seca y que soy muy bacán pero en el momento de estar en clases me pongo roja, roja, nervios en la guata, mal, y al final siento que hablo y no se me entiende nada, eeh no, no es una fortaleza para nada.

Pia: Yo creo que a mi me pasa como lo mismo que a mis compañeros, que siento que todavía no he logrado como soltarme y relajarme como para poder hablar, siento que igual hablar para mi es más una fortaleza que escribir por ejemplo, pero así a la hora de que me preguntan en la clase o como dice la Maca, que escucho algún compañero que habla más fluido, como que siento la presión de equivocarme o al final decir como, como cualquier tontera así, entonces como que prefiero, como que me retraigo en esos casos.

Marco: Eeh, en mi caso profe, a mi me cuesta mucho, cuando empiezo a hablar en inglés, encontrar las palabras, entonces ese es como, tampoco es fortaleza el speaking, ese sería mi caso.

Josefa: Profe y a mí lo que me pasa es que, es muy similar.. (*¿se escucha, es que dice que tengo internet inestable...está pegado o no?*)

Interviewer: *no, no, se escucha un poquito como robotizado, pero ahora ya está bien.*

Josefa: Eeh, ya, bueno me pasa lo mismo que a mis compañeros, yo creo que muchas veces, por no decir todas las veces, los nervios me ganan, y me pasa eso como que no encuentro las palabras y después de hablar en inglés se me ocurre todo lo que podría haber dicho y de una forma super calmada, entonces como, de verdad que es como que la ansiedad, como que interfiere tanto en lo que uno quiere decir...puede ser que venga todo (...unclear... 5:12) de la cabeza, pero el hecho de poder transmitirlo tal como uno lo piensa es muy difícil, para mí. Y otra cosa que me cuesta mucho, es como ser consciente y producir los sonidos correctos de, el inglés, es como que puedo saber la pronunciación exacta de una palabra o de una frase completa pero con los nervios también me pasa que no puedo articular bien los sonidos, y eso me da mucha lata, es como que me frustra igual, entonces como que al saber que voy hablar en inglés me pongo nerviosa, me frustró cuando no me sale bien, entonces como que me da mucha lata y como decía la Macarena, también está (...inaudible 5:49) en inglés porque uno usa como las palabras correctas, esta en otro contexto como más relajado, entonces como que todas esas cosas influyen y me sale mal, eso (*risa nerviosa*).

Interviewer: Perfecto, puedo entender yo, de acuerdo a la experiencia de todos, que el aspecto más difícil para ustedes tienen que ver no tanto con el idioma en sí sino que, con los nervios que sienten al tener que enfrentarse a una clase, a otras personas, como que sienten la presión y eso hace que afecte su habilidad de speaking. (*participants nodding in agreement*). Todos reconocen como, porque algunos mencionaron que en otras instancias algunos pueden hablar muy relajados y que les sale bien ¿cierto? Entonces, ¿podríamos decir que el sentirse nerviosos afecta el speaking, **pero que si no se sintieran nerviosos su habilidad sería mucho mejor desarrollada?**

Kamila: Sii, totalmente, yo igual en mi caso cuando, no se, he ido de vacaciones a Estados Unidos y estoy obligada a hablar, me salen las palabras naturalmente, de hecho trabajé 4 meses en Estados Unidos y hablaba súper bien con la gente, con los nativos, me expresaba bien con mi jefe, pero acá en clases no puedo, no puedo, y como que desactivo el micrófono y intento y quedo como trabada así como no se, es como una sensación muy extraña que de verdad es, yo creo que es porque uno está obligada a hablar y tiene que hablar, entonces es muy distinto el contexto de estar relajado al estar en las pruebas o en el Reading Circle, y en mi caso también, no sabía que decir y me leí los cuentos, estudié con mis amigas, entonces tiene que ver mucho el contexto, la ansiedad y los nervios y todo eso.

Valentina: Igual puede influir el tema de que cuando hablamos inglés en las clases nos están evaluando por eso, entonces cualquier error chiquitito puede ser perjudicial, entonces eso igual aumenta los nervios y la presión sobre uno y por eso yo creo que nos trabajamos más todavía que en una situación normal.

Interviewer: Están más conscientes de, de.. porque no necesariamente están siendo evaluados, o sea, en general las actividades pueden ser de conversación, no hay una evaluación más que, o sea, más que una evaluación formativa, pero eso como que a ustedes los pone tensos, como que saben que la gente está escuchando su inglés...¿sera eso?

Kamila: Si, y sobre todo pasa cuando tenemos compañeros que hablan demasiado bien, no, no es como comparar ni nada, pero no se, en mi grupo de estudio, todos hablamos como que parecido y tenemos como los mismos problemas entonces nos sentimos como cómodos estudiando o practicando, pero en clases me da miedo que un compañero me diga, no sabes que pronunciaste esto mal, y yo en verdad, prefiero que el profesor me corrija, pero no un compañero, entonces por eso es como que prefiero como callarme, y por miedo como no se al fracaso quizás, o a estar equivocándome siempre, no sé.

Paulina: Si, yo igual opino lo mismo, o sea, por ejemplo, lo que decía la Kami, yo también en otros contextos, cuando mi hermana también estudia inglés, practicamos y todo ni un problema, o cuando ella me pide ayuda, puedo pronunciar super bien, o tengo otra amiga que vive en Canadá, y cuando hablamos tratamos de hacerlo en inglés, ni un problema. Pero cuando llegan como situaciones como más formales, puedo expresarme bien y todo pero aun así siento de que no lo hago bien, tengo como esa cosa después cuando termino de hablar, o a veces por ejemplo si quiero ver como la grabación de la clase y me escucho hablar, ugh, es horrible no puedo por que es como solo encuentro los errores que dije, y es como, no evaluó que realmente lo estoy haciendo bien, o sea, se entendió perfectamente, o a veces, y, y es en clases, y entonces cuando es la prueba todos esos nervios se multiplican, entonces estoy como más ahí dudando de lo que estoy diciendo a pesar de que te sabes la materia, o sea cual sea.

Macarena: Igual profe pasa que en clases las preguntas que ustedes hacen son super específicas, nos hacen igual practicar el speaking pero dar una explicación muy profunda, eso es lo, igual es bueno, a mi me gusta, pero intentar decir lo que yo pienso en español traspasarlo al inglés, ocupar los verbos, que se tiene el pasado, el futuro, el presente, no sé, complica y eso más tensa, por lo menos a mi me pone mucho más tensa. Por ejemplo, la otra vez lo que pasó en clases, me acuerdo creo que estábamos hablando y usted no me entendió lo que yo quería decir, y me hizo repetirlo varias veces...*(risas nerviosas)*...ya estaba como un tomate, roja, mal, no, no, mal...pero es una buena actividad igual...

Kamila: Yo en las actividades de clases tengo que estar escribiendo como lo que quiero decir antes porque no puedo llegar y decirlo, o sea, siento que al escribir me salen todas las palabras, me puedo expresar bien en inglés, pero si lo pienso como, como espontáneamente no, no puedo, como que tengo en las clases estar escribiendo en un word al lado para poder decir lo que quiero hablar más tarde, entonces se hace igual como incómodo, extraño eso.

Int.: claro, estar en el momento instantáneo de la conversación...dale Marco...

Marco: Profe, lo que a mi me pasa, eeh, me pasa que el mismo hecho que contaron que en las clases uno como que no le sale natural, siento, que como que a uno le obligan como a hablar en parte, siento que si la conversación fluiría, sería como más normal, por ejemplo no se a mi el hecho de si me pongo a cantar una canción en inglés, ya si soy el mejor hablando en inglés, pero el hecho de que saliera más natural digo que sería mejor y ayudaría a todos en parte igual.

