



Universidad Nacional de la Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

**La enseñanza de la destreza auditiva en el aula de inglés como lengua extranjera:
percepciones, dificultades y efectos de la integración de la descodificación fonológica como
medio para acelerar el desarrollo de la escucha**

Estudiante

Mónica Patricia Abad Célleri

Directora de Tesis

Dra. Beatriz Cagnolati

Codirectora de Tesis

Dra. Silvana Barboni

La Plata- Argentina, 2020

Índice de Contenidos

Resumen	1
Abstract	2
Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo 1: Descripción y antecedentes del estudio	8
1.1. Fundamentación	8
1.2. Planteamiento del Problema	14
1.3. Preguntas de Investigación	18
1.4. Hipótesis de la Investigación.....	18
1.5. Objetivos de la Investigación	19
1.6. Conceptos Operativos.....	19
Capítulo 2: Marco Teórico y Revisión de la Literatura	24
2.1. La Escucha y sus Procesos	24
2.1.1. Procesos de decodificación (procesamiento de abajo-arriba).....	25
2.1.2. Procesos de construcción del significado (procesamiento de arriba-abajo)	26
2.2. Etapas de la Escucha Comprensiva: Percepción, <i>Parsing</i> y Utilización.....	27
2.2.1. Fase de percepción	27
2.2.2. Fase de Análisis Sintáctico (<i>parsing</i>)	34
2.2.3. Fase de utilización	36
2.3. Desarrollo de la Escucha en la Lengua Materna y en un Segundo Idioma	38
2.4. Teorías de la Adquisición de una L2 y su Influencia en la Enseñanza de la Escucha	41
2.5. Enfoques para la enseñanza de la escucha en un segundo idioma	46
2.5.1. Instrucción de la escucha enfocada en el texto, en la comunicación y en el aprendiz	46
2.5.2. Tipos de instrucción para la enseñanza de la escucha	51
2.5.3. Evolución de la enseñanza de la escucha	54
2.5.4. Enfoques de enseñanza de la escucha basados en la comprensión, el diagnóstico, el pronóstico, en sus componentes y en sus procesos.....	58
2.6. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Destreza Auditiva en un Segundo Idioma: Tendencias y Debates	71
2.7. Percepciones, Actitudes y Prácticas de los Profesores de inglés hacia la Enseñanza de la Destreza Auditiva	84

2.8. Dificultades y Factores que Afectan el Proceso de la Escucha en un Segundo Idioma	88
Capítulo 3: Estudio Piloto	93
3.1. Diseño de Investigación (estudio piloto)	93
3.2. Participantes y Contexto (estudio piloto)	94
3.3. Instrumentos de Recolección de Datos (estudio piloto).....	98
3.3.1. Cuestionario de antecedentes y percepciones (estudio piloto)	98
3.3.2. Pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto)	99
3.3.3. Cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudio piloto).....	100
3.3.4. Pruebas de unidad y exámenes interciclo y final (estudio piloto)	102
3.3.5. Encuesta posterior a la intervención (estudio piloto).....	103
3.3.6. Entrevista (estudio piloto)	104
3.4. Intervención (estudio piloto)	104
3.5. Resultados del Estudio Piloto.....	108
3.5.1. Análisis de los antecedentes y percepciones de los participantes del estudio piloto	108
3.5.2. Análisis del pre-cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudio piloto).....	111
3.5.3. Resultados de las pruebas de unidad y exámenes interciclo y final (estudio piloto)	113
3.5.4. Resultados de la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto).....	115
3.5.5. Análisis del pre y pos-cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudio piloto)	118
3.5.6. Análisis de la encuesta (estudio piloto)	119
3.6. Discusión (estudio piloto)	121
Capítulo 4: La destreza auditiva en el aula de inglés como lengua extranjera: creencias y prácticas de docentes, percepciones y dificultades de aprendices y efectos de estrategias de descodificación	127
4.1. Enfoque, Paradigma y Diseño de Investigación	127
4.2. Contexto y participantes del estudio	132
4.2.1. Docentes participantes	132
4.2.2. Estudiantes participantes.....	134
4.3. Instrumentos de Recolección de Datos	135
4.3.1. Cuestionario sobre la enseñanza de la destreza auditiva (docentes).....	135
4.3.2. Esquema para observaciones de clase (docentes)	138
4.3.3. Cuestionario de antecedentes y percepciones con respecto al aprendizaje de inglés y a la destreza auditiva (estudiantes).....	140
4.3.4. Cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudiantes)	140
4.3.5. Pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudiantes).....	140
4.3.6. Encuesta después de la intervención (estudiantes)	142

4.3.7. Entrevista (estudiantes)	142
4.4. Intervención	142
4.5. Análisis de datos y Resultados	144
4.5.1. Perfil de los docentes.....	144
4.5.2. Creencias y prácticas reportadas por los docentes	146
4.5.3. Prácticas de los docentes (resultados de las observaciones de clase)	162
4.5.4. Discusión sobre los resultados del cuestionario para docentes y las observaciones de clase.....	170
4.5.5. Perfil, antecedentes, y percepciones de los estudiantes de la Universidad delAzuay	175
4.5.6. Dificultades de los estudiantes de la Universidad del Azuay al escuchar audios en inglés.....	180
4.5.7. Perfil, antecedentes, y percepciones del grupo experimental y control.....	182
4.5.8. Dificultades al escuchar audios en inglés reportadas por el grupo experimental y control antes de la intervención.....	187
4.5.9. Resultados de la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva	194
4.5.10. Análisis y resultados de la encuesta de opinión posterior a la intervención.....	196
4.5.11. Análisis y resultados de la entrevista a los estudiantes del grupo experimental	197
4.5.12. Discusión sobre los resultados de las percepciones y dificultades de los estudiantes y el efecto de la intervención	201
Capítulo 5: Conclusiones	207
Referencias.....	217
Apéndices.....	224
Apéndice I: Consentimiento Informado.....	224
Apéndice II: Cuestionario de Antecedentes y Percepciones (estudio piloto).....	225
Apéndice III: Pre y pos evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto)	226
Apéndice IV: Listening Comprehension Problem Scale (LCPS)	228
Apéndice V: Cuestionario de problemas al escuchar en inglés	229
Apéndice VI: Pruebas de unidad y exámenes	231
Apéndice VII: Encuesta después del tratamiento (estudio piloto)	237
Apéndice VIII: Hoja de trabajo para Discovery Listening	239
Apéndice IX: Tablas para transcripción de la sustancia sonora	241
Apéndice X: Ejemplo de transcripciones realizadas por los estudiantes en comparación con la de la profesora (estudio piloto).....	242
Apéndice XI: Transcripciones de las Entrevistas Realizadas a los Participantes del Estudio Piloto.....	243
Apéndice XII: Cuestionario de Antecedentes y percepciones para estudiantes	247
Apéndice XIII: Cuestionario para docentes acerca de la enseñanza de la escucha	249

Apéndice XIV: Cuestionario original para docentes acerca de la enseñanza de la escucha.....	254
Apéndice XV: Respuestas de los docentes a la pregunta 1 (abierta) del cuestionario.....	258
Apéndice XVI: Explicaciones de los docentes de otros propósitos para realizar actividades de escucha	266
Apéndice XVII: Explicaciones de los docentes para no usar el libro de texto siempre.....	267
Apéndice XVIII: Aspectos positivos y negativos de las tareas de escucha de los libros de texto reportadas por los docentes	268
Apéndice XIX: Escala de proceso-producto usada para evaluar el enfoque hacia la escucha de los docentes participantes	273
Apéndice XX: Esquema para observación de clases	274
Apéndice XXI: Pre y pos evaluación de la destreza auditiva de los estudiantes.....	290
Apéndice XXII: Encuesta posterior a la intervención	292
Apéndice XXIII: Entrevista posterior a la intervención	293
Apéndice XXIV: Transcripción de las entrevistas	294

Índice de Tablas

Tabla 1: Ejemplos de destrezas, subdestrezas, procesos y estrategias.....	22
Tabla 2: Análisis de las actividades de escucha del libro de texto.....	95
Tabla 3: Instrumentos de recolección de datos usados en el estudio piloto.....	98
Tabla 4: Antecedentes de los estudiantes participantes en el estudio piloto.....	110
Tabla 5: Pre-evaluación de la autopercepción de los problemas al escuchar (estudio piloto).....	112
Tabla 6: Pruebas de unidad y exámenes interciclo y final (estudio piloto).....	114
Tabla 7: Correlación de Spearman número de palabras entendidas y comprensión (piloto).....	115
Tabla 8: Pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto).....	116
Tabla 9: Comparación de la situación inicial y final de la pre y pos-evaluación (piloto).....	117
Tabla 10: Evaluación de la destreza de escucha de acuerdo al examen de ubicación (piloto)	118
Tabla 11: Diferencia pre y pos-cuestionario de autoevaluación dificultades al escuchar (piloto).....	118
Tabla 12: Resultados de la encuesta de opinión acerca de la intervención (estudio piloto)	120
Tabla 13: Instrumentos de recolección de datos	135
Tabla 14: Perfil de los docentes universitarios	145
Tabla 15: Categorías de procedimientos de escucha reportados por los docentes.....	148

Tabla 16: Justificaciones de los procedimientos de escucha reportadas por los docentes	150
Tabla 17: Docentes enfocados hacia el proceso o producto de la escucha	152
Tabla 18: Frecuencia con la que docentes trabajan la destreza de la escucha con los estudiantes	152
Tabla 19: Dificultad y énfasis para enseñar cada destreza.....	153
Tabla 20: Actividades que los docentes manifiestan realizar antes, durante y posterior escucha	155
Tabla 21: Creencias de los docentes en relación a la enseñanza de la escucha	156
Tabla 22: Creencias de los docentes acerca del propósito de realizar actividades de escucha	158
Tabla 23: Actividades de escucha que los docentes dicen realizar y no realizar	159
Tabla 24: Frecuencia con la que los docentes usan actividades de escucha de los textos	160
Tabla 25: Aspectos positivos de las tareas de escucha de los libros de texto según docentes	161
Tabla 26: Aspectos negativos de las tareas de escucha de los libros de texto según docentes	162
Tabla 27: Frecuencia de realización de cada procedimiento por los docentes observados.....	164
Tabla 28: Porcentaje de tiempo de clase invertido en la escucha	166
Tabla 29: Organización de los estudiantes en la clase (porcentaje de tiempo de clase)	167
Tabla 30: Contenido de las actividades (en porcentaje de tiempo de clase).....	168
Tabla 31: Destrezas trabajadas durante la clase de escucha	169
Tabla 32: Perfil de los estudiantes participantes	175
Tabla 33: Antecedentes y percepciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje de inglés	177
Tabla 34: Percepciones de los estudiantes con respecto a la destreza auditiva.....	179
Tabla 35: Problemas reportados por los estudiantes al escuchar audios en inglés	181
Tabla 36: Características demográficas de los estudiantes del grupo experimental y control.....	182
Tabla 37: Antecedentes y percepciones de los estudiantes del grupo experimental y control.....	184
Tabla 38: Percepciones de la escucha de los estudiantes del grupo experimental y control.....	186
Tabla 39: Resultados intergrupales del pre-cuestionario de dificultades al escuchar	187
Tabla 40: Resultados intergrupales del pos-cuestionario de dificultades al escuchar.....	189
Tabla 41: Resultados de las diferencias intergrupales entre el pre y pos-cuestionario	191
Tabla 42: Resultados de las diferencias inter-sujetos entre el pre y pos-cuestionario	193
Tabla 43: Pre-evaluación inter-grupos de la destreza auditiva	194
Tabla 44: Pos-evaluación inter-grupos de la destreza auditiva.....	195
Tabla 45: Resultados de la diferencia inter-grupos entre la pre y pos-evaluación.....	195
Tabla 46: Diferencia inter-sujetos entre la pre y la pos-evaluación de la destreza auditiva	196
Tabla 47: Percepciones de los estudiantes del grupo experimental acerca de la intervención	197

Resumen

El presente estudio doctoral se propuso explorar la enseñanza de la destreza auditiva en el contexto universitario en cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes y los problemas de los estudiantes al escuchar audios en inglés, para posteriormente determinar el efecto de la enseñanza de la descodificación del discurso oral en la comprensión auditiva de los aprendices. Un diseño de investigación cuasiexperimental de métodos mixtos fue empleado para el estudio. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos cuestionarios, observaciones de clase, encuestas y entrevistas. Los resultados indican que los docentes utilizan una metodología enfocada en el producto de la escucha que se centra más en la evaluación de la destreza en lugar del desarrollo de la misma (enfoque de comprensión); que los principales problemas que enfrentan los estudiantes al momento de escuchar audios en inglés están relacionados con dificultades de procesamiento de abajo-arriba (*bottom-up*) y que la enseñanza de la descodificación mejora significativamente la comprensión auditiva de los estudiantes, por lo que se recomienda incluir este tipo actividades en la práctica educativa de los docentes.

Palabras clave: enseñanza de la escucha, dificultades al escuchar, descodificación del discurso oral

Abstract

The purpose of this doctoral study was the exploration of the teaching of English in the EFL university classroom in regard to the teachers' pedagogical practices, the students' difficulties when listening in English, and the effect of teaching speech decoding on the students' listening skill. A mixed method, quasi-experimental design was used for the study, and the data collection instruments included questionnaires, class observations, surveys, and interviews. The results show that the teachers use an approach that is centered on the product of listening and focused more on testing rather than developing the listening skill (comprehension approach); that the major listening difficulties the students face when listening to audios in English are related to bottom-up processing, and that teaching decoding strategies improves the students' listening comprehension significantly. Therefore, it is advisable for teachers to include this type of activities in their daily pedagogical practices.

Key words: listening pedagogical practices, listening difficulties, speech decoding

Dedicatoria

Para mis hijas Gabi y Emi con todo mi amor

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a Dios, por proveerme de fuerza interior y luz de guía para poder superar los momentos difíciles en los que las ideas se agotaban y la desesperación invadía, impidiendo cualquier avance; cuando el trabajo, las tareas de la casa y la familia parecían confabularse en contra de las aspiraciones académicas.

Agradezco también a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron para el desarrollo de este trabajo doctoral. Mi gratitud especial hacia mis hijas, quienes tuvieron que acostumbrarse a mi duro ritmo de trabajo. A mis padres, por haberme forjado como la mujer que soy ahora. A mis amigas Tammy, Mariace y Juanita por estar siempre prestas a ayudarme en todo, pero de manera especial a Juanita, por acompañarme día a día en este duro caminar, escuchar siempre mis quejas y darme ánimos para continuar.

Un agradecimiento especial a la Dra. Beatriz Cagnolati, directora de tesis, por sus comentarios enriquecedores y consejos prácticos durante el desarrollo de este trabajo; asimismo, a la Dra. Silvana Barboni, co-directora, por su lectura crítica del trabajo y sus sugerencias para mejorarlo.

Introducción

La destreza de comprensión auditiva desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de un segundo idioma y en el desarrollo de la oralidad; no obstante, lograr cualquier progreso en esta destreza conlleva mucha dificultad, especialmente cuando se aprende el idioma en la edad adulta. Dicha dificultad puede deberse a múltiples factores entre los que destacan la reducida habilidad para decodificar el discurso oral de forma automática. El presente trabajo doctoral explora la instrucción de la escucha en el aula de inglés como lengua extranjera a nivel universitario, así como también las dificultades que los estudiantes presentan; además, analiza el efecto de la incorporación de destrezas de decodificación en el desarrollo de la destreza en cuestión.

En el primer capítulo se presenta brevemente el problema actual de la enseñanza de la escucha en un segundo idioma, enfocada principalmente hacia la evaluación de respuestas correctas o incorrectas y al desarrollo de estrategias compensatorias, lo cual permite primero situar al estudio dentro de este ámbito para luego situarlo dentro del contexto universitario ecuatoriano. A continuación, se expone el problema del bajo nivel de inglés en el Ecuador, así como también el de la dificultad del desarrollo de la destreza auditiva en estudiantes adultos de inglés, para luego enfatizar en la importancia de investigar la enseñanza de la escucha no solamente para contribuir con evidencia empírica a un área del conocimiento que requiere de mayor investigación, sino también para tratar de aportar con la mejora de la enseñanza de inglés en Ecuador. Se incluye además los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis que guiaron el estudio. Al final, se presentan definiciones de conceptos y términos básicos que serán usados a través de todo el documento.

En el segundo capítulo se explican de manera detallada los procesos que tienen lugar durante la escucha, así como también sus diferentes etapas. A continuación, se describe el desarrollo de la escucha tanto en la lengua materna como en un segundo idioma para luego continuar con un análisis de la influencia que han tenido las teorías de adquisición de un segundo idioma en la enseñanza de la escucha, así como también los diferentes enfoques empleados. Posteriormente se incluye un análisis de diferentes estudios relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la destreza auditiva en un segundo idioma, con las percepciones, actitudes y prácticas de los docentes de inglés hacia la enseñanza de esta destreza, así como también con los factores que afectan su desarrollo, para de esta manera dejar sentado los diferentes debates que existen al respecto.

En el tercer capítulo se reportan los resultados de un estudio piloto realizado con la finalidad de validar los instrumentos de recolección de datos, así como también obtener datos preliminares del efecto de la aplicación de dos actividades para el desarrollo de la percepción y decodificación de la sustancia sonora. Es así que este estudio se centró en conocer las percepciones de los estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay con respecto a la destreza auditiva, diagnosticar las dificultades que presentan estos estudiantes al momento de escuchar en este idioma y determinar el efecto de una enseñanza basada en el proceso de decodificación en el desarrollo de la destreza auditiva. Para el efecto, este capítulo inicia con la explicación del diseño de investigación que guía el estudio y continúa detallando el contexto, los participantes, los instrumentos de recolección de datos y el proceso de intervención. Seguidamente se presenta el análisis de los datos y se termina con una discusión de los resultados obtenidos.