Pia: Yo opino un poco como lo que dijo Marcos recién, que siento que, bueno y que también comparto un poco lo que dijo la Kami, que siento que como que, no sé, quedamos como muy estructurados en responder como lo que el profe nos está preguntando y decirlo como de una

manera tan correcta que no nos, no nos permitimos como eeh, fluir así como de que nos dé como yo creo que gusto como hablar así, siento que ese es como el problema que más que nada, como que nos encerramos en los errores y la vergüenza, entonces como que al final eso igual se evalúa como un problema, como que la idea igual es poder disfrutarlo.

Rubén: Lo que dijo la Pía es super real, porque yo, o sea, cuando yo como que hablo en clases, a cada rato estoy pensando así como, me voy a equivocar, me voy a equivocar, me voy a equivocar, (*risas nerviosas*), entonces eso como lo que, lo que, lo que me hace como al final como dijo la Kami delante que prendía el micrófono para hablar y después lo apagaba porque como que los nervios te comen así, entonces no, no me deja.

Interviewer: Perfecto...ehm, bueno, la mayoría creo que, podemos, vamos a ir, ir vamos aislando de donde viene el problema cierto, que es lo que nos afecta un poquito más, podemos decir que, lo que puede afectar más es el estar en clases y todo lo que eso involucra cierto, el estar siendo observado por compañeros, por el profesor o la profesora..y también por las, las temáticas del curso, **hay temas que quizás ustedes podrían sentirse más cómodos hablando? ¿Son temas muy complejos?**

Kamila: No sé, osea, en mi caso, cuando ahora estamos hablando del arte, me encanta hablar de arte, por que yo toco guitarra, me gusta, pero aun así, como que me preocupo demasiado en que lo que diga este bien estructurado, que el verbo que diga este bien conjugado, entonces esas cosas como que no las puedo pensar y decir, tengo que escribirlas y ahí, ya, lo puedo decir porque se que no me voy a equivocar o algo así. Y, y, yo se que aprender, osea, como parte del proceso de aprendizaje es equivocarse y todo eso pero, no se como que yo tengo especialmente tengo como miedo al fracaso quizás, por eso tengo que estar como muy, estructurando las cosas y pensando todo, y no sé si eso me ayude tanto como para hablar fluido en inglés porque en el reading circle, por ejemplo, hay que ser espontáneo, uno no puede estar escribiendo y luego...eeh, hablar eso, entonces yo creo que las temáticas no son tan complejas pero, en mi caso, tengo problemas como distintos para, para poder responder y eso me afecta en la fluidez.

Interviewer: Perfecto... ¿alguien más quisiera comentar algo?

Marco: Eeh, yo creo que eso no es tan importante sobre los temas, o sea siento que, o sea el hecho de que saliera más natural digo que sería mejor y ayudaría a todos en parte igual, el hecho de que nos están preguntando y nosotros obviamente vamos a tener, vamos a poder responder el tema, pero siento que no se complica tanto si uno sabe del tema poder hablarlo.

Paulina: Yo creo que incluso a veces igual nos ayuda porque es como, hablamos como de todo en general, o sea, como que a veces hablamos como temas muy diarios, y otras cosas más específico, entonces uno puede, pero obviamente sí como decía Marco si uno sabe del tema va ser mucho más fácil poder expresarte, pero aun así a mí me pasa que, hay cosas que yo se pero igual a veces como, no se como expresarlas bien entonces al final me quedo callada, para, porque no, en vez de dejar como el espacio para alguien que realmente quiere hablar y pienso todas esas cosas, entonces al final no, no sale, no se da como todo este, el tema de que salga fluido porque yo no estoy relajada, entonces necesito estar relajada para poder así meterme en la conversación, y me pasa que incluso cuando estoy hablando, estoy más tranquila, hablo sin ningún problema, muchas veces me pasaba en clases que estaba empezando el tema y empezaba como a insistir, pero el profe como que me empezaba a preguntar más cosas y cada vez me iba relajando más, y podía expresarme bien y etc, pero creo que el tema no tenía que ver como tanto con que se me fueran los nervios sino como que la situación lo hacía más fácil, se podría decir.

Pia: A mí me pasa un poco que en el fondo cuando estamos en las clases, sé que todos mis compañeros saben inglés entonces como que estamos todos como en el mismo, en la misma área, entonces a veces digo como, ay quizás van a pensar así que estoy hablando muy mal o hay un compañero que lo habla mejor así, y como que me da vergüenza o me estoy equivocando mucho al hablar pero no creo que tenga que ver como con los temas sino como con otras cosas como distintas.

Kamila: De hecho, cuando hablamos en clases, porque yo hablo muy poquito en clases, yo le pregunto a Pía, ¿Pía me salió como Tarzán? o que? como se escuchó? porque es como, estoy muy preocupada de que lo que dije se escuchó bien, como bien estructurado, como bien, bien dicho en inglés.

Interviewer: Perfecto, claro mucho tema de confianza con lo que saben, o lo que, y lo que no, cierto, y como esas dos cosas se unen y en un momento de estrés, de, de, o no sé si de estrés, pero de formalidad o en una instancia académica, eso les trae problemas al, al hablar. Me gustaría chiquillos y chiquillas, y chiquilles, **que compartieran una experiencia donde speaking fue una dificultad, algo un poquito más específico, ehm, alguna clase, puede ser conmigo puede ser con otro profesor, o puede ser una instancia fuera de clases, en cualquier instancia donde el hablar en el idioma extranjero les causó un problema.**

Rubén: Yo creo que para mí fue el reading circle porque había que ser demasiado como espontáneo y como que te preguntaban algo y había que responder y aparte hacer como una conversación y preguntar cosas entre nosotros entonces esa fue la, como la experiencia más, como más traumática que tuve (*risa nerviosa*).

Kamila: En mi caso también, creo que no se, cuando estaba en el colegio y hablaba en inglés, nunca me, me fue mal o tuve como alguna experiencia traumática, pero el reading circle fue para mi horrible, como que salí desmoralizada, dije no ahora ya me saque un rojo, pero porque quedé como trabada al hablar, y eso que yo me estudié los cuentos, los leí y practique y todo y eso fue como lo más traumático porque hay que ser espontáneo con las cosas que preguntan y formar una conversación, eso es lo que más me cuesta a mi particularmente, como preguntarle al compañero que está al frente y decir, no se, que tal esta cosa del cuento, no se, entonces para mi eso fue lo más traumático hasta el momento en, en, en hablar en inglés, el reading circle primero.

Valentina: Para mí igual fue el reading circle porque fue super frustrante haber leído todos los cuentos y aun así hacerlo mal, porque se te olvidan las palabras o no saber cómo seguir la conversación, y era una prueba importante más encima entonces el hecho de que tuviera que ser fluido y espontáneo era peor todavía porque yo sabía que me iba ir mal entonces fue, fue malo (*risa nerviosa*).

Interviewer: ¿Te predispusiste? ...ah, o sea, tú, tú sentiste que sabias que te iba ir mal por cómo te salió o por, porque de antes pensabas que te iba a ir mal?

Valentina: Es que siempre me pasa que me quedo en blanco entonces como eso tenía que ser una conversación, yo sabía que se me iban a olvidar las cosas y si no fluía la conversación entonces me iba ir mal, entonces lo tenía como asumido desde antes.

Interviewer: mm.. okay.

Macarena: A mí me paso en la evaluación clave, el , el examen, la parte oral, el speaking, que yo había estudiado...sabía manejarme en los temas y estaba usted profe, con la profe Tamara, ya y me toco una pregunta y la pregunta, yo según yo, yo entendí super bien la pregunta, me tocó como los personajes principales de "No Bikini", y yo super confiada así como, hable los dos minutos, asi super relajada, yo dije como bacán me fue super super bien, y cuando me llegó la nota y uno de los apuntes que ustedes hacen, me di cuenta que entendí, había escuchado mal la pregunta y respondí algo nada que ver a lo que me estaban preguntando, y eso para mi fue como que ohh, fue, fue super triste en verdad.