El cuarto capítulo presenta el estudio principal de esta tesis doctoral e incluye una descripción detallada del enfoque, paradigma y diseño de investigación (diseño

cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y a su vez, un diseño de métodos mixtos de tipo explicativo secuencial puesto que empieza con la recolección y análisis de datos cuantitativos, los cuales tienen prioridad para responder las preguntas de investigación, y continúa con la recolección de datos cualitativos que ayudarán a explicar dichos resultados cuantitativos), contexto, participantes, instrumentos de recolección de datos y proceso de intervención. A continuación, se presenta el análisis de datos y resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a docentes universitarios de inglés y de las observaciones de clase realizadas y se continúa con una discusión a la luz de las preguntas de investigación y de las aproximaciones teóricas y revisión de la literatura que se mencionan en el capítulo 2. Seguidamente se incluye el análisis de datos y resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes sobre percepciones y dificultades al escuchar en un segundo idioma, así como también de los resultados de la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva. Asimismo, se incluye una discusión final en base a las preguntas de investigación planteadas y a investigaciones previas.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentan las contribuciones de este trabajo doctoral así como también las implicaciones en el campo de la enseñanza de la escucha en un segundo idioma y las sugerencias para futuras investigaciones. Además, se indica las limitaciones del estudio.

Capítulo 1: Descripción y antecedentes del estudio

1.1. Fundamentación

El desarrollo de la comprensión auditiva parece ser crucial en el aprendizaje de una segunda lengua puesto que constituye la base para que se desarrollen otras destrezas (Vandergrift & Goh, 2012), como por ejemplo la de leer (Richards, 2005), pero en especial la de hablar (Rost, 2001); con razón advierte Vandergrift (2007) que la comprensión auditiva está situada en el corazón del aprendizaje de lenguas (p. 191).

Al parecer, esta destreza es una de las más complicadas de adquirir y generalmente es percibida por los aprendices de una segunda lengua como la más difícil en comparación con las destrezas de leer, escribir y hablar (Graham, 2003). Esta dificultad se agudiza en los estudiantes con baja competencia general en el idioma (Renandya, 2011), ya que, como sostiene Buck (2001), el proceso de escucha es muy complejo debido a que requiere de conocimientos lingüísticos (para lograr la descodificación del mensaje) y no lingüísticos (para la construcción del significado) que deben ser aplicados rápidamente y en tiempo real para descifrar un mensaje. Por otra parte, Graham (2006) señala que esta complejidad inmersa en el proceso de escuchar no solo dificulta a los estudiantes a reconocer lo que ellos hacen durante el mismo sino también a identificar sus falencias y dificultades, lo cual impide cualquier progreso.

En lo que respecta a la investigación en el campo de la escucha, comparada con las otras destrezas, al parecer ha recibido menor atención debido a la complejidad que representa el indagar sobre los procesos cognitivos internos que se llevan a cabo. Según afirma Vandergrift (2007), la destreza auditiva es la menos entendida y la menos investigada debido a su naturaleza implícita, la naturaleza efímera de la señal acústica, y la dificultad para acceder a los procesos, por lo que subraya la importancia de realizar más estudios de investigación que indaguen más

profundamente en la interacción de los procesos y factores que influyen la escucha exitosa en un segundo idioma (p. 191).

Varios autores sostienen que el desarrollo de la destreza auditiva durante la enseñanza de un segundo idioma no recibe la importancia necesaria, y lo que es peor aún, los aprendices no reciben instrucción sobre cómo desarrollar y cultivar esta destreza, sino que solamente son evaluados en cuanto a lo que entendieron o no sobre un audio o video, muchas de las veces ante toda la clase, lo cual les produce ansiedad (Field, 2008b; Vandergrift & Goh, 2012). Como indica Vandergrift (2007), a los aprendices de un segundo idioma rara vez se les enseña cómo escuchar eficazmente (p. 191), y los docentes, sin impartir la instrucción de esta destreza de una manera sistemática, esperan que los alumnos la desarrollen por “ósmosis” a través de mucha práctica (Rost, 2001, p. 13; Vandergrift & Goh, 2012). Tal como argumenta Field (2008b), los enfoques actuales de la enseñanza de la destreza auditiva consideran que mientras más escuchen los aprendices, mejor desarrollarán esta destreza (escucha extensiva) ya que de esta manera refuerzan la conexión entre sonidos y palabras y tienen más oportunidades de escuchar las palabras aprendidas en diferentes contextos, lo cual ayuda a la automatización. Sin embargo, este autor considera que no siempre más es mejor y que el aprendiz de un idioma extranjero mal podría beneficiarse de la escucha extensiva si no desarrolla primero la capacidad de descodificar y entender el material que escucha. Así, los aprendices de baja competencia que no han sido instruidos en cómo desarrollar la destreza auditiva, tienden a utilizar estrategias compensatorias basadas en el contexto y conforme avanza el nivel de complejidad del material auditivo, tienden a fosilizar estas prácticas en lugar de mejorar. Como sostiene Cauldwell (2013), el proceso de ósmosis consiste en exponer al aprendiz al material auditivo para que este, al enfocarse en entenderlo, desarrolle gradualmente las destrezas de descodificación, lo cual está sustentado en el

modelo de aprendizaje de “adquisición a través del contacto” (p. 252). No obstante, para Cauldwell esto no es enseñar sino rendirse ante la dificultad, retrasando así el aprendizaje (p. 253).

Por otra parte, la enseñanza de la escucha se ha enfocado principalmente en el producto, es decir, en la obtención de la respuesta correcta, sin dar la debida importancia al proceso por el cual se llega o no a esa respuesta (Vandergrift, 2007; Field, 2008b), lo cual constituye una de las principales falencias del enfoque de comprensión auditiva que está centrado en la evaluación más no en la enseñanza (Field, 2008b). Este autor sugiere que es más importante saber cómo el aprendiz llegó a una determinada respuesta (sea correcta o incorrecta) y que este conocimiento debe servir de punto de partida para la instrucción, por lo que propone una enseñanza basada en el proceso en donde el diagnóstico de las necesidades, fortalezas y debilidades presentadas por los estudiantes se convierte en un objetivo de la clase auditiva; una enseñanza centrada en el alumno que se hace más responsable y consciente de lo que implica el proceso de aprendizaje, mientras que el profesor se dedica a analizar y tratar de reparar los errores generados, en lugar de únicamente estar a cargo de proveer y controlar el material auditivo y revisar las respuestas (enseñanza centrada en el profesor).

Por otro lado, algunos autores advierten que muchos de los textos de enseñanza y por lo tanto de las clases auditivas se enfocan principalmente en el desarrollo de destrezas de alto nivel de comprensión (de arriba-abajo) como por ejemplo activar conocimiento previo, escuchar la idea principal, usar el contexto para hacer conjeturas, inferir, entre otras, dejando de lado las destrezas de descodificación del mensaje o de bajo nivel de comprensión (de abajo-arriba) como por ejemplo reconocimiento de sonidos, palabras, frases y oraciones (Wilson, 2003; Field, 2008b), que según los autores, se deberían enfatizar más ya que las anteriores, que sin duda son

importantes, sirven más como estrategias compensatorias para cuando no se pudo descodificar fácilmente. De la misma manera Renandya (2011) indica que hay autores que consideran que las destrezas de alto nivel juegan un papel más importante al momento de la comprensión ya que algunos estudios sostienen que los alumnos eficientes hacen mayor uso de estas mientras que los no eficientes dependen más de las estrategias de bajo nivel; sin embargo, indica que no se ha comprobado empíricamente que el enseñar las destrezas de alto nivel mejore la comprensión y que además parece que estas estrategias funcionan cuando se ha alcanzado un cierto nivel de competencia en el idioma. En tanto que Field (2008b) señala que la mayoría de los problemas de comprensión auditiva se deben a dificultades de descodificación, y en el mismo sentido Hulstijn (2003) enfatiza que el enseñar destrezas para el procesamiento y reconocimiento de palabras es fundamental para desarrollar la destreza auditiva y que se debe proveer a los estudiantes con mucha práctica de estas destrezas hasta llegar a la automatización de las mismas, ya que cuando los alumnos no tienen problema con las destrezas de bajo nivel tendrán más tiempo para concentrarse en desarrollar las destrezas de alto nivel. Es importante mencionar que tanto los procesos de alto nivel como los de bajo nivel no funcionan completamente aislados el uno del otro y que el predominio de uno de ellos depende del propósito de la escucha (Vandergrift & Goh, 2012), pero como bien indica Cauldwell (2013), en la enseñanza de la escucha ha habido un predominio de las destrezas compensatorias, dejando de lado las de descodificación; si bien las primeras son muy importantes y se las debe seguir enseñando, se debe dedicar más tiempo al desarrollo de las destrezas de descodificación.

Según afirma Cauldwell (2013), los profesores generalmente no reciben preparación para lidiar con la sustancia sonora de los materiales auditivos que se utilizan para desarrollar la escucha, lo cual hace que sean infrautilizados. Una actividad auditiva está generalmente dividida

en tres etapas: pre-escucha, durante la escucha, y después de la escucha. Cauldwell sostiene que los profesores reciben mucha preparación para realizar las actividades características de la primera etapa, a saber, contextualizar el audio, enseñar el vocabulario que encontrarán en el audio, explicar las preguntas que se tendrán que contestar, hacer predicciones, entre otras. Durante la segunda etapa, los docentes hacen uso del material auditivo para que los estudiantes escuchen el audio y respondan preguntas; mientras que, en la tercera, principalmente revisan las respuestas y enseñan el vocabulario nuevo encontrado en la transcripción. Terminadas estas tres etapas, concluye la práctica auditiva y se continúa con otra actividad diferente, dejando así subutilizado un valioso material auditivo. Esta omisión en la formación de los profesores sucede principalmente por la dificultad inmersa en la enseñanza de la sustancia sonora debido a que es invisible, efímera y mucho más difícil de describir que el lenguaje escrito (Cauldwell, 2013, p. 250). Además, los docentes prefieren actividades comunicativas amenas en las que se puede observar la participación colaborativa de los estudiantes, lo cual genera un buen ambiente en la clase, en lugar de mortificarse con las dificultades, frustraciones, descontento que puede generar un material auditivo a ciertos estudiantes, por lo que, en lugar de ahondar en la sustancia sonora, prefieren continuar con otra actividad. Cauldwell llama a esta omisión una debilidad en el campo de la enseñanza de idiomas que hace que los aprendices se culpen por no entender el material auditivo, cuando en realidad es una falla pedagógica (p. 251). En efecto, los ejercicios de escucha requieren que los aprendices asuman el rol de oyentes nativos sin que se les enseñe el requisito fundamental para actuar como oyentes nativos: la habilidad para descodificar la sustancia sonora (Cauldwell, 2013, p. 256).

Parece ser que las actividades de escucha tienen otros propósitos en lugar del desarrollo de la destreza auditiva per se. Los docentes generalmente usan material auditivo para presentar

vocabulario o gramática, para desarrollar una actividad oral, para consolidar las estructuras lingüísticas aprendidas, entre otras, pero sin el objetivo de fomentar el desarrollo de esta destreza (Cauldwell, 2013). Richards (2005) sostiene que el objetivo de una sesión de escucha en una clase de inglés general no debe ser únicamente la comprensión, es decir, extraer el significado de los mensajes auditivos, sino también la adquisición del lenguaje. Para que esto sea posible, indica, es necesario que los aprendices se fijen en la forma lingüística de las transcripciones del mensaje oral que sirvió para la comprensión; pero advierte que se lo haga después de la sesión de comprensión auditiva para evitar caer en el error de concentrarse exclusivamente en la identificación exacta del contenido y lenguaje de un texto (p. 91). Field (2008b) concuerda con esta visión y propone que estas actividades se realicen durante la etapa de pos-escucha. Por otro lado, Cauldwell (2013) propone que un objetivo importante de la enseñanza de la escucha debería ser el familiarizar y hacer que los aprendices se sientan cómodos con la sustancia sonora del discurso espontáneo de manera que puedan descodificar y entender diferentes tipos de discursos, con creciente experticia (p. 259).

De todo lo expuesto anteriormente, es evidente la necesidad de plantearse nuevos objetivos para la enseñanza de la destreza auditiva en un segundo idioma que no solo se enfoquen en la evaluación de respuestas correctas o incorrectas y en el desarrollo de estrategias compensatorias para cuando no se entendió un mensaje, sino que también estén dirigidos hacia el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los estudiantes y a la enseñanza de la sustancia sonora per se, para de esta manera mejorar y acelerar el proceso de aprendizaje. Esta necesidad se agudiza cuando se trata de la enseñanza de un idioma que permite la comunicación a nivel mundial como lo es el inglés, y que, en el caso de Ecuador, no está muy desarrollado.

1.2. Planteamiento del Problema

En el sistema educativo ecuatoriano, el idioma inglés se aprende como una lengua extranjera ya que los aprendices no lo usan de forma inmediata fuera del aula de clase para la comunicación cotidiana (Cook, 2008). Pues bien, en este contexto, según la compañía internacional de educación EF *Education First*, el Ecuador tiene un muy bajo nivel de dominio del idioma inglés (EF Education First, 2020). En efecto, en el año 2017, la mencionada compañía en convenio con el Ministerio de Educación del Ecuador, aplicó el examen de evaluación *EF SET (Standard English Test)*, prueba standard de inglés que mide las destrezas auditiva y lectora en este idioma, a un total de 132 493 estudiantes de instituciones educativas públicas que cursaban el décimo año de educación básica (15 años de edad aproximadamente) y el tercer año de bachillerato (18 años) (Heredia, 2017). El mencionado examen, que tiene una puntuación total de 100 puntos, clasifica los puntajes obtenidos en los siguientes niveles: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Los resultados indicaron que, de 80 países participantes, el Ecuador se ubicó en el puesto 55, obteniendo un puntaje promedio de 49.42, equivalente a un nivel bajo; cabe mencionar que de entre 15 países participantes de Latinoamérica, se ubicó en el puesto 13. Este panorama empeora aún más en el año 2019, en el que el país se ubicó en el puesto 81 de entre 100 países participantes y en el último lugar de entre 19 países latinoamericanos, obteniendo un puntaje promedio de 46.57, equivalente a muy bajo (EF Education First, 2020).

Esta categorización resulta bastante preocupante para las personas que trabajan en el área de la educación ecuatoriana, y más aún para los docentes de inglés, quienes cargan directamente con la responsabilidad de dichos resultados, y, por lo tanto, con la de elevar el nivel de inglés en el Ecuador, sobre todo si se considera que en la actualidad, el conocimiento de esta lengua no solo permite el acceso al mundo de la información, puesto que la mayor parte de artículos académicos

y documentos científicos están escritos en este idioma, sino también al comercio exterior, relaciones internacionales, a mejores fuentes de empleo y educación, lo cual mejora el desarrollo económico y social de un país. Al respecto, la compañía *EF Education First* sostiene que,

Ahora, el inglés se está convirtiendo en una habilidad básica para toda la fuerza laboral global, en la misma forma en que la alfabetización se transformó en los últimos dos siglos de un privilegio de la élite a un requerimiento básico para el ciudadano informado. (párr. 2)

El gobierno ecuatoriano, con el afán de mejorar la enseñanza del inglés, ha implementado algunas medidas como por ejemplo el programa de capacitación en el extranjero para profesores de colegios *Go teacher*, la inclusión de la materia de inglés al currículo primario de la educación pública desde septiembre de 2016, la exigencia de un nivel B2 de acuerdo al marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) a los profesores de colegios públicos, entre otras. En el ámbito universitario, el Consejo de Educación Superior (CES) en el artículo 30 del reglamento de régimen académico reformado el 17 de septiembre de 2014, indica que es requisito de graduación para los estudiantes de las carreras de tercer nivel un nivel de suficiencia B1 en un idioma extranjero (Consejo de Educación Superior, 2014). Si bien el reglamento no exige que el idioma extranjero sea el inglés, la mayoría de estudiantes optan por aquel.

Según el MCER, el nivel B1 corresponde a un usuario intermedio que está en la capacidad de:

- Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Desenvolverse en la mayor parte de situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

- Producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares en los que tiene un interés personal.
- Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Consejo de Europa, 2002, p. 26)

Para dar cumplimiento a los requerimientos del CES, la Unidad de idiomas de la Universidad del Azuay oferta cursos regulares e intensivos con una carga horaria de 5 y 10 horas semanales respectivamente; y, desde septiembre 2017 los estudiantes de todas las carreras deben aprobar 6 cursos como requisito de graduación o pasar un examen de suficiencia que certifique su nivel B2. En lo que concierne al desarrollo de la destreza auditiva, los docentes emplean el libro de la serie *New Interchange* por lo que tienen a su disposición el material auditivo y las diferentes actividades de comprensión y desarrollo de destrezas de arriba-abajo (que como sugiere Field (2008) son las que más se enfatizan en los textos de enseñanza), por lo que resulta fundamental investigar la forma en que los docentes están llevando a cabo las actividades de comprensión auditiva, y sobre todo si enseñan o no destrezas de escucha.

Por otro lado, durante mis años de experiencia como docente de inglés he podido percibir la gran dificultad de los educandos al momento de realizar actividades de comprensión auditiva o de recibir instrucciones y explicaciones en inglés. Muy a menudo se quejan de que los hablantes nativos de inglés hablan demasiado rápido y que les cuesta mucho entender lo que dicen. Además, los estudiantes que no entienden las instrucciones dadas por el profesor o el material auditivo tienden a “cerrar” sus oídos y esperar a que los compañeros con un mejor nivel expliquen las instrucciones en español, entiendan y respondan a las tareas de comprensión y preguntas, para así ellos poder entender. Este problema parece agudizarse con los dicentes que provienen del campo o de provincias pequeñas (y que por lo general han recibido clases

esporádicas de inglés en la escuela y en el colegio), a quienes resulta muy difícil participar de las actividades de comprensión auditiva, lo cual produce en ellos un alto grado de desmotivación, por lo que la mayor parte del tiempo ya ni hacen el intento de escuchar porque piensan que por más que escuchen muchas veces, no entenderán el mensaje.

En la actualidad la educación está tendiendo a una enseñanza centrada en los estudiantes que parta de sus necesidades y considere la heterogeneidad de la clase; una educación que se centre en el proceso de aprendizaje más que en el producto. Al parecer esto no se puede conseguir en una clase en la que solo pocos estudiantes participan y en la que no se usa la evaluación para ayudar a los aprendices a reflexionar sobre sus errores y rectificarlos. Siendo esto lo que al parecer sucede durante la mayor parte de las clases de comprensión auditiva de inglés como lengua extranjera en la Universidad del Azuay, me parece pertinente investigar el efecto que tendría una enseñanza de la escucha basada en el diagnóstico y enfocada en el desarrollo de destrezas de descodificación, la cual en conjunto con las estrategias de alto nivel que la mayoría de libros de enseñanza de inglés usa, podría contribuir a mejorar la destreza auditiva de los dicentes.

La pertinencia de esta investigación se sustenta en la necesidad de contribuir con resultados significativos que aporten a la comprensión de los procesos de desarrollo de la destreza auditiva cuando se aprende un segundo idioma, que como se mencionó anteriormente, no ha sido muy estudiada debido a su complejidad. La mayoría de estudios existentes han sido realizados en contextos de Asia, Europa y Norte América, habiendo muy escasos en América Latina y mucho menos en Ecuador. Si, como establecen Vandergrift y Goh (2012), el desarrollo de la escucha es fundamental para el aprendizaje de un segundo idioma, me parece bastante relevante indagar en

la forma como se puede acelerar el proceso del desarrollo de la escucha, para así contribuir de alguna manera a mejorar el nivel de inglés en el Ecuador.

1.3. Preguntas de Investigación

- 1.3.1. ¿Cuáles son las creencias y prácticas de los profesores de inglés de nivel universitario de la ciudad de Cuenca con respecto a la enseñanza de la destreza auditiva?
- 1.3.2. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay con respecto a la destreza auditiva?
- 1.3.3. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay al momento de escuchar en este idioma?
- 1.3.4. ¿Cuál es el efecto de una enseñanza basada en el proceso de descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva?

1.4. Hipótesis de la Investigación

Hipótesis general

La destreza auditiva de adultos que aprenden una segunda lengua se desarrollaría con dificultad, debido a la aplicación de enfoques didácticos basados principalmente en su evaluación y en estrategias compensatorias, por lo que mejoraría con la instrucción en destrezas de descodificación.

Hipótesis derivadas

- La dificultad en el desarrollo de la destreza auditiva de los estudiantes de la Universidad del Azuay se debería a que los profesores usan únicamente un enfoque de comprensión auditiva con cierta incorporación de desarrollo de destrezas de arriba-abajo como herramienta pedagógica.
- El grupo de estudiantes que recibe capacitación en destrezas de descodificación mejoraría la destreza auditiva en comparación con el grupo de estudiantes que no la recibe.

1.5. Objetivos de la Investigación

Objetivo general

- Establecer el efecto de una enseñanza de la escucha basada en el desarrollo de destrezas de descodificación en la comprensión auditiva.

Objetivos específicos

- Conocer las creencias y prácticas de los docentes en relación con la escucha.
- Conocer las percepciones de los estudiantes hacia la destreza auditiva.
- Diagnosticar las dificultades que presentan los estudiantes de inglés al momento de escuchar audios en inglés.
- Evaluar el efecto de una instrucción en destrezas de descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva.

1.6. Conceptos Operativos

Debido a que los siguientes términos serán empleados constantemente a lo largo del presente estudio, es importante definirlos ya que pueden ser usados con diferentes connotaciones y, por tanto, causar cierta confusión.

1.6.1. Primer idioma, segundo idioma e idioma extranjero.

De acuerdo con Cook (2008), los términos primer idioma y lengua materna se usan para referirse al primer idioma que un niño aprende cronológicamente. En tanto que, la UNESCO define un segundo idioma al aprendido como adición a la lengua materna sin hacer distinción del contexto en el cual se aprende dicho idioma; sin embargo, Cook (2008) también indica que, en términos generales, un segundo idioma se usa inmediatamente en el lugar en dónde se lo aprende mientras que un idioma extranjero se aprende para uso futuro en otros países. En este trabajo se usará el término segundo idioma como lo define la UNESCO, no obstante, se empleará el término idioma extranjero cuando amerite la distinción del contexto en el cual se lo aprende.

1.6.2. Destrezas, procesos y estrategias

La definición exacta de estos términos es controversial y al parecer no existe consenso, por lo que no son aceptados universalmente y su aplicación de forma consistente y exacta conlleva mucha dificultad (Graham & Santos, 2015).

Según Field (2008b), una destreza es una competencia o habilidad que poseen los nativo-hablantes de un idioma, en tanto que las sub-destrezas son los componentes individuales de una destreza y en el caso de la escucha, constituyen un conjunto de habilidades que permiten al oyente lograr el entendimiento; sin embargo, la dificultad radica en demostrar que dichas habilidades existen y que corresponden a lo que realmente ocurre en la mente del hablante nativo.

En tanto que un proceso es un mecanismo cognitivo a través del cual la información es transformada (Macaro, 2006). Field (2008b) sostiene, con respecto a la destreza de la escucha,

que estos procesos son comportamientos que han sido observados e investigados y por tanto incluidos en modelos de comprensión auditiva.

Por otro lado, los autores que han definido el término “estrategia” han empleado diferentes términos tales como “acción”, “técnica” y “recurso,” lo cual ha resultado problemático ya que existe la discrepancia de si el término se refiere a una actividad a nivel cognitivo o a una acción física; adicionalmente, la controversia se da en cuanto a si una estrategia es consciente o inconsciente y si es un mecanismo compensatorio o contribuye de una manera positiva al aprendizaje y uso de un idioma (Graham & Santos, 2015). En esta línea, Macaro (2006) en lugar de intentar definir el término señala las características principales de una estrategia, a saber, actividad mental, consciente, realizada para alcanzar un objetivo dentro de una tarea específica y transferible a otra tarea. Existen varias taxonomías de estrategias de aprendizaje de un idioma (*language learning strategies*) como por ejemplo la de O’Malley & Chamot (1990) que las clasifica en cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas y las aplica para las 4 destrezas del idioma. También hay autores que se refieren a ellas como estrategias del aprendiz de un idioma (*language learner strategies*) con el propósito de enfatizar que la estrategia es usada por un aprendiz. Sin embargo, para Field (2008b) la clasificación de O’Malley & Chamot (1990) no es muy adecuada para la destreza de la escucha debido a que, por un lado, la distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas puede causar confusión, por ejemplo, una estrategia metacognitiva en un contexto (planear escuchar palabras acentuadas) puede convertirse en cognitiva en otro (escuchar palabras acentuadas) y por otro lado, tal clasificación no hace distinción entre estrategias de aprendizaje, que ayudan al aprendiz a adquirir el idioma, y estrategias de comunicación, que ayudan al aprendiz a lidiar con problemas de comprensión, así

el autor usa el término estrategias de escucha para referirse a la manera como los oyentes compensan la falta de entendimiento.

La siguiente tabla presenta ejemplos de los conceptos en cuestión:

Tabla 1
Ejemplos de Destrezas, Sub-destrezas, Procesos y Estrategias

Destreza	Sub-destrezas	Procesos	Estrategias
Escucha	<ul style="list-style-type: none"> - habilidad para retener pedazos de lenguaje de diferente duración por períodos cortos - habilidad para discriminar sonidos de la L2 - habilidad para identificar palabras acentuadas y no acentuadas - habilidad para reconocer palabras en su forma reducida - habilidad para distinguir los límites de las palabras - habilidad para reconocer patrones de orden de palabras en la L2 - habilidad para reconocer el uso del vocabulario en temas centrales de conversación - habilidad para detectar palabras clave - habilidad para adivinar el significado de palabras usando el contexto en el que aparecen - habilidad para reconocer clases de palabras gramaticales - habilidad para reconocer recursos de cohesión en el discurso hablado - habilidad para detectar los constituyentes de la oración - habilidad para reconstruir o inferir situaciones, objetivos, participantes, procedimientos - habilidad para usar el conocimiento real del mundo y la experiencia para descifrar propósitos, objetivos, 	<p>de descodificación (de abajo-arriba/<i>bottom-up</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar consonantes y vocales - ajustarse a la voz del hablante - reconocer la estructura de la sílaba - emparejar sílabas débiles con palabras de función - identificar el inicio y final de palabras en el discurso conectado - hacer corresponder secuencias de sonidos con palabras - identificar palabras en su forma no estándar - lidiar con palabras desconocidas - reconocer el final de oraciones y frases - anticiparse a patrones sintácticos - hacer uso del acento de la oración - reconocer frases o pedazos de oración - usar la entonación para respaldar a la sintaxis <p>de construcción del significado (de arriba-abajo/ <i>top-down</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - hacer uso del conocimiento del 	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas (repetir, agrupar, deducir, inferir, tomar notas, resumir) - Metacognitivas (planear, monitorear, evaluar) - Socio-afectivas (cooperar, hablar con uno mismo) (O'Malley& Chamot, 1990) <p>Compensatorias</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrategias de comunicación (adivinar basándose en palabras reconocidas, usar el conocimiento del tema para tratar de entender, pedir al hablante que repita algo) - ignorar lo escuchado con la esperanza de que no sea de mayor importancia - construir significado basado en evidencia incompleta por problemas de descodificación (Field, 2008b)

	<ul style="list-style-type: none"> - escenarios y procedimientos - habilidad para predecir resultados de eventos descritos - habilidad para inferir conexiones entre eventos - habilidad para reconocer coherencia en el discurso y detectar relaciones como ideas principales, ideas de soporte, información dada, información nueva, generalizaciones, ejemplificaciones - habilidad para procesar el discurso a diferente velocidad - habilidad para procesar el discurso que contiene pausas, errores y correcciones - habilidad para demostrar comprensión o falta de comprensión verbalmente y no verbalmente (Richards, 1983) 	<ul style="list-style-type: none"> - mundo, del tema y de la cultura - guardar el significado literal de una oración - aceptar un significado aproximado - verificar la comprensión - hacer inferencias - seleccionar información relevante - conectar ideas - reconocer palabras conectoras (Field, 2008b) 	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nota: Tomado de O'Malley & Chamot (1990), Richards (1983) y Field (2008b)

Asimismo, es importante tener presente la diferencia entre “estrategia” y “actividad” ya que estos términos son a veces usados como sinónimos. Hollie (2017) explica claramente esta diferencia usando como metáfora el juego de ajedrez en el cual los jugadores expertos tienen en mente una estrategia de juego la cual es llevada a cabo a través de las movidas realizadas (actividades).

En este capítulo se ha presentado la importancia de investigar el tema del desarrollo de las destrezas de percepción en la enseñanza de la escucha en un segundo idioma en el contexto universitario de la ciudad de Cuenca, Ecuador, así como también se ha planteado el problema, los objetivos, las preguntas e hipótesis que guiarán esta investigación y, finalmente, se ha incluido definiciones de términos claves que serán usados en todo este trabajo. A continuación, se incluye la fundamentación teórica en base de la cual se sustenta el problema planteado.

Capítulo 2: Marco Teórico y Revisión de la Literatura

2.1. La Escucha y sus Procesos

La habilidad de la escucha es un proceso dinámico en el que intervienen múltiples operaciones cognitivas interrelacionadas tales como procesos neurológicos, lingüísticos, semánticos y pragmáticos (Rost, 2016). Según Field (2008b), los dos procesos principales que se llevan a cabo durante la escucha son la descodificación y la construcción del significado (los cuales no deben confundirse con las direcciones que siguen dichos procesos, a saber, procesamiento de abajo-arriba y de arriba-abajo respectivamente). Asimismo, Rost (2016) señala que la escucha debería definirse al menos en términos de sus capacidades psicolingüísticas fundamentales, esto es, la capacidad para el procesamiento lingüístico, para el procesamiento semántico y para el pragmático. El mencionado autor sostiene que el procesamiento lingüístico, el cual hace referencia a los procesos lingüísticos de descodificación (procesamiento de abajo-arriba), es la base de la escucha e incluye principalmente los siguientes procesos: procesos fonológicos que permiten la percepción del discurso, reconocimiento de palabras y análisis sintáctico (*parsing*). El procesamiento semántico (conocido como procesamiento de arriba-abajo) se refiere principalmente a los procesos encargados de la comprensión y la inferencia, en tanto que el procesamiento pragmático consiste en procesos relacionados con la habilidad de entender a un hablante (el significado que este realmente desea transmitir) en un contexto social.

Es muy importante recalcar la naturaleza interconectada de los procesos de descodificación con los de construcción del significado, los cuales, como expresa Field (2008b), han sido separados únicamente para que sea posible examinar los diferentes procesos que

demanda cada uno, bastante automáticos en el caso de la descodificación y más racionales para la construcción de significado.

2.1.1. Procesos de descodificación (procesamiento de abajo-arriba)

Los procesos de descodificación, que son básicamente procesos lingüísticos, requieren de un procesamiento de abajo-arriba, es decir, empezar con unidades pequeñas para construir unidades más grandes. Como afirma Field (2008b), los procesos de descodificación (que convierten la entrada acústica en formas estandarizadas de lenguaje) pueden analizarse según un modelo de procesamiento de la información en el cual el primer nivel de análisis corresponde a un emparejamiento de las sensaciones acústicas con los fonemas del lenguaje, los cuales luego son agrupados en sílabas, las que son agrupadas en palabras, para ser agrupadas en grupos de palabras familiares que conforman secciones. Este emparejamiento es posible gracias al conocimiento lingüístico que el oyente posee en su memoria de largo plazo. Así, la descodificación es un proceso mecánico para segmentar el flujo del sonido y construir significado en una forma creciente y acumulativa (Vandergrift & Goh, 2012). Al respecto, Rost (2016) realiza una analogía con una máquina embudidora de salchichas para describir la tarea del oyente durante la descodificación, esto es, separar el flujo sonoro (que llega como una masa) en sus constituyentes para que sea más fácil de procesarlo en la memoria de corto plazo.

El segundo nivel de análisis en cambio consiste en el reconocimiento de la estructura gramatical de una declaración así como también de la entonación de dicha declaración. La descodificación entonces va más allá de un simple emparejamiento ya que al producto obtenido del resultado del proceso de identificación, que es una cadena de palabras con significado y entonación, el oyente impone un patrón gramatical para finalmente obtener un pedazo de información que ya no está en forma de lenguaje sino de una idea abstracta o proposición (Field,

2008b). Asimismo, el autor recalca que estos niveles de análisis no ocurren uno detrás del otro y que dos o más pueden ocurrir al mismo tiempo.

2.1.2. Procesos de construcción del significado (procesamiento de arriba-abajo)

Los procesos de construcción del significado siguen una dirección de procesamiento de arriba-abajo, es decir, hacen uso de unidades grandes para identificar unidades más pequeñas. Al respecto, Field (2008b) menciona que la proposición obtenida como resultado del proceso de descodificación contiene únicamente un significado literal, por lo que para dar relevancia a lo escuchado y lograr un completo entendimiento, el oyente debe recurrir a otro tipo de información que es independiente de las palabras indentificadas, es decir, información contextual que incluye el conocimiento del mundo, conocimiento cultural, del tema, de la situación, de la persona que habla, etc., así como también información co-textual, la cual hace referencia a la información dicha previamente por el hablante o los hablantes en una conversación. Esta información contextual y conocimiento previo que posee el oyente en su memoria de largo plazo, en forma de estructuras mentales complejas que agrupan todo el conocimiento relacionado a un concepto (*schematta*), es usada para activar un marco conceptual y así, entender el mensaje (Vandergrift, 2012).

Los procesos de descodificación y construcción del significado casi nunca operan en una forma independiente sino que lo hacen de manera paralela, es así que, no se podría identificar un tema sin haber al menos mínimamente descodificado algo de lo escuchado y de la misma manera, no se podría entender la relevancia de lo escuchado sin ponerlo en un mínimo contexto (Field, 2008b).

2.2. Etapas de la Escucha Comprensiva: Percepción, Análisis sintáctico (*parsing*) y Utilización

Los procesos anteriormente mencionados han sido ubicados en tres etapas interconectadas conocidas como percepción, análisis sintáctico (*parsing*) y utilización de acuerdo al conocido modelo desarrollado por Anderson (1995), que describe la forma en la que se lleva a cabo el proceso de la escucha comprensiva y la manera como los procesamientos de abajo-arriba y de arriba-abajo están integrados. Cabe señalar que de este modelo se podría inferir que una etapa sigue a la otra de manera secuencial; sin embargo, cada una de las ellas se relaciona con las otras dos en un sentido recíproco (Vandergrift & Goh, 2012). Como señalan estos autores, muy pocos modelos teóricos han sido elaborados para explicar la escucha comprensiva y ninguno de ellos lo hace completamente ya que por lo general consideran únicamente los aspectos cognitivos dejando de lado la dimensión afectiva de la escucha.