Interviewer: Con respecto a eso, ehm, o sea, en esa instancia, el, el, momento en el que tu tuviste que hablar no fue un problema, fue más la nota que el proceso como de speaking.

Macarena: Claro, o sea, pude hablar bien, porque manejaba el tema, ya le había, de hecho ya le perdí el miedo a la cámara, eeh, de repente, hacer el ridículo me da vergüenza, cuando uno habla en inglés, pero estar en una prueba, y yo pensé que me había ido bien, pero al final falle en que me estaban preguntando por un personaje principal y yo nombre, creo que, los cinco personajes principal, o sea, todos los personajes del texto, y claro, fue como ooh, sabía pero falle solamente en escuchar, o sea el main character no lo escuché bien, y ahí falle po entonces claro para mí fue, fue triste po, después ver la nota y todo eso.

Interviewer: Perfecto, claro es que ahí, en, en esa instancia fue como listening el problema, como listening comprehension, el, como el problema ahí, claro pero entiendo es frustrante además recibir una nota, ese proceso de que tu haces una prueba o haces una evaluación y sientes que te fue bien y después ver que el profesor le puso atención a estas otras cosas y que por eso te fue mal, eeh, claro, es, es frustrante.

Macarena: Sipo profe por que después, eeh, como me paso eso, ahora en las clases como que estoy super atenta, entonces como que igual me cuesta de repente hablar porque, no quizás escuche mal, me equivoque, no mejor no hablo, me quedo callada, es como, eso repercutió.

Interviewer: Perfecto...

Marco: A mí en la evaluación clave igual me paso algo parecido pero con el hecho de que cuando teníamos que establecer una conversación con alguien que no conocíamos, la cosa fue que el hecho, el otro participante como que no quería conversar, como que estaba muy reprimido aunque igual el tema lo habíamos decidido bien, pero como que por eso tuvimos complicaciones, estaba con Damian y la profesora Báez.

Interviewer: aham, perfecto, entonces ahí el problema no fue, o sea, fue speaking pero fue la, el aspecto de interacción, con la otra persona... ¿cómo les va con eso chiquillos, con la interacción? Porque una cosa es por ejemplo responder la pregunta que les hace la profe o que les hace el profe, cierto, pero otra cosa es al momento en que están interactuando, conversando con otra persona, como, ¿cómo manejan ese aspecto de speaking?

Kamila: A mí me cuesta mucho, o sea, yo siempre, generalmente entiendo todo lo que me hablan, pero como no se responder bien en inglés, se corta como la comunicación y ya no es espontáneo, entonces eso también es mi error y que me han puesto en los feedback de reading circle que, no hay como, o sea, como una conversación real de parte mía, es como que yo estuviera hablando lo mío, y ya es como un monólogo, entonces en mi parte me cuesta mucho

establecer una conversación cuando estoy en las evaluaciones de inglés, para que suene como más fluido y eso.

Paulina: A mi me ha pasado lo contrario, o sea, como que en todas las evaluaciones y como incluso también a veces en los, las actividades en clases cuando hacemos los breakout rooms, he tenido la suerte yo creo, que me toca con gente que le gusta hablar, yo sé, yo soy super buena para hablar, entonces como que me ha, he tenido suerte de que me toca con personas que le gusta hablar entonces como que hemos, he podido como interactuar como con muchas personas, con muchos de mis compañeros super bien, y nunca me ha pasado eso, incluso también por ejemplo escuchaba lo que contaban del reading circle, y a mi obviamente esa preocupación era de oh la pregunta, saber responder o no, pero mi grupo nos pusimos de acuerdo, entonces como que antes de eso nos habíamos puesto, hablamos sobre el tema, entonces como que estábamos como que quien sabía más del cuento, estábamos como preparados entonces por ejemplo si una pregunta le tocaba ya sabía quién podía empezar para poder ayudar a los otros, entonces como que en ese aspecto como que funcionó todo super bien y a todos nos fue bien también y nunca hubo como un silencio incómodo incluso en la evaluación. Y, lo mismo me pasa cuando hacemos como las actividades en clases, pero igual a veces me ha pasado, unas dos, tres veces que personas que son más tímidas y no quieren hablar mucho entonces no funciona y obviamente está ahí, o sea, no puedo presionar a alguien como que participe si le cuesta, pero obviamente yo igual trato como de ayudar, pero igual hay veces como que la otra persona igual tiene como, o pone una barrera o realmente no puede y es entendible, entonces, eso (*risa nerviosa*)

Josefa: A mi me pasa algo super parecido...que a mi me pasa algo super parecido a lo que comentó la Pauli, como en el tema de las interacciones en las evaluaciones y en las clases, ehm, como que en general ha sido súper buena porque quizás a mí me da mucha vergüenza hablar pero como uno se encuentra rodeado de personas que si les gusta, es como que de la misma forma a uno como que lo impulsan a hablar y sale algo como super espontaneo, y me paso lo mismo que dice la Pauli, como que antes de las evaluaciones nos juntamos con, con los integrantes del grupo y conversamos como más, más allá del contenido, compartíamos la, como la inquietud que teníamos nosotros de si nos quedábamos sin palabras, o si alguno le daban muchos nervios y no sabe qué decir, entonces al momento de la evaluación muchas veces pasó eso que quizás yo me quedé en blanco, pero un compañero decía, ¿que piensas tu Josefa? entonces era como una forma así como de apoyo mutuo y eso también da mucha confianza, lo mismo en las breakout rooms como dijo la Pauli, como que hay personas que uno como que llega a la sala y dicen hola ya y hablemos, siento que igual hay un contraste super grande con el primer semestre porque usted y todos los otros profes, como que no, como que insistían en que la conversación fuera en inglés porque a eso, eso estamos estudiando, pero por los nervios muchas veces no lo hicimos y hablábamos en español, pero ahora es como un contraste con el segundo semestre porque la

mayor parte es como toda hablada en inglés porque ya hay como más confianza, entonces la interacción se da como más, de forma más fluida y espontánea, entonces igual es como lo que dijo la Pauli, eso.

Interviewer: Claro... ¿alguien más comentar con respecto a la interacción?

Pía: Yo igual que la Josefa, que es la que habló recién, que igual ha habido una diferencia super grande entre el primer y segundo semestre, que el primer semestre igual era un tema entrar por ejemplo para mi a las salitas, que me daba como una angustia así, era como “ohh me va tocar hablar así”, era como “no que mal” y más de alguna vez me pasó que algún compañero prefirió no hablar y, y se fue así como que se salió de la salita o no habló entonces igual eso como que a uno lo deja así como que mal así, me paso varias veces el primer semestre, pero afortunadamente igual creo este, el segundo semestre igual me ha tocado ahora con gente que como que tiene ganas de hablar, que tiene como ganas de interactuar y de compartir las ideas y creo que eso ayuda mucho cuando como, como que hay compañerismo, como para apoyarse y cosas así, como que se siente uno como más relajada.

Macarena: O sea, igual profe, igual tiene que ver el tema de la confianza que uno también ya va conociendo a sus compañeros entonces ya conoce los nombres, nos saludamos no se cosas así, cuando estamos en las salitas chiquititas nos toca con alguien que conoces y te sientes más relajado y puedes conversar mejor...pero...

Interviewer: ¿Y qué pasa cuando les toca alguien que no conocen? o con el que no han hablado mucho?

Kamila: A mi siempre me toca con gente que no conozco así que siempre hablamos en español la verdad (*risa nerviosa*) porque es que como que nos preocupamos de hacer la actividad y que respondamos bien las preguntas y ya, pero no se yo no me atrevo a hablar en inglés con nadie, de hecho ni con Pía que hablamos todos los días, nunca hablamos en inglés entonces, en mi caso me es muy difícil, estoy bloqueada quizás al hablar no se, es extraño.

Interviewer: Interesante lo que mencionas Kamila porque, o sea por ejemplo, en en los breakout rooms cuando estás con gente que no conoces, no, no hablas o hablas en español, lo mismo te pasa con Pía que es tu amiga, o alguien a quien conoces más... mi pregunta es no solo para Kamila pero para todos... ¿buscan instancias en las que puedan practicar speaking?

Valentina: Yo no...

Macarena: Yo por lo menos si, o sea como le había dicho vivo con mi pololo y de repente leseando, no se cocinando o viendo tele cualquier cosa, empezamos a hablar inglés, el igual habla inglés o sea saber formular una frase con los verbos, como bien seco, entonces el habla y yo le respondo, pero con él nomás nadie más en verdad.

Paulina: Yo también, o sea como le decía tengo mi hermana también está estudiando inglés, pero porque no tenía nada que hacer o sea cuarentena, entonces ella tiene un nivel básico, entonces como que necesita practicar y yo la ayudo harto y lo otro que tengo, mi mejor amiga vive en Canada, entonces también como decía cuando hablamos, es como un spanglish pero mayormente a veces en inglés, depende como del día se podría decir, pero hablo mucho ingles con ella entonces igual eso me sirve, pero así como instancias en clases, como decía trato en los, cuando tenemos clases como en los breakout rooms ahí trato de hablar en inglés si es que se, o sea obviamente el español sale o al principio así como hola como estay bla, bla, bla, hagamos la actividad y sería y ahí todo el rato en inglés, porque como que no se para mi es como aprovechar la instancia, que es como ya ahora tenemos que hablar en inglés, a pesar que a veces sea como con personas que las conozco o personas que no, eeh, porque es como no se siento que es, como igual como decía Josefa antes que antes era más difícil en el primer semestre, pero como que ahora siempre se da cuando tenemos que hacer actividades como que ahora es como que sale más natural tener que hacer la actividad en inglés, como que antes era a ya hablemos en español si total no está la profe, pero ahora más como que estamos más conscientes que hay que practicar, porque es como el momento para hacerlo.

Marco: A mi profe me pasa igual que a la Macarena, que igual a veces mi polola no sabe inglés pero igual yo comparto lo poco que sé entonces intentamos a veces, no se, de instalar conversaciones, igual mi papá hizo un curso de inglés que no me acuerdo que empresa es pero hizo un curso por su trabajo, le ofrecieron entonces, el igual a veces como que, hizo su primer año entonces igual está como practicando, igual a veces me pregunta cosas a mi y yo le ayudo y a veces igual hablamos pero muy poco. Y es más, el año pasado lo hacía con mis compañeros de liceo porque era como para estudiar pedagogía en inglés y que hablemos un rato en inglés, quién sabe más, entonces creábamos en esa instancia pero en off.

Rubén: O sea yo por lo menos no, no busco tanto así instancias para hablar inglés como debería, o sea como que, si hablo inglés de repente con mi hermana mayor porque se va ir a Estados Unidos ahora entonces como que le enseñó a pedir direcciones eso, a pedir comida para que sobreviva, entonces pero como que un poco, pero como con mis compañeros así de que oye hablemos de esta materia, oye hablemos de este tema, no, no ha pasado todavía, no se por que no lo hago.

Josefa: A mi me pasa lo mismo, como que dentro de las clases o fuera de las clases con las mismas personas de la u, no he buscado instancias para hablar inglés y (...) tampoco, o sea mi hermana sabe pero no vive aquí en la casa entonces como que nula posibilidad de entablar una conversación en inglés con alguien de la casa, pero si hablo en inglés con algunos juegos online, así que ahí es como la oportunidad y la vez que tengo como para hablar en inglés, (34:39...) y como en ese contexto si me puedo preocupar más de la pronunciación no me da tanta ansiedad porque es como algo más espontáneo, así que cuando tengo la posibilidad de hablar en inglés con personas de otros países, donde uno está obligada a entender además, es como que sale más fluido y me relajo caleta con eso, es como la instancia que tengo de hablar en inglés.

Pía: A mí me pasa un poco que siento que cuando entre a la u deje como de explayarme más en el inglés, porque antes con, no sé, mis compañeros de colegio cosas así, como también sabían que quería estudiar pedagogía, me decían como hablemos en inglés o algunas amigas que manejaban el idioma hablábamos en inglés así a veces todo el día por diversión, y me paso que entre a la u y deje como de ocuparlo tanto, así como que como con la Kami así, ocupamos palabras, pero nunca hemos dicho como hablemos en ingles asi o lo que más interactúo ahora es como cuando me piden ayuda o mis primos más pequeños necesitan algo es como lo que más interactúo con otras personas en inglés.

Interviewer: Claro, me imagino que también el hecho de que ustedes entraron en una modalidad bastante especial cierto, ustedes empezaron su primer año de universidad, su carrera, online, o sea no se han visto en persona cierto?, no se han visto en persona cierto?...ya muy bien...eeh, por lo tanto hay ciertos aspectos de cómo buscar oportunidades para practicar que quizás serían como más fácil, si estuviésemos en la u, cierto? no sé, si se pudieran trabajar, o sea si se pudieran juntar en grupo para trabajar en algún trabajo o simplemente, porque están, no sé, carreteando y hay alguien cerca y no quieren que les entienda entonces le hablan en inglés para que no les entienda, cierto?...yo me acuerdo que esa era como la oportunidad que practicaba más así como para que no me entienda el resto hablaba en inglés. Hay ciertas experiencias que ustedes inevitablemente por la pandemia han perdido, un poco cierto, en este comienzo de su proceso de aprendizaje como más formal cierto más especializado en el idioma, pero me alegra, o sea en general creo que el tema de la interacción no es, no es la dificultad máxima que tienen, algunos puede que sí cierto, para algunos es efectivamente el problema que tienen, pero para la mayoría noto que no cierto...Me gustaría enfocar ahora la conversación, ya lo hemos mencionado cierto, ya han mencionado el reading circle, y cómo fue enfrentar este tipo de evaluación, me gustaría llevar la conversación ahora al **video journal**, esa es otra evaluación que ustedes tienen de speaking cierto que evalúa speaking como de forma específica cierto pero acompañándolo de este hablar del proceso de aprendizaje justamente, ehm, **¿como enfrentaron esta evaluación, cuando les tocó?**

Kamila: En mi caso, no se si debería decir esto, pero o sea, usted es la profe (*risa nerviosa*)

Interviewer: De video journal? No...

Kamila: Pero igual, o sea, está en inglés, yo eeh, como pedían hartas cosas en el video, yo me dedique a escribir obviamente y redactar como un guion, entonces ya como que sabía lo que tenía que decir, entonces igual salió, algunas cosas si me las sabía como de memoria y algunas cosas igual las fui diciendo como en el momento, pero ya tenía como estructurado lo que iba a decir, entonces me puse menos nerviosa y me salio super bien y me fue super bien, porque como dije igual mi problema no es pronunciar tanto o sea igual algunas palabras si tengo falencias obviamente, pero es más que nada como estructurar lo que voy a decir, esa cosa como espontánea yo no, entonces el video journal me fue bien porque tenía todo como ya en mente y tenía que salir bien porque igual si no salía, entonces cortaba la grabación, podía grabarlo de nuevo, bueno lo grabé millones de veces, pero igual salió bien a lo menos.

Valentina: A mi igual me fue bien porque hice lo mismo que la Kami, tenía como un punteo al ladito por si se me iba la idea y me quedaba en blanco y me fue bien por eso, pero yo creo que si hubiera sido algo en vivo directo con el profesor habría sido bien diferente.

Paulina: Si, opino lo mismo que las chiquillas, yo también hice un guion, lo mismo, practique muchas veces, algunas cosas me las sabía de memoria pero habían obviamente partes que también improvise pero que no era como que saliera tanto de la estructura que ya tenía, entonces igual a mi igual me fue bien, o sea como los problemas que tuve fueron más como de pronunciación que obviamente iba a tener, pero más allá de eso no, pero yo creo que igual hubiera sido distinto si también hubiera sido como en vivo porque más que nada hubiera tenido problema como para ordenar mis ideas, porque era como ya puedo querer decir todo pero en el momento con la presión y todo, se te pueden ir cosas o lo vai a decir mal entonces ahí...pero en cambio como tener esta instancia de poder grabarlo, poder practicar, igual es distinta y al final te ayuda.