2.2.1. Fase de percepción

Para comprender esta primera fase del proceso complejo de la escucha comprensiva, es menester referirse primero a la producción del discurso oral ya que la percepción está directamente relacionada con aquella. Según Rost (2016), la producción del discurso oral se adhiere a los principios de eficiencia y menor esfuerzo, es decir, incluir tanta información como sea posible en cada segundo de discurso oral para maximizar la comunicación y así lograr el mejor resultado, sin que esto demande un arduo trabajo de los órganos encargados de la articulación del discurso, lo cual se consigue al reducir el esfuerzo de la articulación de cada sonido y a través de reducciones fonológicas que le dan al discurso hablado características particulares. En efecto, el mencionado autor señala las siguientes características como las más representativas del discurso hablado espontáneamente: replanteamientos del tema, uso de un

orden aditivo con las preposiciones “y, luego, pero, entonces”; una elevada proporción de palabras de función o gramaticales en comparación con palabras de contenido; estructuras incompletas y falsos comienzos; uso frecuente de la elisión u omisión de unidades gramaticales; uso de palabras frecuentes del lenguaje y, por lo tanto, la tendencia a usar lenguaje impreciso o temas no explícitos; muchos marcadores interactivos y continuativos y expresiones evocativas; frecuentes referencias exofóricas, gestos y expresiones no verbales; velocidad variada, acentos y características paralingüísticas; y principalmente, ráfagas cortas de discurso oral ya que el hablante no emplea un flujo de habla continuo sino que construye su discurso oral en una forma fragmentada en “ráfagas” cortas (frases de entre 2 a 3 segundos de duración y limitadas por pausas) que le permiten no solo respirar, sino también formular sus ideas y ajustar su mensaje de acuerdo a la respuesta del oyente (Rost, 2016).

Por lo tanto, para poder seguir el discurso del hablante, el oyente debe adoptar métodos efectivos de comprensión que le permitan procesarlo tan eficientemente como sea posible, es decir, usar al máximo la información acústica disponible para reconstruir el significado, lo cual puede hacerlo gracias a su experiencia perceptual con la forma en la que los sonidos son articulados, los elementos psicoacústicos presentes (frecuencia, tono, duración, intensidad), las características prosódicas (acento, tono, unidades de entonación), señales paralingüísticas, conocimiento fonotáctico y las intenciones lingüísticas del hablante (Rost, 2016).

En efecto, para lograr un reconocimiento efectivo del discurso oral, es necesario tener un conocimiento automático de los sonidos permitidos del idioma y de la forma en la que pueden combinarse y, además, haber adquirido una sensibilidad a las variaciones alofónicas (pronunciaciones alternativas a la forma de citación) que ocurren debido a procesos de coarticulación, principalmente asimilación, elisión y reducción de vocales (Rost, 2016). Estos

procesos de simplificación que reducen tanto el tiempo de producción como de recepción del discurso oral, si bien facilitan la comunicación a los nativo-hablantes de una lengua, son muy difíciles de procesar para los aprendices o hablantes no nativos de la misma (Rost, 2016). Como lo hace notar Field (2008b), la tendencia tanto a tomar atajos entre la producción de un sonido y otro como a destacar las palabras importantes, son características comunes del discurso oral en general; sin embargo, debido a que son realizadas de diferente manera en los diferentes idiomas, causan dificultad a los aprendices de una lengua.

Los principales procesos de simplificación que pueden ocurrir durante el discurso conectado en inglés son los siguientes:

- **Asimilación:** es el proceso a través del cual un sonido (el asimilado) adquiere las características de un sonido contiguo (el sonido condicionante), lo cual puede ocurrir dentro de palabras o entre palabras (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010). Existen tres tipos de asimilación en el idioma inglés: la asimilación progresiva en la cual el sonido condicionante precede y afecta al sonido siguiente; por ejemplo, la pronunciación del plural puede ser /s/, /z/ o /ɪz/ dependiendo del sonido final de la palabra en singular que sería el sonido condicionante. En la asimilación regresiva en cambio el sonido asimilado precede al condicionante, por ejemplo, en las frases “have to, has to, used to” el sonido /t/ (de la palabra “to”) es el condicionante y hace que los sonidos /v/, /z/, /d/ que son sonoros, se transformen en los sonidos sordos /f/, /s/ y /t/ respectivamente. Finalmente, la asimilación recíproca ocurre cuando dos sonidos en secuencia condicionan mutuamente la creación de un tercer sonido con características de los dos; por ejemplo, en “Would you mind?” el sonido alveolar /d/ al combinarse con el sonido palatal /j/ forman el sonido /dʒ/ (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010).

- Elisión: es la pérdida de sonidos que ocurre generalmente en los siguientes casos: cuando el sonido /t/ al final de una sílaba ocurre después de una consonante sorda y precede cualquier otra consonante, por ejemplo, /nekstwi:k/ → /nekswi:k/; cuando el sonido /d/ al final de una sílaba ocurre después de una consonante sonora y precede cualquier otra consonante, por ejemplo, /hændstænd/ → /hænstænd/; cuando /ə/ ocurre entre consonantes en una sílaba intermedia, por ejemplo, /næfənəl/ → /næfnəl/; y cuando /h/ empieza una sílaba no acentuada, por ejemplo, /teikhɪm/ → /teikɪm/ (Brown, 2014). Además, el mencionado autor señala otros casos usuales de elisión que afecta a palabras particulares como es el caso del sonido /v/ en las palabras “*of, have*” que se elimina cuando ocurre antes de una consonante, el sonido /t/ en las palabras “*to, want, don’t*” cuando ocurren en frases como “*want to, going to, don’t know*”, y el sonido /θ/ en la palabra “*sixth’s*”.
- Unión o ligadura: consiste en la conexión del sonido final de una palabra o sílaba con el sonido inicial de la siguiente, lo cual contribuye con la fluidez del discurso conectado (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010). Dicha conexión ocurre regularmente en los siguientes casos:
 1. secuencia de vocal + vocal: cuando una palabra o sílaba termina en un sonido de vocal tensa o diptongo y la siguiente empieza con sonido de vocal, estas se conectan a través de la inserción del sonido /y/ o /w/, por ejemplo, be^(y)able, do^(w)it.
 2. secuencia de vocal, consonante + vocal: en este caso la consonante es pronunciada intervocálicamente como si perteneciera a ambas sílabas, por ejemplo, “keepout” → kee p out.

3. secuencia de consonante, consonante + vocal: en este caso, la consonante es pronunciada como parte de la siguiente sílaba, a lo que se conoce como resilabificación. Por ejemplo, findout → fin/d out
 4. secuencia de dos consonantes iguales: cuando debido a la yuxtaposición de palabras dos consonantes iguales se juntan, son pronunciadas con una sola articulación alargada en lugar de pronunciar el sonido dos veces. Por ejemplo, “stop^[p:]pushing”.
 5. secuencia de oclusivo + oclusivo u oclusivo + africado: cuando a una consonante oclusiva le sigue otra oclusiva o una africana, la primera consonante oclusiva es pronunciada en su forma no liberada, es decir sin la explosión que caracteriza la liberación de una oclusiva; por ejemplo, en la frase “petcat” (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010).
- Reducción de vocales: se refiere a los cambios en la calidad acústica de las vocales los cuales están relacionados con cambios en el acento, sonoridad, duración, articulación o posición en la palabra y que son percibidos como un debilitamiento (Ernestus, Hanique, & Verboom, 2015). En términos generales se puede decir que las palabras gramaticales (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres personales, verbos auxiliares, adjetivos posesivos, adjetivos demostrativos) son pronunciadas en su forma débil, es decir con reducción de la vocal, a menos que ocurran en posición final o que sean usados enfáticamente (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 2010).

En la fase de percepción, como indica (Anderson, 1995), las señales sonoras son reconocidas como palabras o pedazos de discurso significativos. En efecto, Rost (2016) enfatiza que el concepto de una palabra es diferente en versión hablada que en escrita. En versión

hablada, una palabra se considera como parte de una jerarquía fonológica la cual empieza con una unidad psicológica válida más grande y luego describe una serie de regiones cada vez más pequeñas de la siguiente manera:

- declaración: unidad gramatical que consiste en una unidad de entonación más elementos gramaticales necesarios para su interpretación.
- unidad de entonación: o frase fonológica, es una unidad fonológica producida en una sola ráfaga de discurso y conformada por un elemento lexical acentuado más elementos gramaticales de soporte.
- frase léxica: conformada por grupos clíticos frecuentes y palabras fonológicas
- palabra fonológica: una palabra o grupo de palabras emitidas e interpretadas con un solo ítem, por ejemplo, “*in the house*”.
- grupo clítico: conformado por un ítem focal más elementos gramaticalizadores.
- pie: secuencias de sílabas acentuadas y no acentuadas
- sílaba: conformada por en el inicio, el núcleo y la coda
- segmento: o fonema
- característica: por ejemplo, oclusivos, sibilantes, aspiración, etc. (p. 28).

Entonces, la identificación de palabras fonológicas consiste en estimar unidades lexicales y límites dentro de grupos fonológicos más grandes, proceso marcado con incertidumbre y duda debido a que no existe un equivalente auditivo directo para los espacios entre palabras escritas que puedan servir como una señal confiable (Rost, 2016). Sin embargo, como indica el

mencionado autor, la confiabilidad de este proceso puede incrementarse gracias a varios procesos simultáneos, a saber:

- la interacción de un sonido percibido con el conocimiento probable de que una palabra sea emitida en un contexto dado.
- la percepción en secuencia, es decir, palabra por palabra. Al respecto, el reconocimiento de palabras cumple dos objetivos: el primero, ubicar el comienzo de la palabra que sigue y el segundo, proveer restricciones sintácticas y semánticas que sirven para predecir palabras siguientes.
- el uso de señales o pistas para reconocer palabras, esto es, los sonidos de inicio de la palabra y el acento lexical. De hecho, cada idioma tiene sus propias estrategias para localizar los límites de las palabras; en inglés, consiste en identificar las sílabas acentuadas como indicadores de comienzos de palabras, esto debido a que la mayoría de las palabras de contenido llevan acento en la primera sílaba mientras que las palabras de función generalmente no son acentuadas.
- el procesamiento retrospectivo del discurso oral ya que el oyente retiene por unos segundos las formas de las palabras no reconocidas en un bucle fonológico en la memoria de trabajo mientras nuevas señales son procesadas.

Aunque no todas las palabras hayan sido reconocidas, la comprensión del discurso oral puede continuar con éxito porque el oyente es capaz de hacer inferencias sobre el significado de una declaración; el oyente entonces tolera la ambigüedad de una declaración y espera para clarificarla al escuchar declaraciones subsiguientes (Rost, 2016).

2.2.2. Fase de Análisis Sintáctico (*parsing*)

Durante esta fase, el oyente realiza una segmentación de una frase u oración de acuerdo a estructuras sintácticas o señales semánticas para crear una representación mental del significado de las palabras combinadas (Vandergrift & Goh, 2012). En otras palabras, el oyente identifica la estructura gramatical que une las palabras descodificadas a través de un mapeo sintáctico del discurso entrante en un modelo gramatical, sin el cual, el lenguaje escuchado (input) sería una mezcla desordenada de palabras parcialmente reconocidas (Rost, 2016). Esta operación de rastrear la estructura gramatical que une las palabras descodificadas depende parcialmente de la habilidad del oyente de monitorear el desarrollo de una estructura y de la habilidad para reconocer cuando una estructura se ha completado, en cuyo caso, el oyente transforma el grupo de palabras en una idea abstracta, lo cual le permite recordar o reportar lo que fue dicho sin necesidad de recordar todas las palabras usadas por el hablante (Field, 2008b). Para identificar el término de una unidad sintáctica (cláusula u oración), el oyente nativo hace uso de su conocimiento gramatical del idioma y de los patrones sintácticos más frecuentes, así como también de ciertas señales encontradas en el discurso oral como por ejemplo las pausas que el hablante hace para planear que decir (ya que una pausa corta en el discurso conectado a menudo indica el inicio de una nueva estructura gramatical) y el uso de muletillas o expresiones de relleno, que otorgan al oyente tiempo para revisar lo escuchado (Field, 2008b). De la misma manera, la entonación ayuda a reconocer límites sintácticos, así, las palabras de cada unidad de entonación (que puede ser una frase, cláusula u oración) están unidas por el movimiento de la voz del hablante, lo cual a su vez indica que están conectadas sintácticamente. En el caso en el que las unidades de entonación no hayan sido claramente demarcadas por la entonación, el

oyente puede identificar la unidad gracias a la sílaba acentuada de la palabra prominente o focal que usualmente aparece cerca del final de la unidad de entonación (Field, 2008b).

Cabe señalar que el oyente no espera hasta que una oración finalice para empezar con el proceso de descodificación, sino que lo hace con un retraso de aproximadamente un cuarto de segundo; por lo tanto, el oyente debe reconocer patrones gramaticales mientras estos están en desarrollo, para lo cual puede hacer suposiciones de la forma gramatical de la oración las cuales serán corroboradas o descartadas conforme aumenta la información escuchada (*input*), y solamente al término de la oración podrá tener certeza del patrón gramatical (Field, 2008b); por lo que, durante la fase de análisis sintáctico (*parsing*), el conocimiento gramatical del oyente junto con su habilidad para usar dicho conocimiento en tiempo real son cruciales (Rost, 2016). Es así que, el oyente experto puede hacer uso de varias señales que le ayudan con este proceso, por ejemplo:

- la probabilidad de ocurrencia de una estructura, es decir que, el oyente nativo o experto al escuchar una palabra puede predecir lo que viene a continuación debido a su experticia en la forma como las palabras se combinan (por ejemplo, al escuchar el artículo “*the*” o “*a*” puede predecir que lo que viene puede ser un adjetivo o un sustantivo) (Field, 2008, p.188).
- grupos de palabras o pedazos de discurso que son almacenados en la memoria como una sola unidad y que, por tanto, el oyente no tiene que dividirlos en sus constituyentes. Es el caso de colocaciones léxicas (ej. “*heavy rain*”), iniciadores cortos de pregunta (ej. “*do you, is it*”), y estructuras sintácticas (ej. “*can’t have done, I don’t mind*”) (Field, 2008, p.188).
- el verbo y los patrones asociados a él, ya que dicho conocimiento facilita la predicción (Field, 2008, p.188). En efecto, la identificación del verbo o tema es central para el proceso

de análisis sintáctico (*parsing*) ya que una vez identificado, el oyente puede relacionarlo con otros constituyentes como por el ejemplo el agente, paciente, objeto, tiempo, etc. (Rost, 2016).

Según Rost (2016), el proceso de análisis sintáctico (*parsing*) cumple los siguientes objetivos: aumentar la velocidad de procesamiento auditivo al emplear restricciones que permiten asignar rápidamente las diferentes partes del input a categorías sintácticas inviolables, predecir las funciones de nuevas partes de una oración, desambiguar partes de una oración o declaración que ha sido parcialmente escuchada, y finalmente crear un modelo proposicional (es decir la relación entre los elementos lexicales) del discurso entrante del cual se pueden establecer inferencias lógicas.

2.2.3. Fase de utilización

La fase de utilización, que envuelve un procesamiento de arriba-abajo (*top-down*), consiste en conectar el producto obtenido de las fases de percepción y análisis sintáctico (*parsing*), es decir, la representación mental de lo escuchado, con el conocimiento existente almacenado en la memoria de largo plazo (Anderson, 1995). Como menciona Field (2013), la tarea del oyente es relacionar la proposición obtenida con las circunstancias en la que fue producida, y así, entender su relevancia, ya que el significado literal de las palabras del hablante es insuficiente para entender lo que se dijo y por qué se dijo. Es decir, el oyente hace uso de su conocimiento previo, del contexto del mensaje, del hablante, del tono de voz usado, etc., para de esta manera poder interpretar el significado que el hablante realmente deseó transmitir (Vandergrift & Goh, 2012). Esta elaboración del significado deseado, que puede ocurrir a nivel micro (oración o parte de la oración) y a nivel macro (a nivel de todo un texto o ensamble de oraciones que conforman una conversación), enriquece el significado de un texto oral

(Vandergrift & Goh, 2012). En efecto, una de las funciones del proceso de construcción del significado es ampliar o expandir la información emitida por el hablante, lo cual ocurre en tres niveles: a nivel de proposición, la cual es una representación mental de una idea en sentido literal sin referencia al contexto; el siguiente nivel es la representación de significado, en el cual se hace uso del conocimiento del mundo, del tema, del hablante, de la situación, etc. para entender la relevancia de la proposición al contexto inmediato; y el tercer nivel es la representación del discurso (co-texto) que consiste en añadir la representación del significado a la memoria del oyente de lo que se ha dicho hasta un determinado momento (Field, 2008b). Según Rost (2016), la integración de la información proveniente del texto oral con la información y conceptos ya conocidos por el oyente (información dada) y con la información y conceptos nuevos (información no conocida o no compartida aún) es central para la comprensión; es así que, en inglés, el hablante usa señales paralingüísticas como la prominencia para indicar nueva información.