Kamila: Y además igual era poco el tiempo entonces...yo cuando hice el guion era mucho lo que quería decir pero debido al tiempo que nos dieron tuve que acortar mucho entonces si hubiera sido en vivo hubiera hablado como del ítem uno y nada más, así que menos mal que es grabado.

Pía: A mí me paso algo distinto creo, que al principio igual escribí como un script y me di cuenta de que me ponía como más ansiosa al tratar de decirlo todo como estaba escrito y queriendo decirlo como muy bien así, siento que me limité más y al final decidí dejar el script y improvisar

y decidí hacer el video improvisando todo lo que yo consideraba como oportuno para las preguntas que pedían y siento que así me salía mucho más rápido de hacer y lo disfrute bastante la verdad, como no tuve que leer un script.

Rubén: Me paso lo mismo de la Pía, como que sabía que tenía que decir después entonces en vez de pensar y acordarme de las cosas que había escrito antes, era como ya después viene esto, esto, esto, entonces como que me iba trabando y al final grabe como diez mil videos y mi celular quedo así como lleno de videos (*risa nerviosa*)

Josefa: A mí me paso lo mismo, lo mismo, lo mismo, igualito a lo que dijo, o sea a lo que contó la Pía, porque al principio si tenía el script hecho así super como, no se si bien redactado, pero estaba como muy acorde al tiempo disponible para el video y me ponía nerviosa por la estructura porque en sí son palabras que yo usualmente uso, no era así como un vocabulario muy distinto, porque obviamente era lo que yo tenía que transmitir en el video, pero el hecho de estructurarme y tener como los parámetros muy marcados de lo que tenía que decir, como de la estructura de lo que iba a hablar me ponía muy nerviosa, y antes, como mientras lo practicaba así como en mi mente, como específico lo que tenía que decir, grabe como unos treinta videos y en un momento dije ya voy a intentar hacerlo como de verdad contando lo que quiero expresar, o sea como de verdad pensando en que una persona va ver el video y es una conversación, o sea en verdad es un monólogo, pero es algo que yo estoy contando, entonces yo dije ya voy a decirlo sin como el papelito y me salió bien po o sea como que lo disfruté, la misma palabra iba a usar yo, que dijo la Pía, de verdad disfruté el video y (42:48...) y no me fue mal así que eso, me calzo justo lo que dijo ella.

Marco: A mí en parte me paso lo mismo que a la Josefa, pero también me ayudo eso de que el papelito lo hice, sin el papelito me salió más natural, como que cambie las palabras que tenía el papelito para hacerlo más natural también, y eso me ayudó harto.

Interviewer: Perfecto, ¿alguien más?

Macarena: O sea es como lo mismo que dijeron, bueno no es lo mismo, yo escribí también lo que tenía decir, yo me lo aprendí de memoria y me aprendí todo de memoria y no me complico de hecho, lo que más me complicó fue el que no se viera, claro, el escribir te hace automáticamente estructurar un diálogo, entonces para hacerlo más natural, como preocuparme de mover las manos, igual las cosas que decía, expresar más con la cara, pero claro es más fácil para mí porque estaba más estructurado si hubiera sido en vivo, no, yo creo que no.

Interviewer: Perfecto...ahm, claro lo que tiene la...lo que tiene el video journal es ese, es como un writing, les da a ustedes tiempo para prepararlo, hay una preparación detrás, da lo mismo si está memorizado o no, son otros aspectos de speaking que se están evaluando ahí cierto, tiene que ver con el vocabulario, tiene que ver con la pronunciación, con la gramática, eeh.. y está el aspecto de interacción, pero eso tiene que ver con que estén mirando a la cámara, que como dice Macarena, que muevan las manos cierto, que haya como una naturalidad con respecto a eso, eeh, puedo asumir por lo tanto que video journal y esa evaluación en particular no es la evaluación que los complica, **por ejemplo, o sea si comparamos video journal con reading circle? que podríamos votar?**

Kamila: ¿A favor? video journal...en contra, reading circle (*risa nerviosa*)

Interviewer: Ya, reading circle es más difícil...si? estamos de acuerdo, o no? (*all participants nodding*)

Paulina: Es mas difícil creo...

Interviewer: Perfecto...

Josefa: Si...

Interviewer: A ver, con respecto entonces a reading circle, **¿se prepararon individualmente, en grupos? ¿cómo fue esa preparación? ¿hubo una preparación previa? ¿aparte de leer los textos?**

Valentina: Yo me junté con mi grupo antes a conversar sobre los cuentos y hicimos las preguntas que hicimos en clases, de las preguntas que hicieron los compañeros y con eso practicamos antes de la prueba, pero igual nos fue mal (*risa nerviosa*).

Kamila: Yo igual, bueno, **lei todos los cuentos, intenté como crear preguntas y logre encontrar a mis compañeras y nos juntamos a discutir las preguntas,** creamos unas nuevas y todo, como lo que podrían preguntar, **y aun asi, horrible, obviamente, no preguntaron nada de lo que pensamos, y tampoco fue fluida la conversación,** entonces mal, pero si preparamos mucho diría yo esa prueba en específico.

Macarena: A mí me paso que me tocó un grupo que, todo mi grupo era de otra sección, entonces no conocía a nadie, y cuando buscamos a las personas por Whatsapp, solamente encontré a una y a la niña le daba mucha vergüenza, yo igual quería practicar pero a ella le dio mucha vergüenza y

solamente como que nos pusimos de acuerdo en que si nos preguntaban características que cada persona dijera una para que pudieran todos conversar, pero si eeh, tengo una prima que ella...no es profesora, pero ya, sabe mucho inglés, sabe hablar inglés, igual enseña, igual hace clases. Y con ella estuve practicando el tema de la conversación, después nos juntábamos por zoom, me hacía leer también, era como que me hacía una clase, me hacía practicar mucho...y eso me sirvió porque cuando di el reading circle, los otros niños que me tocaron eran más miedosos que yo, más tímidos que yo, entonces me sirvió para poder decir como ya chiquillos quién habla primero, quien habla después, vamos por la otra, quien quiere seguir? algo más?...y bueno eso en el reading circle me lo destacaron que como que tenía, que era muy no sé cuál fue la palabra, pero...

Interviewer: Como que lideraste la conversación...

Macarena: Claro, creo que eso me ayudó harto, creo que por eso me fue bien, pero eso...

Interviewer: Perfecto...

Marco: Profe, en mi reading circle, nosotros nos juntamos con mi grupo una hora antes a practicar, creo que era a las 9 y nosotros a las 8 nos levantamos a practicar, eeh, no sirvió mucho si porque hubo una persona que en el reading circle se apoderó de la conversación y habló mucho y dejo a los compañeros sin hablar, eehm, y igual la profe que nos tocó nos quitó 2 minutos de tiempos, entonces la conversación no se desarrolló muy bien.

Josefa: Profe, en mi caso, como la mayor preparación del reading circle fue como individual, en mi caso, porque nos juntamos con mi grupo solo a coordinar esto de que fuera una conversación fluida y de que nos preocupamos del otro, que cada uno pudiera hablar porque éramos como todos al mismo nivel de timidez, entonces como la preparación de los cuentos en sí y como el contenido de la evaluación la prepare yo sola pero si con mi grupo nos pusimos de acuerdo el día anterior con esto de la modalidad de la conversación y eso fue lo que preparamos y fue un ratito igual, no fue tanto, eso.