Otro factor clave para la comprensión en la fase de utilización es la activación de esquemas mentales (*schemata*) adecuados que contribuyan con la interpretación y entendimiento del discurso oral entrante (Rost, 2016). Un esquema (*schema*) puede describirse como una red de ideas asociadas a un determinado concepto (Field, 2008b). La activación de los esquemas mentales adecuados durante la escucha no solamente facilita la predicción de lo que se va a escuchar, sino también permite añadir información no explicitada por el hablante; por ejemplo, en la oración “*She had cheeks like an apple*”, un oyente al activar su esquema referente a este concepto puede descifrar que “*apple*” se refiere a “*red*” (Field, 2008, p. 217). Un esquema mental constituye un código simplificado de nuestras experiencias acumuladas por lo que la activación de múltiples esquemas es la base para hacer inferencias ya que permite evocar

información no mencionada en el discurso oral (Rost, 2016). Es así que, cuando hay congruencia entre los esquemas mentales (*schemata*) del hablante y oyente, se puede lograr un nivel de entendimiento aceptable; en tanto que cuando hay incongruencias se origina malos entendidos y confusión; sin embargo, cuando el oyente no ha podido activar un esquema (*schema*) adecuado simplemente no puede entender el mensaje (Rost, 2016).

De igual manera, la comprensión también depende en gran medida de que el oyente y el hablante compartan conceptos, rutinas, formas de actuar y reaccionar ante el mundo, y secuencias de acción (*scripts*) como por ejemplo, desayunar (Rost, 2016). Aunque no es posible que el hablante y oyente posean las mismas secuencias de acción (*scripts*) y los mismos esquemas mentales (*schemata*), se puede alcanzar un nivel de empatía y entendimiento aceptable siempre y cuando compartan espacios de activación comunes en la memoria que resultan de tener un bagaje cultural, educativo, profesional o experiencial común (Jones, Ross, Lynam, Perez, & Leitch, 2011).

Asimismo, para poder interpretar el significado deseado por el hablante, el oyente debe recurrir constantemente a la inferencia. Varios factores contribuyen para este proceso; a saber, las convenciones del lenguaje (anáfora, sustituciones lexicales, conjunciones, elipsis) y sus implicaciones lógicas y los procesos heurísticos de resolución de problemas que tienen poca relación con el lenguaje usado y más bien requieren un conocimiento del mundo (Rost, 2016).

2.3. Desarrollo de la Escucha en la Lengua Materna y en un Segundo Idioma

Los seres humanos, en condiciones normales, adquieren primero la habilidad de usar su L1 oralmente a través de un largo proceso de inmersión, en el cual se lleva a cabo una gran

cantidad de interacción auditiva y oral entre el niño y las personas que están a cargo de su cuidado (Rost, 2016). Además, los sistemas fonológico, lexical, sintáctico y semántico de la L1 se adquieren concomitantemente con otras destrezas cognitivas y sociales; por lo tanto, la habilidad de la escucha es parte de un proceso de maduración social y cognitivo que sin importar el idioma termina alrededor del mismo tiempo (Rost, 2016).

En lo concerniente al desarrollo fonológico, algunos estudios en el desarrollo de la percepción del discurso han indicado que los bebés tienen la capacidad para discriminar miles de contrastes fonéticos de cualquier idioma, pero que con el tiempo y debido al lenguaje recibido (*input*) de las personas a cargo del niño, este empieza a separar los contrastes fonéticos relevantes para el que será su idioma (o idiomas) nativo (Werker & Hensch, 2015). De esta manera, al cumplir un año de vida, el niño ya sabe qué sonidos pertenecen a su idioma nativo y puede distinguir diferencias en el habla de las personas, lo cual es la base para el desarrollo de la habilidad para escuchar el lenguaje conectado en contexto (Rost, 2016). Otra habilidad que el niño adquiere es la segmentación del discurso en palabras, es decir la determinación del límite o final de cada palabra, para lo cual debe descubrir características que lo ayuden a determinar dichos límites como, por ejemplo, la manera en la que los sonidos se ordenan fonéticamente y prosódicamente dentro de las palabras, lo cual se conoce como desarrollo del conocimiento fonotáctico. Así, la habilidad para segmentar palabras se desarrolla junto con el conocimiento de la manera en que los patrones de sonidos son estructurados en el idioma nativo (Rost, 2016).

Después del año de edad, la sensibilidad del niño hacia distinciones de sonidos que no son frecuentes en su idioma nativo tiende a disminuir y al mismo tiempo, se desarrolla una sensibilidad mayor hacia las características regulares de los patrones de sonidos del idioma

nativo, las cuales ayudan en la segmentación del discurso, que junto con el reconocimiento de palabras constituyen propiedades esenciales de la percepción (Rost, 2016).

Por el contrario, la adquisición de la escucha en una L2 es muy diferente a la de la L1 por lo que los aprendices de una L2, especialmente los adultos, raramente llegan a adquirir un nivel de nativo-hablantes y experimentan como mayor dificultad la adquisición del sistema fonológico (en comparación con los otros sistemas psicolingüísticos lexical, sintáctico, semántico y pragmático); es así que, los aprendices pueden presentar serios problemas al momento de percibir y producir los patrones de pronunciación y entonación de una L2 (Rost, 2016). El objetivo del procesamiento fonológico es el reconocimiento de palabras, las cuales constituyen el medio por el cual los aprendices de la L2 usan su conocimiento conceptual necesario para la comprensión, por lo que la facilidad que se tenga con el código fonológico de la L2 es fundamental no solo para enfrentar el problema de la velocidad del discurso oral sino también para usar estrategias de segmentación lexical, las cuales varían dependiendo el idioma. Por ejemplo, en el idioma inglés, los nativo-hablantes usan una estrategia de segmentación métrica (la cual es adquirida en la infancia), es decir, que cada sílaba acentuada es el comienzo de una nueva palabra de contenido. Sin embargo, los aprendices de una L2 adquieren estas estrategias solo parcialmente, por lo que, al escuchar el discurso oral, pueden percibirlo como de una calidad fonética reducida, debido a los cambios que ocurren por asimilación, velocidad, características prosódicas, entre otras, lo cual afecta la comprensión (Rost, 2016). Como sostiene Cauldwell (2013), los aprendices de una L2, especialmente los adultos, tienden a escuchar una mancha acústica en la que no pueden identificar ni el comienzo ni el final de las palabras. En efecto, la capacidad de poder seguir exactamente el discurso hablado en un idioma o poder repetir

exactamente lo que se dijo (*shadow technique*) es una forma de medir si una persona es nativa-hablante de una lengua (Vanderplank, 2014).

2.4. Teorías de la Adquisición de una L2 y su Influencia en la Enseñanza de la Escucha

Según Rost (2016), desde que el campo de la adquisición de un segundo idioma fue considerado como una disciplina definida, siete líneas de investigación han producido un impacto en la enseñanza de la escucha, a saber: la hipótesis del filtro afectivo (*affective filter hypothesis*), la del lenguaje recibido (*input hypothesis*), la de la interacción (*interaction hypothesis*), la de la procesabilidad (*processability hypothesis*), la de la metacognición (*metacognition hypothesis*), la sociocultural (*sociocultural hypothesis*) y la de la escucha activa (*active-listening hypothesis*). Las dos primeras hipótesis pertenecen al conocido Modelo Monitor desarrollado por Krashen (1982). La hipótesis del filtro afectivo establece que las variables afectivas como la motivación, la actitud, la ansiedad, la autoconfianza, etc. afectan el proceso de aprendizaje de una L2 ya que estimulan o inhiben la adquisición al facilitar o impedir que los aprendices encuentren maneras de hacer el lenguaje comprensible. En tanto que la hipótesis del lenguaje recibido (*input*) plantea que la adquisición de un segundo idioma ocurre únicamente al entender mensajes o recibir lenguaje (*input*) que es comprensible y progresivamente más complejo; de esta manera, el habla es el resultado de la adquisición más no su causa, por lo que no puede ser directamente enseñado, y, asimismo, la gramática que el aprendiz necesita está incluida en el lenguaje comprensible que recibe (*input*) por lo que tampoco requiere ser enseñada ya que un orden natural proveerá de las cantidades necesarias y será revisada automáticamente si el estudiante recibe una cantidad suficiente de lenguaje comprensible (*input*) (Rost, 2016). El

autor considera que de estas dos hipótesis se puede inferir algunos principios aplicables a la enseñanza, a saber, el disfrute elimina las barreras para el aprendizaje, la colaboración estimula el aprendizaje, la motivación determina los resultados del aprendizaje, las diferencias individuales influyen en el aprendizaje, la comprensión es fundamental y necesaria para los aprendices, el procesamiento de varias formas combinadas (oral, escrito, video) de lenguaje comprensible (*input*) mejora el potencial de aprendizaje, y la estimulación del habla forzada (*pushed output*) incrementa la capacidad de escuchar.

Por otro lado, la hipótesis de interacción sostiene que la negociación del significado entre hablante y oyente es una de las maneras principales para el desarrollo de la escucha y la adquisición de un idioma, ya que dicha interacción contribuye directamente en la adquisición al estimular al aprendiz a la comprensión del lenguaje recibido (*input*) a través de ajustes en la interacción como por ejemplo buscar clarificación, repetición, etc.; al estimular la retroalimentación negativa que permite al aprendiz notar sus errores y al forzar al aprendiz para que busque las palabras y frases apropiadas y así, exprese sus ideas (*pushed output*) (Rost, 2016). El autor infiere los siguientes principios aplicados a la enseñanza: los aprendices hacen el aprendizaje por lo que la instrucción de la escucha debe permitir a los estudiantes a descubrir el significado por ellos mismo, así como también dar oportunidad para la negociación del significado, el uso de estrategias de colaboración y la retroalimentación.

En cuanto a la hipótesis de la procesabilidad, DeKeyser (2015) sostiene que los aprendices de una L2 pueden comprender y producir únicamente las formas lingüísticas que el procesador de lenguaje pueda manejar, es decir, solamente cuando hayan adquirido los procedimientos de procesamiento necesario; asimismo, esta teoría predice los estados de adquisición del idioma en el que los aprendices se encuentran a través de localizar estructuras

gramaticales dentro de una jerarquía de procesamiento. Rost (2016) señala que de esta hipótesis se puede inferir algunos principios aplicables para la enseñanza tales como la necesidad de que el lenguaje recibido (*input*) tenga las características adecuadas para la adquisición y promueva la atención a esas características, la observación y atención a nuevas características y elementos del lenguaje favorecen el desarrollo de la escucha y el recordar lo escuchado expande la capacidad de procesamiento.

Adicionalmente, la hipótesis de metacognición sostiene que el éxito en la comprensión auditiva está relacionado con la aptitud para la metacognición, es decir, el pensar acerca de cómo se procesa o usa el lenguaje (Vandergrift & Goh, 2012). Esta hipótesis ha dado lugar al enfoque metacognitivo que enfatiza la enseñanza de estrategias o maneras en que los estudiantes piensan, planean y ajustan sus propios procesos de escucha, para que de esta manera enfoquen su atención en planes cognitivos para superar obstáculos en el uso del lenguaje y para el aprendizaje a largo plazo (Rost, 2016). Según el autor, los principios derivados de esta hipótesis que se pueden aplicar en la enseñanza de la escucha están relacionados con la enseñanza explícita de estrategias que ayuden al aprendizaje a través de demostrar cómo usarlas.

La hipótesis sociocultural deriva de la teoría sociocultural que establece que el aprendizaje de un idioma es un fenómeno social complejo que va más allá de los paradigmas psicolingüísticos (Lantolf, Thorne, & Poehner, 2014). Una implicación de esta teoría es que la adquisición de una L2 es considerada como parte de la aculturación, en el sentido de que el grado de aculturación con la L2 que el aprendiz esté motivado a desarrollar determinará su éxito en el aprendizaje del idioma (Rost, 2016). De igual manera, el autor señala que los principios derivados de esta hipótesis que pueden ser aplicados en la enseñanza son los siguientes: la

emoción y la cognición son inseparables, así como también lo son la participación y el aprendizaje; el desafío es esencial para lograr el progreso.

Finalmente, la hipótesis de la escucha activa establece que el nivel de actividad cognitiva y emocional que experimenta el aprendiz de una L2 está correlacionado con la cantidad de comprensión de una actividad de escucha (Rost & Wilson, 2013), es así que, las tareas apropiadas para el aprendiz, es decir, ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles, activan niveles óptimos de compromiso emocional, cognitivo y motivacional, lo cual a su vez conducen a la expectativa de éxito y al deseo de hacer un mayor esfuerzo (Rost, 2016). El autor sugiere que los principios aplicables a la enseñanza derivados de esta hipótesis son los siguientes: la instrucción debe proveer una interacción óptima para cada actividad o tarea de escucha y se debe maximizar la cantidad de actividad del aprendiz y minimizar la cantidad de participación del profesor. Además, la instrucción deberá tener el propósito de alentar a los aprendices a usar estrategias de escucha activa tales como planear, enfocar la atención, monitorear, evaluar, hacer inferencias, colaborar y revisar, así como también mezclar estilos de aprendizaje y promover al aprendizaje multimodal.

Rost (2016) concluye enfatizando la necesidad de emplear un método balanceado para la enseñanza de la escucha que incluya elementos clave de cada uno de los enfoques señalados.

Por otro lado, Lightbown & Spada (2013) clasifican a las teorías de adquisición de una L2 dentro de cuatro perspectivas principales, a saber, la perspectiva conductista, la innatista, la cognitiva y la sociocultural. El presente trabajo de investigación está alineado principalmente con dos teorías pertenecientes a la perspectiva cognitiva, a saber, el modelo de procesamiento de la información (*information processing model*) y la teoría de adquisición de destrezas (*skill acquisition theory*). De acuerdo al modelo de procesamiento de la información, la adquisición de

una L2 consiste en la construcción de conocimiento de manera que eventualmente esté disponible de forma automática para hablar y escuchar (Lightbown & Spada, 2013). Para ello, los aprendices deben primero poner atención (es decir, usar sus recursos cognitivos para el procesamiento de la información) al aspecto del lenguaje que desean aprender; pero, dado que la cantidad de información a la que es posible prestar atención es limitada, el aprendiz principiante enfocará su atención en las palabras principales de un mensaje dejando de lado aspectos que no afectan mayormente el significado, como por ejemplo los morfemas gramaticales, y luego poco a poco a través de la experiencia y la práctica, la información nueva se hará más fácil de procesar hasta que el aprendiz pueda acceder a esta de una forma automática, lo cual a su vez libera recursos cognitivos para notar otros aspectos del lenguaje que posteriormente también serán reconocidos automáticamente (DeKeyser, 1998; Schmidt, 2001). De esta manera, los hablantes expertos desarrollan automaticidad en varios aspectos tales como escoger palabras adecuadas, pronunciar palabras, unir palabras con los marcadores gramaticales apropiados y usar patrones predecibles de lenguaje (fórmulas o secuencias de palabras que generalmente van juntas); igualmente, los oyentes expertos desarrollan automatización en la comprensión de palabras (Lightbown & Spada, 2013). Dicha automatización evita usar los recursos cognitivos que se emplean para procesar nueva información, por lo que los usuarios competentes de la L2 pueden dirigir su atención al significado global de una conversación o texto oral, en tanto que los aprendices menos competentes usan su atención en el procesamiento del significado de palabras individuales y sus relaciones (Lightbown & Spada, 2013).

Por otro lado, la teoría de adquisición de destrezas explica cómo ocurre el progreso al aprender cualquier destreza y sostiene que existen principios comunes desde la representación inicial del conocimiento a través de cambios iniciales en el comportamiento hasta llegar al

comportamiento diestro que es fluido, espontáneo, y sin esfuerzo (DeKeyser, 2015). Esta teoría plantea que el aprendizaje en general, incluido el aprendizaje de un idioma, empieza con el conocimiento declarativo, es decir, el conocimiento que se adquiere acerca de la destreza y que el individuo está consciente de que lo posee, por ejemplo, el conocimiento de una regla gramatical (Lightbown & Spada, 2013). Luego, con un poco de práctica, el conocimiento declarativo se transforma en conocimiento procedimental o habilidad para usar el conocimiento, el cual a través de mucha práctica puede convertirse en conocimiento automático, pudiendo hacer que el aprendiz incluso se olvide que lo aprendió como conocimiento declarativo y, más aún, el pensar en el conocimiento declarativo puede alterar el uso fluido de la destreza (Lightbown & Spada, 2013).

2.5. Enfoques para la enseñanza de la escucha en un segundo idioma

El papel de la destreza auditiva en la enseñanza de un segundo idioma ha experimentado importantes variaciones que a su vez han traído consigo repercusiones metodológicas. Es así que, de ser considerada una destreza pasiva que no ameritaba ser incluida en la instrucción porque se esperaba que se desarrolle por sí misma, pasó a ser catalogada como una destreza activa, compleja y fundamental para el aprendizaje de una L2, que además requiere ser enseñada.