Paulina: A mí me paso lo contrario, o sea, yo tengo como mi grupo de amigas se podría decir, de mis compañeras, y antes del reading circle nos preparamos así como que todas hicimos como un drive y compartimos como preguntas, resúmenes que se yo, de todos los cuentos y después cuando hicieron los grupos todas quedamos separadas, y igual eso nos sirvió como para tener base como para ayudarnos, entonces lo que hice con mi grupo fue que, todos, por whatsapp, nos coordinamos como, pero empecé a preguntar como quien tenía más problemas como por timidez o que no sabía algún tema, y solamente, como había una se podría decir que era como más tímida

como del resto, pero el resto como pudimos funcionar super bien, y nos juntamos como en zoom, también como una hora antes, como dijo creo que fue Marcos, para practicar pero era más que nada como para hablar sobre el tema, como de los temas, así como las cosas importantes para que no se nos olvidaran y lo mismo de ponerse de acuerdo así como, quien empezaba a hablar primero, (50:32..) oye te toca a ti o que opinan de esto, y gracias a eso como que funcionó super bien todo y a todos nos fue super bien en la nota, entonces no podría decir que tuve como una mala experiencia.

Interviewer: Perfecto...alguien más? no?...Una última pregunta, chiquillos, y con esto ya cerramos la conversación, ehm, con respecto a, también reading circle y al video journal, ambas evaluaciones, con respecto al vocabulario, gramática y pronunciación, que esos son como los aspectos más formales de, de speaking, aparte de la parte de interacción y de como development of ideas y esa parte...al tener que enfrentar esa evaluación y respecto al feedback que ustedes recibieron, hay problemas en esos aspectos? **¿Hay alguno de esos aspectos que ustedes consideren más problemáticos al momento de hablar?**

Kamila: Era pronunciación, gramática, y?

Interviewer: Pronunciación, gramática y vocabulario

Kamila: Ehh, o sea para mí lo más problemático es como vocabulario quizás, o sea es que quizás me falta vocabulario para poder expresarme como quiero, pero según el feedback, mi problema más que nada es como establecer la conversación y como no hacer un monólogo, sino que preguntarle a mis compañeros, pero en pronunciación en mi caso bien, o sea eso salía en el feedback así que, no tengo problema

Interviewer: En cuando a lenguaje no hay problema...

Kamila: Claro, pero es como más que nada la espontaneidad, eso.

Interviewer: Perfecto...

Valentina: Yo no me acuerdo que me dijeron en el feedback, pero creo que mi problema principal es el vocabulario, o sea no creo saber muy poquitas palabras porque creo que igual puedo mantener una conversación decente por así decirlo, pero igual siento que no es suficiente como para poder desarrollar todo lo que me gustaría decir, entonces creo que mi principal problema fue ese.

Rubén: El mío fue la gramática, o sea como eso de acordarme de pasar los verbos al pasado y si es que uno los pasa al pasado, al futuro, como decir la oración completa, no es tanto vocabulario porque igual creo que se hartas palabras y tampoco es pronunciación siempre me ha ido como bien entonces creo que la gramática es como lo que me va en contra.

Macarena: Si, a mi igual profe, la gramática y igual también el tema del vocabulario, pero creo que puedo decir cosas simples con el vocabulario que tengo, pero más que nada eso.

Pía: A mí también un poco la gramática me pasa que, que me equivoco a veces en cambiar las palabras en los tiempos y fallo como en esas cosas, me acuerdo que eso fue lo que me dijeron.

Josefa: En mi caso igual fue el problema como principal fue el vocabulario, como encontrar las palabras correctas, como decía mi compañera Valentina parece, si creo que ella lo dijo, en el fondo no es que yo crea que tengo como pocas palabras, pero si me cuesta mucho encontrar las correctas al momento de hablar, entonces creo que más allá de la pronunciación o la gramática el mayor problema que tuve fue desarrollar las ideas con un vocabulario correcto.

Marco: Profe a mi igual, me pasó lo mismo, o sea fue el vocabulario más que nada y el hecho también de que si mal no recuerdo nos hicieron usar, teníamos que usar ciertas palabras, creo que conectores, si mal no me equivoco...

Interviewer: ¿En el reading circle?

Marcos: Yes...

Interviewer: Más como la parte interactiva debe ser, me imagino...

Marco: Yes, entonces esas palabras me faltaron por vocabulario yo creo, me faltaron encontrarlas.

Paulina: A mí fue más como la pronunciación, creo lo que más me, pero igual yo o sea, las cosas que me dijeron yo sé que lo hago y trato de no hacerlo, pero tengo que mejorar, más que nada me acuerdo es que mi problema es con las eses, que las corto siempre las palabras, y eso me lo decían y siempre me lo dicen en todas las, tengo como, me saca como, me falta como un punto, y aah no la pronunciación, no sé si puede ser que mi nivel está en lo correcto pero obviamente me falta eso para poder llegar y siempre ha sido la misma así que trato de mejorar no cortar las palabras porque siempre me pasa.

Rubén: Profe, yo creo que igual el problema fue que en el primer reading circle no nos conocíamos tanto como entre nosotros, entonces por ejemplo yo no tenía la confianza como de decirles a mis compañeros, así como ya chiquillos hagamos la esta, sino que igual hubo algunos problemas porque algunas personas no querían hacer un zoom, otras personas como que se metieron pero no hablaban nada, o no sabi que no puedo hoy porque tengo que dormir, entonces ponían como excusas para no poder practicar entonces igual a mi como que me influyo mucho eso y aparte como mi primer reading circle, tuve dos, el primero fue un fracaso, porque era gente de otra sección, pero el segundo ya también fue malo pero no tan malo pero ahí ya, la organización fue super pésimo...

Interviewer: ¿Por qué tuviste dos reading circle?

Rubén: Porque iba hacer, o sea no hice la evaluación dos veces, sino que practique para dos reading circle distintos, porque iba hacerlo un día y tuve problemas de conexión entonces no pude hacerlo, entonces tuve dos grupos, y los dos grupos, los dos de verdad fueron super malos, o sea no, de verdad hacían nada, se negaban a hacer zoom, no se querían meter, no practicaban nada y fue horrible, espero esta vez sea mejor.

Interviewer: Ojalá...Creo que hablaron todos, ¿cierto? si...chicos esto es el fin de nuestra conversación, quiero agradecerles por la honestidad por haber respondido las preguntas a cabalidad, me han dado mucha información útil para este proyecto así que muchas gracias...y bueno contarles que el próximo paso ya son las clases...

Appendix B: CB's Final Interview - Transcription and Selection of Information Units

(Sample)

Final Interview – CB

Green: Metacognitive strategies

Yellow: Affective strategies

Turquoise: Social strategies

Interviewer: Ok, Constanza, vamos a empezar entonces con la primera pregunta ¿Qué áreas de speaking o de la habilidad oral encuentras más difíciles?

Constanza: ¿Cómo? No entendí muy bien la pregunta

Interviewer: Porque, ya, está la habilidad oral, ¿cierto? esta speaking, pero speaking tiene como, tiene sub-áreas, tiene detalles, características, ¿cierto? Por ejemplo, dentro de speaking esta pronunciation, está language use, vocabulary, grammar, etc. Intonation, things like that. There's also development of ideas, right? And certain characteristics that happen in spoken language but that not necessarily happen in written language. Me puse a hablar en inglés. Sorry, ¿cierto? Cosas que pasan cuando hablamos, pero que no pasa cuando escribimos o cuando leemos... hay como ciertas características que tienen que ver con la habilidad oral que pueden ser más fáciles quizás

para ti o más difíciles. Entonces mi pregunta es ¿Qué áreas de speaking encuentras más difíciles para ti?

Constanza: Para mí siempre ha sido más difícil, como la gramática, como estar como atenta a la gramática, porque siempre hablo en inglés como por instinto. Entonces no le pongo tanta atención y si le pongo atención como que me pongo nerviosa y me quedo peor. Y también el desarrollo de ideas. O sea, yo igual noté que el semestre pasado en el Video Journal, como... no, en el Reading Circle, una de las cosas malas que tuve fue como el desarrollo de ideas mientras hablaba. Y en este ehh... por lo menos no fue uno, una cosa mala en mi feedback. Así que, si, esas dos cosas yo creo que son como las más difíciles para mí.

Interviewer: Y cuando, cuando te refieres al desarrollo de ideas. ¿A qué te refieres específicamente?

Constanza: Como que no, como que digo algo, pero después como que solo digo así, como por decirlo, como la idea principal y no como que lo desarrolló bien, como que no digo todo lo que, quizás con detalle, como que no voy al detalle, como que solo digo lo general.

Interviewer: ¿Y por qué crees tú que tienes esta dificultad de como de desarrollar ideas? O ¿a qué lo atribuyes? ¿Nerviosismo o falta de vocabulario? ¿Qué podría causar este problema en cuanto al desarrollo de ideas?

Constanza: Yo creo que, bueno, es que en español igual como que me pasa un poco, como que digo las cosas, así como puntuales y listo, pero yo creo que en inglés es más como nerviosismo. Como que a veces, por ejemplo, yo notaba que pensaba como en español, entonces intentaba traducir como toda la frase, entonces como no sabía decir tanto, o sea, no podía pensar, así como por ejemplo en el Reading Circle, que es como con tiempo, no tenía tanto tiempo como para pensar y traducir la idea, como que me quedaba como solo con lo general.

Interviewer: Super. Ahora, considerando estas, esta dificultad o dificultades que identificaste, ¿qué estrategias indirectas o Indirect strategies, de las que estudiamos, crees tú que podrían ayudarte a mejorar esa área? O esas áreas.

Constanza: No sé... no me acuerdo de cuáles eran las indirectas...

Interviewer: Buenos, las que hablábamos delante. Metacognitive strategies, affective strategies, social strategies, y dentro de esas, por ejemplo, planificar tu aprendizaje e identificar objetivos o propósitos de una actividad. También, por ejemplo, esta... en cuanto a las affective strategies, ahí tienes, tomar tú... la temperatura emocional, hacer ejercicios de relajación, darte premios,

rewards, y en social, esta... social strategies esta como cooperar con otros, trabajar en equipo, pedir ayuda o pedir clarificación, etc.

Constanza: Yo creo que ehm... los ejercicios de respiración si me ayudaron porque antes del Reading Circle, como cuando estamos en la sala de espera, como que así, como que dije: ya calma, respira hondo. Y también que practiqué con mi compañero, entonces como que igual eso me ayudó como a prepararme y como ya tener como, pensar desde antes las respuestas, pero como pensarlas en inglés, no como en el Reading Circle pasado, que las pensé en español y como que las traduje y al final no pude desarrollarlo bien. Entonces yo creo que los ejercicios de respiración y más estrategias sociales

Interviewer: Bueno. En cierta forma respondiste ya la siguiente pregunta que es mientras te preparabas para tus evaluaciones orales, específicamente Reading Circle y Video Journal ¿qué estrategias pusiste en práctica? Cuáles sí utilizaste. Pero mencionabas que usaste breathing exercises and social strategies ¿cierto? Alguna otra, ¿alguna otra cosa que tú recuerdes que usaste y pusiste en práctica mientras te preparabas para estas evaluaciones?

Constanza: Quizás como, este como, planificarme con tiempo para el Video Journal, así como un día, no sé, hacer como un bullet point de todas las ideas que quería decir. Después, otro día, hacer el guion, después otro día, aprenderme ese como tipo de guion, y después ya el último día como grabarlo y mandarlo.

Interviewer: Perfecto. De todas las estrategias que vimos, que estudiamos durante las clases que hicimos, ¿cuáles encontraste más útiles en relación a tu estilo de aprendizaje, como... a cómo funcionas tú o cómo tiendes... como sueles estudiar tú? ¿Cuáles de las estrategias que vimos crees tú que fueron más útiles?

Constanza: Bueno, yo creo que... quizás si la planificación, porque también lo, como, apliqué a otras materias, sobre todo ahora como... en época de exámenes, que uno casi como que no tiene tiempo. O sea. Hay tiempo, pero hay que organizarse bien, entonces si la planificación me ayudó bastante. Y yo creo que también le he preguntado como a compañeros, cosas que no entiendo, ver si... o sea, ese tipo de cosas. Entonces yo creo que esas dos me han ayudado bastante, porque, por ejemplo, las de respiraciones son como, ya como, no sé, cuando siento que me queda como poco tiempo en la prueba, como que digo, hago ejercicios de respiración para pensar mejor, pero, en el estudio, esas dos.

Interviewer: ¿Y cuáles crees tú que no fueron muy útiles?

Constanza: Mmm... no sé... no me acuerdo bien, pero quizás como que en el Video Journal si me ayudó mucho las, como, las metas como Smart (SMART objectives), porque como para

organizarme bien, y hay una parte específica en el Video Journal que uno casi que tiene que ocupar específicamente eso. Entonces yo creo que en eso sí me ayudó mucho, pero como en los estudios no tanto.

Interviewer: Y más específicamente, quizás no tanto en la preparación, sino que considera como la habilidad oral, o sea, el como... speaking ¿cierto?, en relación a eso. ¿Cuál tu encuentras que no te ayudo realmente a mejorar, en términos de speaking?

Constanza: No sé... yo creo que quizás esa pero porque no la puse mucho en práctica, la de Smart, pero o sea, como que la puse en práctica para prepararme para como el Video Journal

Interviewer: ¿Cuál? Disculpa...

Constanza: la de los como objetivos, como SMART

Interviewer: Los SMART objectives, okay

Constanza: La puse como en práctica, como para prepararme para el Video Journal y un poco para el Reading Circle, como... porque mi objetivo era como hablar más como pausado y calmado, porque a veces me apuro mucho al hablar en español y en inglés, entonces para algunas personas es como difícil entenderme y además que es, como que la pronunciación ahí de las palabras como que se van mezclando. Entonces para esas dos evaluaciones sí me sirvió, pero como después de esas dos evaluaciones no... no las ocupe.

Interviewer: ¿Crees que las estrategias indirectas en general tuvieron un impacto en tu habilidad oral? Me refiero a, ¿Sientes que has mejorado, que sigues igual o que has empeorado a causa de la implementación de estas estrategias?

Constanza: Yo creo que sí he mejorado esas, no así como hartito, pero sí como de a poco, porque si yo me di cuenta que cuando estaba haciendo a veces el Reading Circle, era como que hablaba como más, como fluido, podríamos decirlo, como que podía expresarme mejor. Y con el Reading Circle, igual, ¡bah! con el Video Journal, porque también habían como veces en que se me olvidaban las cosas que como decían mi guion, pero tenía como la idea, entonces igual como que lo formulaba en mi cabeza. Así que sí, yo creo que si me ayudaron.

Interviewer: Ahora nos vamos a enfocar un poquito más en las evaluaciones de la que hemos estado hablando, el Reading Circle y el Video Journal. Para eso me gustaría mostrarte lo siguiente. Aquí tenemos las notas de tus evaluaciones ¿ya? en una comparación entre el primer semestre y el segundo semestre, en ambas evaluaciones ¿ya? Si te fijas, en términos del Reading Circle, hubo una gran mejoría, subiste de un 5,1 a un 6,3. En el Video Journal, por el contrario,

hubo una baja. No una gran baja, ambas notas son muy buenas, pero si hubo una disminución de nota, ¿cierto? de resultado. ¿Por qué crees tú que esto pasó? ¿Porque crees que hubo una mejoría en el Reading Circle, pero no en el Video Journal?

Constanza: Yo creo que quizás para... como tenía como, como tenía la nota del primer semestre, que me había ido mal, como que me preparé más para el Reading Circle que... y como tenía, como el Video Journal, la nota buena, como que quizás me relaje un poco más. Yo creo que fue eso más que, así como algo, cualquier otra cosa.