2.5.1. Instrucción de la escucha enfocada en el texto, en la comunicación y en el aprendiz

Al respecto, Vandergrift & Goh (2012) destacan tres formas principales de instrucción de la escucha en los últimos 50 años aproximadamente, a saber, instrucción enfocada en el texto, en la comunicación y en el aprendiz. En cuanto a la instrucción enfocada en el texto, los mencionados autores señalan que en los años 50 y 60 la enseñanza de la escucha estaba basada en textos escritos que eran leídos para que los estudiantes demuestren comprensión general del texto, así como de ciertos detalles; es así que, actividades como la descodificación de sonidos,

identificación de acento en palabras y patrones de entonación en oraciones, imitación y memorización de sonidos y patrones gramaticales, el dictado de textos escritos, y la contestación a preguntas sobre el texto, eran fundamentales en la clase de escucha para evaluar la comprensión auditiva de los estudiantes, mas nó para enseñarles a escuchar con precisión, ya que como señala Rost (2016), en esta época se consideraba que la destreza auditiva se desarrollaba naturalmente cuando se aprendía a leer y hablar. Esta forma de enseñanza, como sostiene Brown (2011), estaba fundamentada en el hecho de que la destreza auditiva y la destreza lectora eran consideradas destrezas pasivas y se las enseñaba de la misma manera, sin tomar en cuenta sus grandes diferencias tales como la velocidad con la que se debe procesar el material auditivo, lo cual impide volver a revisar fragmentos no comprendidos (a menos que se solicite repetición al hablante) y no permite hacer uso de cognados (que en la lectura facilitan la comprensión) ya que es difícil reconocerlos por su pronunciación diferente; además, los procesos fonológicos presentes en el discurso conectado tales como la asimilación, reducción y eliminación, complican la interpretación del mensaje. Asimismo, menciona el autor, el discurso oral contiene oraciones más simples y cortas, es menos formal y fluido por lo que incluye vocabulario coloquial e impreciso, mayor uso de pronombres, conjunciones, redundancias, interjecciones, muletillas, frases no terminadas y además usa lenguaje no verbal. Otra explicación para la instrucción basada en el texto, como indican Vandergrift & Goh (2012), se encuentra en las ideas preliminares de la psicología cognitiva según la cual la construcción del significado de un mensaje ocurre en forma progresiva partiendo de sonidos individuales a palabras, luego a cadenas de palabras y finalmente al texto completo. Por otra parte, la influencia de las teorías conductistas en la enseñanza de idiomas durante esta época se vio reflejada en prácticas como la imitación de modelos apropiados y el énfasis en la repetición y práctica sin que la reflexión del

aprendiz sea necesaria (Van Patten & Williams, 2015). Así, el método audiolingual, que dominó este período, consistía en adquirir un segundo idioma a través de la constante escucha y repetición de un modelo correcto (hablado por nativos hablantes del idioma).

En cuanto a la instrucción enfocada en la comunicación, Vandergrift & Goh (2012) mencionan que en los años 70, la destreza auditiva pasa a ser considerada como una destreza activa, comunicativa, compleja y compuesta de varias sub-destrezas, por lo que ya no se espera que se desarrolle naturalmente sino que se considera que debe ser aprendida al igual que se aprende a leer y a escribir. La metodología de enseñanza de la escucha se ve influenciada por el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas y la publicación de diferentes modelos y taxonomías de destrezas y subdestrezas auditivas necesarias para diversas situaciones comunicativas que enfatizaban la importancia de la comprensión auditiva como una construcción activa de significado; es así que, se empieza a usar material auditivo preparado pero con alto grado de autenticidad y material auténtico como canciones, películas, y conversaciones grabadas; además se incluyen actividades de pre-escucha para activar conocimiento previo y así preparar a los estudiantes para la fase de escucha. El objetivo de aprendizaje es el desarrollo de las destrezas y subdestrezas de la escucha a través de actividades como tomar notas, inferir, identificar detalles, completar información en forma escrita o hablada y usar la información auditiva para otras actividades comunicativas; de esta manera, la comprensión de los estudiantes es evaluada indirectamente. Sin embargo, aunque considerada como fundamental para la comunicación, la destreza auditiva era relegada debido a la supremacía de la destreza oral y en general de las destrezas productivas, por lo que en programas que se enfocaban al desarrollo integrado de las cuatro destrezas, la destreza auditiva servía solamente como preparación para el desarrollo de la escritura y del habla, es así que, los aprendices no recibían ayuda relacionada con

la manera de procesar y manejar el material auditivo ni tampoco a autoregular su aprendizaje (Vandergrift & Goh, 2012).

Finalmente, Vandergrift & Goh (2012) señalan que la instrucción enfocada en el aprendiz, que empezó a inicio de los años 80, surgió de las investigaciones dirigidas a conocer cómo aprenden un segundo idioma los aprendices exitosos, es decir qué estrategias emplean para aprender el idioma con mejores resultados que otros aprendices. De igual manera, Rost (2016) afirma que es en los años 80 cuando el campo de la adquisición de un segundo idioma se establece como una profesión definida, incidiendo en que la destreza auditiva adquiera un “enfoque más definido y prominente” en la enseñanza de un segundo idioma, ya que, antes de los 80, habían surgido métodos que enfatizaron la escucha (tales como el método de respuesta física total, sugestopedia, y el método natural de aprendizaje) pero que no se hicieron muy populares debido a que los profesores requerían obtener un entrenamiento y licencia especial y además porque las afirmaciones hechas por los proponentes de estos métodos no estaban basadas en investigación replicable (p. 133). En esta época se enfatizó entonces la instrucción basada en estrategias para cada una de las cuatro destrezas fundamentales de un idioma (leer, escribir, escuchar, hablar) gracias a estudios importantes como el de O’Malley and Chamot (1990) quienes dividieron a las estrategias de aprendizaje en cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Según Vandergrift & Goh (2012), la instrucción de la escucha basada en el aprendiz consiste en mostrar a los estudiantes algunos de los procesos mentales que se llevan a cabo mientras se contruye el significado del material auditivo, para lo cual, el profesor modela y demuestra el uso de diferentes estrategias, lo cual ayuda a clarificar las subdestrezas inmersas en la escucha exitosa. El objetivo es que los aprendices utilicen estrategias para mejorar la comprensión, enfrenar los problemas que se les presente durante la escucha, y desarrollar

conocimiento metacognitivo del proceso de la escucha en una L2, por lo que a más de actividades como inferir, tomar notas, identificar detalles, completar información, los estudiantes deben reflexionar sobre el uso de las estrategias empleadas. En efecto, Field (2008b) sostiene que un objetivo adicional en la enseñanza de la escucha es equipar a los aprendices (sobre todo a los principiantes o menos competentes) para que puedan escuchar en el idioma meta de una manera estratégica, tratando de dar sentido a lo escuchado a pesar de su limitado vocabulario y reducida habilidad para descodificar la señal acústica, lo cual puede generar un sentido de logro y motivar el aprendizaje. Como expresan Vandergrift & Goh (2012), la enseñanza basada en estrategias ya no evalúa la habilidad para escuchar de los aprendices sino que más bien enseña cómo escuchar; sin embargo, sostienen que el énfasis está puesto en el desarrollo de estrategias cognitivas descuidando las metacognitivas que ayudan a una autoregulación del aprendizaje dentro y fuera del aula de clase, por lo que proponen una nueva forma de instrucción de la escucha basada en un enfoque metacognitivo, el cual incluye la secuencia pedagógica metacognitiva de predicción, verificación, monitoreo, resolución de problemas y evaluación. Por su parte, Field (2008b) enfatiza el carácter compensatorio de la enseñanza de estrategias y la diferencia entre estrategias de aprendizaje (que ayudan a adquirir el idioma) y estrategias de comunicación (que ayudan a enfrentar los problemas de comprensión), ya que considera que O'Malley and Chamot (1990) no hacen tal diferenciación y por tanto pueden causar confusión. En el mismo orden de ideas, Yeldham & Gruba (2014) destacan tres enfoques pedagógicos para la enseñanza de la escucha en una L2. El primero, se refiere a la enseñanza de estrategias de escucha (cognitivas, afectivas y metacognitivas) que ayudan a los aprendices a compensar sus deficiencias en el procesamiento de la información y de esta manera puedan manejar textos orales que han sido entendidos parcialmente (Rost, 2002). Aunque la enseñanza basada en estrategias tiene el propósito de

desarrollar tanto estrategias de arriba-abajo como de abajo-arriba, está más asociada con el desarrollo de procesos de arriba-abajo y fomenta que los estudiantes hagan uso de lo que ya conocen para solventar los problemas o vacíos al momento de entender un texto oral (Vandergrift, 2004; Graham & Macaro, 2008). El segundo enfoque pedagógico prioriza la enseñanza de destrezas de abajo-arriba (o destrezas de bajo nivel) aludiendo a que el reconocimiento automático de palabras junto con su estructura gramatical en la oración permiten mayor atención a los procesos de arriba-abajo (o destrezas de alto nivel) (Hulstijn, 2003). Por último, Yeldham & Gruba (2014) mencionan el enfoque instruccional interactivo que resulta de la combinación equitativa de los dos anteriores.

2.5.2. Tipos de instrucción para la enseñanza de la escucha

Por otro lado, Rost (2016) menciona cinco tipos de instrucción para la enseñanza de la escucha en una L2, enfatizando que la combinación balanceada de diferentes enfoques y tipos de instrucción es lo más recomendable. El primer tipo de instrucción es la escucha intensiva (*intensive listening*) que se enfoca en el desarrollo de la fonología, sintaxis y léxico ya que consiste en escuchar de una manera precisa sonidos, palabras, frases, unidades gramaticales y unidades pragmáticas, lo cual es necesario para lograr un alto nivel de comprensión y entender las intenciones y emociones de la gente, siendo por tanto un componente esencial de la escucha. A más de incrementar la competencia auditiva, permite el aprendizaje enfocado en el lenguaje, el cual es la base para lograr una adquisición permanente (Nation & Newton, 2009). Entre las técnicas que se pueden utilizar para desarrollar la escucha intensiva están el dictado, la repetición requerida (*elicited repetition*), la técnica de *shadowing* que consiste en leer en voz alta al mismo tiempo que se escucha un audio, la localización de palabras, la localización de errores, el procesamiento gramatical y la interpretación simultánea o traducción (Rost, 2016, p. 171). De entre estas técnicas, el dictado es el más representativo para el desarrollo de la escucha intensiva,

y, para evitar la tediosidad y demora del dictado puro, diversas variaciones han sido desarrolladas con el objetivo de lograr un uso eficiente del tiempo, mejorar la interacción y enfocarse de mejor manera en aspectos específicos del lenguaje (Nation & Newton, 2009), por ejemplo, dictado rápido (*fast-speed dictation*), pausa y parafraseo, completamiento de un texto mientras se escucha, identificación de errores, dictado en grupo, dictado comunicativo, *dictogloss*, entre otros (Rost, 2016, p. 172). Este último (*dictogloss*) fue originalmente usado para el desarrollo de gramática y consiste en anotar palabras clave luego de escuchar un texto oral para luego reconstruirlo (Wilson, 2003). Con todas estas técnicas de escucha intensiva es muy importante y útil el empleo de estrategias cognitivas que promuevan la atención controlada y el monitoreo como, por ejemplo, la atención enfocada, dirigida, selectiva, persistente, la atención para notar formas de lenguaje específico, el monitoreo de la comprensión y de la emoción (Rost, 2016).

El segundo tipo de instrucción corresponde a la escucha selectiva (*selective listening*) que es la principal y más usada en la instrucción actual. El propósito es entender ideas principales y realizar tareas predefinidas usando la información extraída. Una tarea comunmente usada en este tipo de instrucción es la toma de notas. Usualmente, antes de realizar las tareas, se lleva a cabo una fase de pre-escucha que prepara a los estudiantes para escuchar. En ella se realizan actividades como revisar vocabulario y conceptos relacionados con el tema, realizar predicciones de lo que se va a escuchar, activar el conocimiento previo que los estudiantes tengan sobre el tema y activar esquemas mentales y emociones. Asimismo, luego de realizada la tarea de escucha se debe incorporar la fase de pos-escucha, muy importante para desarrollar la memoria y expandir la habilidad para escuchar por un tiempo más largo (Rost, 2016, p. 176). El autor recomienda también la incorporación de estrategias cognitivas de planeamiento y evaluación.

Otro tipo de instrucción es la escucha interactiva (*interactive listening*) que consiste en interactuar con otros en una conversación colaborativa con el objeto de desarrollar una escucha activa en la que se esclarece constantemente el significado o forma entendida, por lo que no solamente se promueve la negociación sino también la producción oral comprensible (*comprehensible output*) (Rost, 2016). Las estrategias que se pueden desarrollar con este tipo de instrucción son la colaboración, la búsqueda de clarificación, la búsqueda de confirmación, el proveer de retroalimentación al hablante (*backchannelling*) y el uso de los recursos disponibles para profundizar la comprensión del lenguaje e ideas (Rost, 2016).

El cuarto tipo de instrucción es la escucha extensiva (*extensive listening*) que consiste en escuchar continuamente extractos largos de texto oral enfocándose en el significado global, la construcción de la comprensión y el pensamiento crítico. La escucha extensiva incluye la escucha para propósitos académicos, la instrucción de lenguaje protegida (*sheltered language*) para no abrumar al estudiante con demasiada información que procesar, la escucha online en cursos guiados y la escucha por placer. Las ventajas de este tipo de escucha radican en el aumento de la confianza al escuchar, el disfrutar de la escucha en la L2, la práctica de la pronunciación y entonación y la adquisición de contenido para utilizarlo en proyectos o presentaciones (Brown, Waring, & Donkaewbua, 2008). Para desarrollar las destrezas en la escucha extensiva, es necesario el desarrollo y práctica de las estrategias metacognitivas de planeamiento (para estar consciente de los pasos que son necesarios para realizar una tarea, anticiparse al contenido que será escuchado y desarrollar un plan de acción), inferenciación (para usar la información escuchada para adivinar el significado del lenguaje desconocido o de fragmentos no entendidos) y revisión (para condensar, reordenar, y resumir lo que se entendió y de esta manera almacenarlo en la memoria para su posterior uso) (Rost, 2016, p. 181). Además,

el autor señala que la enseñanza de estrategias de comprensión es crucial para este tipo de escucha ya que evitan abrumar a los estudiantes con demasiada información y permiten que puedan seguir escuchando aún cuando hayan experimentado dificultades en la comprensión. Estas estrategias incluyen la predicción, el monitoreo, el cuestionamiento de lo entendido y no entendido, la construcción de imágenes mentales de lo que se escucha, escuchar nuevamente las secciones no entendidas, inferir utilizando lo que se conoce del tema para poder adivinar de una mejor manera lo que no se entendió, evaluar las reacciones emocionales hacia el texto oral, entre otras (Rost, 2016, p. 185).

Finalmente, la escucha autónoma (*autonomous listening*) consiste en que los aprendices por cuenta propia escojen el material a escuchar y las tareas a realizar, monitoreando su propio progreso. Generalmente, este tipo de escucha está relacionada con contextos naturales de adquisición de un idioma, es decir, sin la instrucción recibida de profesores o programas online; sin embargo, los profesores pueden contribuir con el éxito de sus estudiantes mediante la enseñanza de estrategias de escucha y de aprendizaje (Rost, 2016).

2.5.3. Evolución de la enseñanza de la escucha

Por otro lado, Field (2008b) analiza los cambios que se han llevado a cabo en la enseñanza de la escucha de una L2 desde los inicios del campo de la enseñanza del inglés hasta la actualidad. Al respecto, el autor señala que hasta aproximadamente los años 60, la práctica de la escucha servía simplemente como un medio para introducir gramática, usualmente a través de diálogos, pero que al final de los años 70, se empieza a enseñar a desarrollar esta destreza. Sin embargo, hasta inicios de los años 80, el material usado consistía en textos escritos en prosa que eran leídos en voz alta. El formato de lección era rígido y consistía en tres fases: en la fase preliminar se presentaba el nuevo vocabulario como una forma de asegurar la comprensión del

texto oral. La segunda fase, de escucha, se la realizaba en dos niveles: en el primero se pretendía que los aprendices se familiarizaran con el contenido y lo entendieran en términos generales (quiénes hablan y de qué hablan), a lo que el autor le llama escucha extensiva (diferente del concepto presentado anteriormente por Rost (2016). De hecho, Field (2008b) señala que el término escucha extensiva se aplica tanto para referirse a la escucha para obtener una comprensión general como a la escucha por placer sin la necesidad de entender completamente). El segundo nivel corresponde a la escucha intensiva en la cual el enfoque va dirigido a escuchar detalles y responder preguntas específicas luego de escuchar. En este nivel también se lleva a cabo múltiples repeticiones del texto oral con el propósito de que los aprendices se enfoquen en la forma del lenguaje así como también en patrones de acento y entonación. Finalmente, en la tercera fase, pos-escucha, se revisaban las respuestas a las preguntas de comprensión, se enseñaba vocabulario nuevo, se analizaba el lenguaje usado en el texto oral (tiempos verbales, gramática, etc) y se practicaba escuchar y repetir (*paused play*).

Field (2008b) señala varias críticas a este formato de lección. En primer lugar, su rigidez, inflexibilidad y secuencia de actividades predecible. En segundo lugar, la escucha intensiva se la realizaba sin ningún propósito en mente ya que las preguntas se las hacía luego de que los aprendices escuchaban, por lo tanto no podían enfocarse en qué escuchar y las respuestas no dependían únicamente de su habilidad para escuchar sino también de su capacidad de memoria. Otra crítica hace referencia a que las clases estaban centradas en discutir acerca de la forma del lenguaje más que practicar la escucha. Finalmente, la crítica hacia la práctica de escuchar y repetir sostiene que puede llevar a que los aprendices repitan como loros sin entender lo que dicen.

Como lo hace notar Field (2008b), aunque muchas de las características mencionadas anteriormente continúan presentes en la enseñanza actual de la escucha, algunos cambios importantes se han llevado a cabo. Para empezar, ya no se enseña todo el vocabulario nuevo en la fase de pre-escucha sino únicamente el vocabulario considerado como crucial para el entendimiento, es decir de 4 a 5 palabras sin las cuales sería imposible entender. Esto debido a que la enseñanza de todo el vocabulario desconocido toma mucho tiempo, el cual debe ser invertido de mejor manera en la práctica misma de escuchar. Además, los estudiantes deben estar concientes de que en un contexto real estarán expuestos a palabras nuevas que tendrán que descifrar de acuerdo al contexto, lo cual no se lograría al enseñarles todo el vocabulario antes de escuchar. Otra razón radica en el hecho de que los estudiantes se enfocarían en reconocer la forma de las palabras enseñadas más que en el significado de lo que escuchan, o en palabras que no son relevantes para entender el mensaje. Otros cambios mencionados por el autor en la fase de pre-escucha son el establecimiento del contexto en el que la escucha tendrá lugar (pero sin revelar demasiada información para mantener en los estudiantes la necesidad de escuchar) y la creación de motivación de manera que los aprendices tenga un propósito para escuchar, lo cual puede hacerse a través de actividades que promuevan la predicción de lo que se escuchará.