Interviewer: Más preparación entonces para una, y poca para la otra. ¿Crees que las estrategias indirectas tuvieron un impacto en esta diferencia?

Constanza: No, o sea quizás sí, la planeación, quizás. O que para, por ejemplo, para el Reading Circle, sí tuve como a otra persona con la que comparar de cierta manera mis... como, como lo estaba haciendo y como, como, que me diera como feedback, mientras que en el Video Journal lo hice, así como, yo sola, no le hablé a nadie de como lo estaba haciendo, quizás ellos, quizás alguien lo estaba haciendo de una manera mejor que yo. Entonces yo creo que quizás en eso pudo haber afectado un poco.

Interviewer: Ya, como que quizás en el Video Journal podrías haber usado social strategies, como cooperar con otros, no, no ser tan individual. Okay, entiendo. Bueno, antes de terminar, quisiera preguntarte sobre... o darte el micrófono y que me cuentes un último comentario, algo, algo de lo que te llevas de esta experiencia, de este proyecto, de las estrategias que estudiamos. Digamos, lo bueno y lo malo de esta experiencia.

Constanza: Bueno, no sé si, como, hay algo malo, porque igual uno siempre se lleva algo bueno de las experiencias, pero nada, si hay estrategias que me sirvieron bastante para mejorar. Por ejemplo, el Reading Circle, usted ahí ya lo vio, que sí fue una gran mejora. Entonces, sí, nada, agradecerle por incluirnos en esta experiencia, fue muy buena. Igual fue muy entretenida porque igual nos acercó, así como, entre todos, el grupo. Era un espacio como bonito, de confianza, entonces sí, nada, sólo fue muy bueno.

Interviewer: Súper. Ya po Cony, este es el final de la entrevista.

Appendix C: Extract from Content Analysis - VL

Metacognitive Strategies			
Focus group		Final interview	
Positive effects towards speaking	Negative effects towards speaking	Positive effects towards speaking	Negative effects towards speaking

<p>no me costó mucho desarrollarme, así como en hablar</p>	<p>recuerdo que a mí se me hizo difícil cuando entré al primer semestre</p>	<p>ya para el Reading Circle de este, de este semestre, ya ahora, ya conocía a las personas. Y ahí entendí más o menos cómo funcionaba la evaluación y cómo tenía que expresar mi idea</p>	<p>En el lado de las metacognitive o los SMART objectives, no los puse en práctica porque no fui muy constante con mis cosas</p>
<p>me costaba mucho hablar en Inglés y siento que como que fui mejorando, fui aprendiendo igual</p>	<p>cuando lo comencé, sentí me costó mucho hablar, no sé por qué</p>	<p>igual fui revisando el feedback, ahora del segundo semestre y si hay cosas que igual tengo que ir mejorando en cuanto a gramática y todo porque realmente se me desordenan mucho las ideas.</p>	<p>pero por experiencia propia soy muy mala, por ejemplo, en el tema de la rutina y al final nunca establezco como horarios</p>
<p>lo único que me dificulta, como entre comillas, como el speaking, es como cuando necesito vocabulario y sé que no tengo suficiente vocabulario de repente para expresarme, entonces como que me quedo frenada</p>	<p>siento que dije como cosas muy cortas, que tal vez como que no representaban tanto el manejo como de...de los cuentos.</p>	<p></p>	<p>Nunca intento llevar tanto el tema como de los horarios, porque o sí no a veces puede pasar algo y se me desordena todo y me estresa</p>
<p>si encuentro de que está súper bien, cómo prepararse y es algo que yo no había tomado en cuenta antes</p>	<p></p>	<p></p>	<p>para el segundo Video Journal, dije no, tengo que ser realista con esto y porque yo me conozco y no soy de, no soy de ponerme como metas tan específicas en un periodo muy corto de tiempo</p>
<p>la Caro me dijo oye revisemos la rúbrica, nos pusimos a revisar la rúbrica</p>	<p></p>	<p></p>	<p>Entonces recuerdo haber dicho que nada, que yo como SMART objectives no tengo, pero puedo tener como</p>
<p>no cachábamos el tema de las habilidades y</p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>

Total of metacognitive strategies' mentions: 8 Total of positive mentions: 6 Total of negative mentions: 2		Total of metacognitive strategies' mentions: 7 Total of positive mentions: 2 Total of negative mentions: 5	
Affective Strategies			
Focus group		Final interview	
Positive effects towards speaking	Negative effects towards speaking	Positive effects towards speaking	Negative effects towards speaking
tener como más confianza igual	después de tanto grabar de repente me frustraba incluso también terminé llorando de lo frustrada que estaba	<p>cuando ya pasó el segundo semestre me fui soltando un poco más</p> <p>se me hace más cómodo comunicarme en inglés cuando es en persona. Siento que me puedo expresar más</p> <p>lo que más he aplicado durante este semestre es intentar llevar como respiraciones de repente si paso por ciertos momentos, intento tranquilizarme y todo</p> <p>tengo más que nada trabajar con las estrategias afectivas y todo para el primer semestre y así no afecte en lo que es como mi rendimiento</p>	<p>haciendo una comparación a cómo yo manejaba el speaking en cuarto medio en comparación a lo que ha sido la modalidad ya online, ha sido muy complejo y al principio no me, no sentía mucha confianza en mí.</p> <p>estando como online de repente me cohibo mucho</p>

Total of affective strategies' mentions: 2		Total of affective strategies' mentions: 6	
Total of positive mentions: 1		Total of positive mentions: 4	
Total of negative mentions: 1		Total of negative mentions: 2	
Social Strategies			
Focus group		Final interview	
Positive effects towards speaking	Negative effects towards speaking	Positive effects towards speaking	Negative effects towards speaking

<p>hice un script también se lo envié al profe Damián, porque dije para que me lo revisara para que viera si estaba bien como lo que tenía, y me dijo que estaba bien</p>	<p>yo intenté hacer como amistad con ella y para mí fue terrible porque nunca había hablado con alguna persona nativa a esa edad</p> <p>a veces no le entendía porque sentía que el, como, el inglés australiano, como que era muy rápido</p>	<p>Me comencé a desenvolver en ambientes más sociales a lo largo de esta modalidad online, porque conocí a más gente, sobre todo este segundo semestre</p> <p>Entonces ahí uno comienza a sentirse más cómoda cuando se trata ya de hablar en clase, porque uno ya, una ya conoce como las personas que están ahí, ya conoce al profesor o la profesora</p> <p>cuando se trataba del Reading Circle, me reunía con amigos, hablábamos de los cuentos</p> <p>creo que me ayuda mucho el interactuar con mis amigos o compañeros, intentar ayudarnos, ponerlo en práctica, estudiar en conjunto. Entonces yo creo que más que nada en social strategies.</p> <p>creo que como he utilizado mucho las social strategies, eso me ha beneficiado bastante en el tema</p>	
---	---	---	--

Total of social strategies' mentions: 3 Total of positive mentions: 1 Total of negative mentions: 2	Total of social strategies' mentions: 8 Total of positive mentions: 8 Total of negative mentions: 0
Total of indirect strategies' mentions: 13 Total of positive mentions: 8 Total of negative mentions: 5	Total of indirect strategies' mentions: 21 Total of positive mentions: 14 Total of negative mentions: 7

Appendix D: Weekly Schedule (Metacognitive Strategy Activity - Sample)

The objective is to give you a generalized idea of your weekly schedule for language learning, identifying the appropriate moments where you can study or work on language tasks.

As weeks go by, corrections can be made and tasks can be added

The layout is up to you. However, you must find a way to put all the information you need in a way that is easy to understand

Put down Zoom lessons, evaluations (if any), but also include things like house chores, and time off or breaks

Think about the tasks you have to do during the week (a role-play, a debate, an oral presentation, etc.) Identify general and specific objectives of each task: What do you have to do? What language objectives does it have? Is it a vocabulary task, a grammar task? A listening

Write down official deadlines and establish personal ones. Then, set times for when you will do them.