En cuanto a los cambios en la fase de escucha (o durante la escucha), Field (2008b) afirma que la escucha extensiva se mantiene de la misma manera, en tanto que la escucha intensiva ha sido reestructurada. En efecto, el autor señala que antes de escuchar por segunda vez, los estudiantes saben de antemano las preguntas que deberán contestar, y por consiguiente, saben en qué enfocar su atención. Además pueden tomar notas, por lo que su habilidad para responder no depende de su capacidad para recordar lo escuchado. Adicionalmente, expresa el autor, al momento de revisar las respuestas, los estudiantes deben cambiar de rol de oyente a

participante, pudiendo resultar complicado debido a la falta de seguridad en las respuestas, lo cual puede atenuarse al permitir que los estudiantes comparen sus respuestas entre sí antes de presentarlas a la clase. En cuanto a escuchar el audio repetidas veces, que antes se lo hacía con un enfoque en la forma y no en el significado, en la práctica actual se considera que contribuye con la comprensión profunda ya que se puede construir el significado de una manera creciente apoyándose cada vez en la información extraída; es decir, se empieza por información general para poco a poco profundizar en detalles ya que el aprendiz se va familiarizando cada vez más con la información escuchada.

Finalmente, entre los cambios en la fase de pos-escucha, Field (2008b) indica que se ha abandonado el enfoque gramatical y estructural; sin embargo, recomienda pausar brevemente el audio para practicar funciones del lenguaje tales como, disculparse, negarse, ofrecer ayuda, entre otras. Otro cambio se relaciona con la inferencia de las palabras desconocidas que prepara a los estudiantes para la escucha en contextos reales en la cual deben descifrar el significado de las palabras basándose en el contexto, por lo que el autor recomienda que el profesor identifique palabras relevantes en el audio, grabe las oraciones que contengan tales palabras y presente dicha grabación a los aprendices, quienes podrán sugerir los posibles significados. Otro aspecto que ha sido abandonado es la práctica de escuchar y repetir (*paused play*) por estar asociada con el conductismo y el repetir como loro sin entender; no obstante, el autor enfatiza la utilidad de esta práctica para el reconocimiento de palabras individuales contenidas en fragmentos de discurso conectado, aunque reconoce que no encaja muy bien con el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas. El último cambio mencionado por Field se refiere a la introducción de la transcripción del audio para escuchar por última vez y aclarar las secciones que los aprendices no

podieron descodificar (que usualmente son palabras de función), practicando de esta manera el reconocimiento de palabras.

Por último, Field (2008b) añade dos cambios importantes. El primero es la tendencia a usar tareas (como por ejemplo completar un formulario o una tabla) para comprobar la comprensión de un audio, en lugar de las preguntas de comprensión que han sido criticadas por requerir no solamente la habilidad de escuchar sino también la de leer y escribir. Mientras que el segundo hace referencia a la tendencia de usar audios auténticos desarrollados para nativos hablantes.

En la opinión de Field (2008b), aunque el formato de lección para la enseñanza de la escucha se ha modificado un poco, no se han considerado aspectos fundamentales como los problemas que tienen los aprendices al momento de escuchar, los resultados de las investigaciones recientes relacionadas con el proceso de la escucha, ni los aspectos que se pretenden lograr en la enseñanza de la escucha.

2.5.4. Enfoques de enseñanza de la escucha basados en la comprensión, el diagnóstico, el pronóstico, en sus componentes y en sus procesos

Asimismo, Field (2008b) menciona diferentes enfoques para la enseñanza de la escucha en un segundo idioma, a saber, el tradicional enfoque de comprensión (*comprehension approach*), pero además plantea nuevos enfoques como el enfoque basado en el diagnóstico (*diagnostic approach*), el basado en el pronóstico (*prognostic approach*), el basado en los componentes de la destreza de la escucha (*componential approach or subskills approach*), y el basado en los procesos de la escucha (*process approach*).

El enfoque de comprensión (*comprehension approach*) consiste básicamente en evaluar la comprensión auditiva de los aprendices a través de preguntas o tareas, con el supuesto de que

dicha evaluación es la forma más apropiada de llevar a cabo la clase de escucha (Field, 2008b). Tal como lo expresa Cauldwell (2013), la enseñanza de la escucha es sinónimo de realizar actividades de comprensión auditiva, lo cual continua siendo el fundamento de la pedagogía actual para la enseñanza de la escucha. Como lo hace notar Field (2008b), este enfoque presenta algunas debilidades que es necesario considerar. En primer lugar, dicho con palabras del autor, la metodología empleada para la enseñanza de la lectura fue transferida directamente para la enseñanza de la comprensión auditiva, asumiendo que las respuestas correctas a preguntas de comprensión constituyen una evidencia de un logro o mejora, por lo cual, se emplean ejercicios similares para la enseñanza de las dos destrezas sin tomar en cuenta la diferencia que existe entre ellas. Por ejemplo, Field (2008b) sostiene que la destreza de la escucha es más demandante ya que los oyentes no disponen del material escrito en el cual las palabras son separadas por espacios y más bien están expuestos a sonidos que cambian y se mezclan entre sí en el discurso conectado, por lo que primero necesitan reconocer y separar palabras, lo cual demanda otro tipo de procesamiento diferente del que se realiza para la lectura. Adicionalmente, señala el autor, los oyentes deben guardar en su memoria las ideas que escucharon ya que no tienen la facilidad de revisar el texto escrito, lo cual produce ansiedad. Otra diferencia es el lenguaje usado en textos escritos, que difiere del de conversaciones regulares u otro tipo de material auditivo auténtico, el cual se caracteriza por lenguaje informal, repeticiones, refraseos, etc. Por lo mencionado anteriormente, el autor señala que los métodos empleados para comprobar la comprensión lectora pueden en algunos casos no resultar muy adecuados para la comprensión auditiva; por ejemplo, un error al responder una pregunta de opción múltiple puede deberse a la dificultad para la lectura más no para la escucha.

En segundo lugar, el supuesto de que a mayor número de experiencias de escucha, los aprendices mejoran su comprensión auditiva, conduce a que la pedagogía actual carezca de claridad acerca de los objetivos de la enseñanza de la escucha, y más bien enfatice simplemente la repetición de series de textos orales presentados uno detrás de otro sin tomar en cuenta la calidad de la experiencia auditiva (Field, 2008b). No obstante, como expresa el autor, no se puede garantizar la mejora de la competencia auditiva con solo la exposición a varias experiencias de escucha, y más bien puede ocurrir que los oyentes con una baja competencia auditiva se desmoralicen o desmotiven por no experimentar progreso alguno en su destreza auditiva; en efecto, los aprendices que no pueden reconocer lo suficiente de la información oral recibida (*input*) para sentirse capaces de extraer el significado, abandonan la actividad de escucha o usan estrategias compensatorias basadas en el contexto para adivinar dicho significado. Desde el punto de vista del autor, el beneficio de la exposición repetida al lenguaje oral (*input*) radica no solamente en la forma en la que refuerza las conexiones entre grupos de sonidos y el vocabulario de los aprendices sino también en el hecho de que expande el conocimiento de las diversas formas que una palabra o frase puede tomar en el discurso conectado. Sin embargo, estos beneficios no ocurren si los aprendices no tienen la confianza necesaria en su habilidad de procesar el discurso oral y más bien la práctica sirve para fosilizar técnicas ineficientes, por lo que los docentes no deberían asumir que a más práctica de escucha, mejor aprendizaje, y, en lugar de proveer de más y más práctica deberían enfocarse en el desarrollo de los aprendices como oyentes eficaces, de manera que la exposición al material auditivo ofrezca a los aprendices una oportunidad en lugar de una amenaza (Field, 2008b).

Este supuesto también influye para que no se desarrolle la competencia auditiva de una forma sistemática en los cursos que se dicen progresivos, siendo progresivo únicamente el hecho

de que se gradua la dificultad lingüística y la complejidad de las tareas (Field, 2008b). Dicho con palabras del autor, es como aumentar progresivamente la altura de las vallas en una carrera de obstáculos sin enseñar a los participantes a saltar. Asimismo, dice el autor, el considerar la comprensión como el objetivo principal de la enseñanza puede influir en que se enfatice la construcción del significado en general restando importancia a los elementos básicos que permiten esa construcción, esto basado en la premisa de que la dificultad para reconocer sonidos y palabras en el lenguaje oral recibido (*input*) no es tan importante y puede resolverse con el uso del contexto. Sin embargo, Field (2008b) menciona que varios problemas de comprensión tienen su origen en problemas de bajo nivel de percepción.

Otra debilidad del enfoque de comprensión, según Field (2008b), es la conjetura de que las respuestas correctas demuestran un alto nivel de competencia auditiva mientras que las incorrectas o el silencio demuestran que los aprendices no alcanzaron lo que se esperaba de ellos. Sin embargo, el autor argumenta que los estudiantes pueden escoger respuestas correctas basándose en palabras de las preguntas realizadas y que la capacidad para identificar palabras o ideas desconectadas no significa que puedan entender cómo estas contribuyen con el mensaje en general. Además, el silencio no siempre significa falta de comprensión y también puede significar falta de un ciento por ciento de certeza en la respuesta. Por lo tanto, a juicio de Field (2008b), las respuestas a las preguntas de comprensión no informan sobre los factores que permiten o impiden a los aprendices desempeñar actividades de comprensión auditiva con éxito, sino que más bien conducen a que el docente juzgue en lugar de que remedie el problema y a que aconseje al estudiante que haga más esfuerzo la próxima vez. Por otro lado, debido a que la escucha es una destreza interna, no se puede evitar hacer preguntas para comprobar la comprensión; no obstante, el autor enfatiza que el problema no radica en el hecho de hacer

preguntas sino en el uso que los docentes hacen de las respuestas obtenidas, ya que por lo general no averiguan los medios usados por los estudiantes para llegar a una u otra respuesta, sea correcta o incorrecta, por lo que no obtienen ningún tipo de información acerca de los procesos de escucha. Por ejemplo, en el caso de una respuesta correcta, no averiguan si los estudiantes entendieron todas las palabras o adivinaron la respuesta, o, en el caso de una incorrecta, cuáles fueron los problemas encontrados. Sin establecer la razón de los errores, no es posible asistir a los aprendices de manera que mejoren la próxima vez que escuchen es por esto que Field (2008b) señala como debilidad principal de este enfoque el énfasis en el producto, es decir las respuestas a preguntas, y el fracaso en entender los procesos por los cuales se obtuvo dicho producto.

Otro punto débil del enfoque de comprensión radica en la metodología centrada en el profesor, quien se remite principalmente a hacer preguntas, poner el audio, verificar las respuestas, y poner el audio nuevamente decidiendo sobre las secciones en las cuales se necesita enfatizar (Field, 2008b). Según el autor, se crea una atmósfera de examen (en lugar de un práctica comunicativa) en la que el objetivo es evaluar más no enseñar, lo cual va también en contra del principio educativo de que no se debe evaluar un conocimiento o destreza a menos que haya sido enseñado primero. Además, aunque si bien es cierto, la comprensión auditiva es una actividad individual en términos de los procesos mentales que se llevan a cabo y la interpretación que se realiza, el requerir de los aprendices que reporten sus propias respuestas en este ambiente de evaluación, los aísla aún más.

Finalmente, Field (2008b) indica como otra debilidad del enfoque de comprensión la falta de conexión entre las actividades de escucha realizadas en la clase y las que el estudiante experimentará en el mundo real. Por ejemplo, no se da mucha importancia a la escucha

interactiva, así como tampoco a la enseñanza de técnicas de supervivencia como es el caso de estrategias para poder lidiar con problemas de comprensión auditiva. Al contrario, simplifica el lenguaje o usa un discurso lento, por lo que los estudiantes tienen éxito al realizar las actividades en la clase, pero fracasan fuera de ella.

A pesar de todas las debilidades expuestas, Field (2008b) destaca algunos beneficios del enfoque de comprensión. Por ejemplo, la experiencia de dar sentido al material auditivo para construir un mensaje, lo cual es útil puesto que el procesamiento del lenguaje recibido (*input*) de una manera automática (característica de oyentes expertos) se puede lograr solamente a través de una experiencia extensa de usar la destreza. Otro beneficio radica en el contacto con o la exposición a muestras naturales de lenguaje de una manera gradual, para lo cual, sugiere el autor, se debe tener presente no solamente la dificultad del lenguaje sino también características como acento, tipos de texto oral y grado de autenticidad. Finalmente, el autor añade como beneficio el hecho de habilitar a los aprendices para la aprobación de exámenes ya que muchos exámenes internacionales han adoptado los principios y metodología del enfoque de comprensión para desarrollar baterías de preguntas acerca de extractos cortos de audio con un alto grado de confiabilidad. Por lo expuesto, Field (2008b) recomienda que no se abandone por completo este enfoque, pero que se considere sus limitaciones y supuestos, para que se lo pueda ajustar de manera que incluya las necesidades de los estudiantes y sobre todo la naturaleza y realidades del proceso de la escucha en una L2, la cual no debe ser considerada solamente como un medio para obtener respuestas a preguntas.

Uno de los enfoques alternativos al de comprensión que sugiere Field (2008b) es el basado en el diagnóstico. A juicio del autor, una forma de contrarrestar la debilidad principal del enfoque de comprensión, esto es, el énfasis en el producto y no en los procesos, es pedir a los

estudiantes justificar sus respuestas correctas e incorrectas, de manera que el docente pueda establecer (en el caso de las respuestas correctas) si fueron basadas en el texto o en información contextual externa, así como también comparar las técnicas usadas por los oyentes exitosos y los que no respondieron correctamente. En el caso de las respuestas incorrectas, el docente puede tener acceso a información relevante que ayude a determinar el origen de las dificultades con la cual, en clases subsecuentes, puede enfatizar la práctica de estas áreas problemáticas de forma intensiva. En la opinión de Field (2008b), el propósito principal de una clase de escucha debería ser el diagnóstico para determinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. En el enfoque de diagnóstico, el docente toma un rol menos intervencionista, obligando de esta manera al aprendiz a ser más responsable para tratar de dar sentido al audio, examinar sus propias respuestas y tratar de reparar sus vacíos de comprensión auditiva. En tanto que en el enfoque de comprensión, el rol del docente es más intervencionista en el sentido que se enfoca en proveer las respuestas correctas en lugar de requerir que los estudiantes vuelvan a escuchar para determinarlas. Además, dice el autor, el enfoque de comprensión extiende demasiado la fase de pre-escucha, enseñando más vocabulario del necesario y por lo general aplicando incorrectamente la noción de la activación del conocimiento previo, lo cual lleva a una discusión extensa del tema a escuchar, revelando mucha información del audio y reduciendo el tiempo para la fase de escucha y la posibilidad de volver a escuchar repetidas veces o de investigar las respuestas de los estudiantes. Asimismo, la fase de pos-escucha es muy corta y se enfoca principalmente en el nuevo vocabulario y en revisar las respuestas a preguntas de comprensión. Por el contrario, en el enfoque de diagnóstico se dedica más tiempo a escuchar y re-escuchar repetidas veces durante la fase de escucha, mientras que en la de pos-escucha se lleva a cabo

actividades de práctica de carácter remedial que abordan los problemas encontrados (Field, 2008b).

El enfoque de diagnóstico, como plantea Field (2008b), puede ser útil para solucionar problemas tanto de descodificación como de construcción del significado. Para tratar los problemas de descodificación, dice el autor, es necesario clasificar los tipos de errores cometidos, para lo cual el docente debe tomar notas de las fallas de comprensión frecuentes para agruparlas de acuerdo al nivel de lenguaje (reconocimiento de sonidos, sílabas, palabras, patrones gramaticales, o características de entonación), teniendo presente que a veces la determinación del nivel de lenguaje resulta complicado. Por ejemplo, señala Field (2008b), un error a nivel de palabras puede tener seis causas posibles, a saber, la falta de conocimiento de la palabra, el conocimiento de la forma escrita pero no de la forma oral, la confusión con una palabra fonológicamente similar, la falta de reconocimiento de la palabra en el discurso conectado, el reconocimiento de la palabra sin su conexión con el significado o su conexión con un significado diferente; algo similar puede suceder con la gramática, es decir, algunos errores pueden ser errores de percepción en lugar de falta de conocimiento gramatical. En resumen, Field (2008b) sostiene que existen dos tipos de problemas: un problema de descodificación relacionado al conocimiento del lenguaje, el cual puede ser superado con la explicación debida o la información necesaria y un problema de descodificación relacionado con un vacío en la competencia auditiva, el cual no se soluciona con una explicación sino con práctica de varios ejemplos en el aspecto específico que causa la dificultad, esto es, tareas cortas de escucha (*microlistening*) que duren de 5 a 10 minutos en las que se practique hasta 10 oraciones que ejemplifiquen el mismo problema (el autor señala que el dictado es el mejor recurso para esta práctica). Debido a que los problemas de descodificación son generalizables, es

posible abordarlos con las mencionadas tareas de práctica; lamentablemente, a juicio del autor, los docentes tienden a asumir que los errores se deben solamente al primer tipo de problema, por lo que tienden a solucionarlos únicamente con explicaciones.

Por el contrario, los problemas de construcción del significado son específicos a un texto particular por lo que es más fácil abordarlos con la forma tradicional de explicación y re-escucha (Field, 2008b). El autor señala que estos problemas pueden clasificarse en 4 tipos principales, a saber, los que se relacionan con lo escuchado hasta un momento determinado (*text-so-far*), los relacionados con el contexto o información externa, los que se deben a la pragmática y los relacionados con la comprensión global. Como lo hace notar Field (2008b), debido a que estos problemas son menos tangibles, los docentes deberían evitar realizar preguntas que requieran simplemente comprensión general y sugiere que se empleen tareas que inciten a los estudiantes a resumir lo escuchado hasta un determinado momento y predecir lo que viene, a usar su conocimiento del mundo para establecer un contexto o expandir la información escuchada, parafrasear, identificar actitudes e intenciones del hablante, entre otras.

Field (2008b) recomienda también el autodiagnóstico de necesidades y dificultades en la escucha a través de material que puede ser usado por los estudiantes en casa. Por ejemplo, la técnica de *Discovery Listening* desarrollada por Wilson (2003) provoca la reflexión acerca de las causas de los problemas al escuchar y la concientización de las dificultades de percepción, lo cual permite al estudiante percibir que la destreza de escucha puede ser más manejable.

A pesar de las ventajas señaladas, el enfoque de diagnóstico presenta algunas limitaciones como por ejemplo, la dificultad de descubrir los problemas individuales de cada estudiante en una clase numerosa, la dependencia constante de retroalimentación confiable proveniente de los aprendices y la dificultad de proveer una base para el desarrollo de un

programa sistemático y extendido de la escucha, ya que es más bien una respuesta del docente a los resultados impredecibles suscitados en la clase de escucha (Field, 2008b). De ahí que, el autor sugiere como alternativa la práctica de las rutinas relevantes del procesamiento de la escucha (antes de exponer a los estudiantes a textos orales extensos) a través de actividades de escucha cortas (*microlistening*) (5 a 10 minutos de práctica de un aspecto de la escucha a través del dictado de oraciones) que formen parte de un programa extendido de desarrollo de la escucha en el cual el objetivo sea guiar a los aprendices desde el inicio para adquirir tanto el comportamiento apropiado para escuchar una L2 como la capacidad de descodificar el discurso conectado y de esta manera logra que su confianza aumente. Field (2008b) considera que tanto los docentes como los creadores de material didáctico no han avanzado en la implementación de este tipo de programas debido a la facilidad que ofrece el enfoque de comprensión, pero sobre todo a la dificultad de decidir cómo escoger exactamente los aspectos a incluir en dicha práctica, por lo que sugiere dos maneras de hacerlo: el enfoque de pronóstico y el enfoque basado en los componentes de la escucha.

El enfoque de pronóstico se basa en la experiencia de los docentes de identificar las dificultades recurrentes presentadas por determinados estudiantes durante la escucha para así predecir los problemas que tendrán un grupo similar de estudiantes y preparar un programa dirigido a solventar dichas dificultades por anticipado (Field, 2008b). El autor recomienda que las áreas escogidas para la práctica deben reflejar la naturaleza del idioma meta, especialmente su fonética, la discordancia entre la L1 y la L2; la diferencia entre la escucha en el idioma nativo y en el idioma meta, especialmente en lo referente al grado de incertidumbre acerca de la precisión de las palabras y frases identificadas.

Por otro lado, el enfoque componencial consiste en dividir a la destreza de la escucha en sus componentes, es decir en subdestrezas, para que puedan ser practicadas de forma individual y posteriormente recombinadas; de esta manera, se enseña a escuchar en lugar de solamente dar oportunidades para la práctica que no aseguran el progreso en el procesamiento del material, como sucede en el enfoque de comprensión (Field, 2008b). A juicio del autor, este enfoque ofrece la mejor posibilidad de enseñanza de la destreza de la escucha de una manera estructurada, aunque la división de la destreza en sus componentes no es una tarea sencilla y se ha basado principalmente en la enseñanza de la lectura por subdestrezas en una L2. Asimismo, el autor cuestiona el hecho de que ni los docentes ni los creadores de material hayan podido extender rápidamente el enfoque de subdestrezas de lectura a la escucha. Varios autores han desarrollado diferentes listados (taxonomías) de los componentes de la escucha (Richards, 1983; Lund, 1990; Rost, 1994, Buck, 2001, Field, 2008b) con el afán de establecer un marco de referencia para la enseñanza. Sin embargo, como sostiene Rost (1994), el enseñar la escucha basándose en este tipo de taxonomías conlleva el riesgo de la fragmentación de la destreza, y por tanto, que los docentes dediquen demasiado tiempo a la práctica individual de las subdestrezas. Como afirma Field (2008b), no tendría sentido pasar de un enfoque basado en el producto (enfoque de comprensión), esto es, de obtener respuestas a preguntas de comprensión, a otro también basado en el producto, pero de una lista de revisión de ítems aislados para la práctica, por lo que el autor destaca en este caso el valor del enfoque de comprensión en lo referente a la comprensión general y recomienda partir de ella para luego realizar la práctica a menor escala de las diferentes subdestrezas.

Una de las principales preocupaciones de los investigadores en cuanto al enfoque basado en subdestrezas es la determinación del punto hasta el cual se puede asumir que la práctica a

menor escala de las diferentes subdestrezas individuales conlleva a que se las pueda transferir a contextos reales de escucha o a textos orales más largos, ya que ha habido muy poca investigación en el tema debido a la dificultad de demostrar progreso en el desarrollo de la escucha en un corto período de tiempo y a controlar variables como la exposición a la L2 fuera del aula de clase (Field, 2008b); no obstante, el autor destaca la creciente evidencia de la contribución positiva al desarrollo de la comprensión auditiva en una L2 que tiene la práctica a menor escala.

Otra crítica al enfoque de subdestrezas hace referencia a la responsabilidad del docente de fomentar el desarrollo de las mismas o concentrarse en el desarrollo del vocabulario y gramática. Por ejemplo, Alderson (1984) sostiene que muchos de los aspectos que conforman la destreza de lectura en una L1 son fácilmente transferibles a la lectura en una L2 pero que el único obstáculo para dicha transferencia es la deficiencia en el vocabulario y la gramática de la L2, por lo que añade que es mejor que el docente aproveche el tiempo de clase para enseñar el lenguaje más no para enseñar la destreza lectora como tal, ya que se ha sugerido que es necesario el conocimiento de al menos el 95% del vocabulario de un texto escrito para que dicha transferencia ocurra (Field, 2008b). De la misma manera, Kelly (1991) señala que el desarrollo del vocabulario es la mejor manera de garantizar la comprensión auditiva. Sin embargo, como afirma Field (2008b), muchos de los problemas de comprensión auditiva se deben a que los oyentes no reconocen palabras conocidas en el discurso conectado y, además, aparte de los vacíos en vocabulario y gramática, los oyentes enfrentan el problema de la falta de certeza en lo escuchado, por lo que es sumamente importante exponer a los estudiantes a material auditivo real y facilitar la práctica de varios ejemplos a través de tareas de escucha cortas (*microlistening*) para de esta manera mejorar la eficiencia y precisión al escuchar.

Otra crítica al enfoque de subdestrezas radica en el término mismo (subdestreza) que es bastante vago y confuso e incluye varios tipos de operaciones que contribuyen con la destreza de varias maneras y apuntan a diferentes propósitos (Field, 2008b). Además, según Buck (2001) y Rost (1992), otros problemas concernientes a las subdestrezas incluyen los siguientes: la división de una destreza en subdestrezas no está basada en evidencia sino en la experiencia e intuición de expertos en el área; asimismo, la noción de subdestreza no corresponde a los procesos reales que ocurren en la mente de un oyente o lector experto sino se refiere más bien a las habilidades que se creen necesarias para llevar a cabo una actividad de lectura o escucha y, finalmente, las subdestrezas no existen independientemente sino en combinaciones y son dependientes las unas de las otras por lo que no habría sentido en practicarlas individualmente. No obstante, Field (2008b) argumenta que dichas críticas no invalidan la idea de un enfoque de desarrollo de la escucha en una L2 basado en el modelo de entrenamiento de destrezas sino que más bien llaman a determinar de mejor manera los componentes de la escucha, por lo cual el autor ofrece como solución el enfoque basado en procesos.

Para argumentar la conveniencia del enfoque de enseñanza de la escucha basada en procesos en lugar de subdestrezas, Field (2008b) señala que los procesos son comportamientos observados en oyentes expertos, es decir, son rutinas eficientes que han sido desarrolladas durante años de experiencia por nativo hablantes de un idioma. Es muy importante señalar que el autor se refiere a los nativo hablantes como modelos a seguir de los procesos inmersos en la escucha, más no de formas de lenguaje. Field (2008b) plantea que es mucho más práctico basar la enseñanza de la escucha en comportamientos que los aprendices necesitan desarrollar y que están respaldados por la investigación en la escucha, en lugar de en ítems hipotéticos de una lista que están basados en la intuición. Los procesos a los que el autor hace referencia son los de

descodificación y de construcción del significado descritos anteriormente. El enfoque basado en los procesos de la escucha reconoce que el aprendiz ya posee una competencia auditiva en su L1 por lo que el objetivo de la práctica en la clase se centra en adaptar los componentes existentes en el aprendiz para hacerlos relevantes a las diferentes circunstancias de la L2 y añadir nuevas rutinas para que poco a poco y con práctica intensiva, se logre la automatización de los procesos. En cuanto a los procesos de descodificación, Field (2008b) señala que es necesario que el aprendiz se adapte a las características desconocidas y no familiares de la L2 como por ejemplo la fonología, la forma de las palabras, las palabras de función, la entonación y la gramática a través de sesiones intensivas de escucha (*microlistening*) para que de esta manera se logre instaurar en el aprendiz rutinas de descodificación que sean automáticas, precisas, rápidas y conlleven el menor esfuerzo. Para los procesos de construcción del significado, el autor recomienda sean practicados en sesiones más amplias de comprensión ya que el diseño de práctica de ejercicios de menor escala para estos procesos es mucho más difícil, pero también se los puede realizar.

Revisión de Estudios Empíricos

2.6. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Destreza Auditiva en un Segundo Idioma: Tendencias y Debates

Se puede decir que los estudios enfocados hacia los oyentes de un segundo idioma (si bien en los últimos años han aumentado) han sido un tanto escasos no solamente debido a la dificultad de investigar una destreza tan efímera, como lo es la destreza de la escucha, sino también por la consideración de algunos teóricos y docentes de que lo único que se necesita para desarrollar esta destreza es la práctica constante y regular, lo cual minimiza la necesidad de entender los procesos que los oyentes usan y las habilidades que estos poseen (Yeldham, 2017).

Las investigaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la escucha en un segundo idioma, en aproximadamente los últimos treinta años, se han enfocado en estudiar el papel de las estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas; los procesos de descodificación de la sustancia sonora; los factores afectivos; el rol del conocimiento previo y del conocimiento lingüístico; los problemas de los aprendices al escuchar; el desarrollo de la escucha y la lectura combinada; el efecto de usar subtítulos; entre otros (Vanderplank, 2014; Goh, 2017; Brown, 2017). En términos generales, se puede decir que los resultados de dichas investigaciones apuntan a considerar los siguientes principios como responsables del desarrollo efectivo de las destrezas de escucha, a saber, que estas destrezas no se desarrollan por sí solas pero se las puede enseñar, lo cual contribuye al desarrollo de oyentes más efectivos; que ambos enfoques, de arriba-abajo y de abajo-arriba, conllevan a una mejor comprensión por lo que se los debe usar de una forma flexible dependiendo del texto oral; que la conciencia metacognitiva así como las estrategias metacognitivas contribuyen de una manera importante al desarrollo de la comprensión auditiva, por lo que las reflexiones y discusiones acerca de las actividades de escucha son fructíferas; que es más efectivo enfocarse en fragmentos de lenguaje en lugar de palabras aisladas y finalmente, que las actividades de predicción deben estar acompañadas de actividades para verificar dichas predicciones (Graham, Santos, & Francis-Brophy, 2014).

Sin embargo, como indica Vanderplank (2014), el debate principal se centra en torno a las estrategias de escucha comprensiva, las cuales, en las últimas tres décadas aproximadamente y en un contexto en el cual el enfoque comunicativo, la exposición al lenguaje meta (*input*) y la interacción han sido considerados como base teórica fundamental de la adquisición de una segunda lengua, han ocupado por un lado un puesto importante como medio para facilitar la comprensión auditiva de los aprendices; sin embargo, por otro lado, han sido consideradas como

meramente compensatorias de la falta de conocimiento lingüístico en lugar de ayudar a los aprendices a confirmar de una manera certera la comprensión del lenguaje y contenido (p. 55). Es así que, como señala el mismo autor, el problema radica en el énfasis que se debería poner durante la instrucción, esto es, si se debe priorizar la enseñanza de estrategias de comprensión (por ejemplo la predicción y activación de conocimiento previo) como medio de maximizar los recursos limitados de los aprendices y construir seguridad mientras el aprendiz lentamente incrementa su conocimiento lingüístico y destreza, o si se debe dedicar mayor esfuerzo al entrenamiento básico en la percepción y pronunciación del discurso fluido del idioma meta, debido a que por lo general el tiempo de clase es limitado (p. 54).

Para ejemplificar este debate, a continuación, se presentan algunos estudios que respaldan enfatizar la enseñanza de estrategias de comprensión auditiva de una L2; otros, el desarrollo de la percepción y los procesos de descodificación; y otros tantos, un enfoque interactivo con igual atención a percepción y estrategias de comprensión.

Existen autores que sugieren enfatizar la enseñanza de estrategias de arriba-abajo para compensar el conocimiento lingüístico limitado de los aprendices (Hasan, 2000; Vandergrift, 1998). Por ejemplo, Vandergrift (1998) y Vandergrift (2003) encontraron que a mayor competencia en el idioma, los participantes usaban estrategias más variadas y de mejor manera, en tanto que los menos competentes (que entendieron muy poco) dependían principalmente de palabras familiares y cognadas; sin embargo, resultó difícil separar si el éxito en la comprensión auditiva fue debido a las estrategias usadas o a la capacidad de reconocer palabras.

Igualmente, Yeldham (2016) en un estudio realizado con estudiantes universitarios de Taiwan, comparó la enseñanza de estrategias con la enseñanza interactiva (estrategias más destrezas de abajo-arriba) y encontró que el grupo de estrategias mejoró su comprensión auditiva

significativamente, mientras que el grupo que recibió enseñanza interactiva solo mejoró un poco; además, ambos grupos mejoraron sus destrezas de abajo-arriba, por lo que el autor sugiere que para estudiantes de un nivel intermedio bajo, es mejor centrar la instrucción en desarrollar sus estrategias de escucha en lugar de una enseñanza interactiva.

Cai & Lee (2012) encontraron que la estrategia de inferenciación está conectada con una mejor comprensión de un texto auditivo y que para realizar dicha inferenciación los participantes (estudiantes universitarios de Beijing, China) se apoyaban más en el conocimiento semántico del co-texto local combinado con el conocimiento externo al texto y el co-texto total, aunque usaron varias fuentes de conocimiento de una manera flexible. Los autores también confirmaron que el procesamiento lingüístico constituye un pre-requisito para activar el conocimiento previo que permita inferir el significado de palabras desconocidas.

Por su parte, Vandergrift & Tafaghodtari (2010) comprobaron que la enseñanza de estrategias metacognitivas (predecir/planear, monitorear, resolver problemas y evaluar) como parte de un ciclo pedagógico para enseñar la destreza de la escucha en una forma sistemática, mejoró la comprensión auditiva de los participantes (estudiantes universitarios en Ottawa, Canadá) del grupo experimental, especialmente de los de menor nivel de competencia, por lo que recomiendan este tipo de enseñanza que hace que los aprendices se conviertan en oyentes estratégicos. Sin embargo, los autores aceptan que dicho ciclo pedagógico podría haber sido enriquecido al añadir el desarrollo de destrezas de abajo-arriba en la última fase del ciclo. Similarmente, Cross (2011), en un estudio realizado con adultos japoneses, reportó un efecto positivo del ciclo pedagógico metacognitivo únicamente para los aprendices menos competentes ya que los más competentes no mejoraron su comprensión auditiva en los tests aunque comentaron de manera positiva el uso las estrategias metacognitivas. El autor sugiere que aquello

se debería a que los aprendices más competentes ya han desarrollado un buen nivel de comprensión y de un uso combinado de destrezas de abajo-arriba con estrategias de arriba-abajo; además, plantea que la dificultad del texto auditivo y de la tarea a realizar pueden establecer un umbral detrás del cual no hay ningún progreso al usar este ciclo pedagógico metacognitivo, por lo que recomienda agregar el desarrollo de destrezas de abajo-arriba. No obstante, Cross (2009) no encontró ningún efecto al enseñar explícitamente estrategias metacognitivas, aunque señala como una limitación importante el reducido número de participantes en su estudio.

Otros investigadores también han encontrado una relación positiva entre estrategias metacognitivas y el desempeño en la escucha en una L2, aduciendo que esta conciencia metacognitiva puede mejorar la comprensión auditiva (Goh & Hu, 2014; Bozorgian, 2014, Rahimirad & Shams, 2014). No obstante, Bozorgian (2014) observó que los participantes (estudiantes adultos en Irán) no reportaron un uso significativo de estrategias metacognitivas, lo cual sugiere que podrían haber sido lo suficientemente competentes para no necesitar de dichas estrategias compensatorias. En efecto, la variable del conocimiento lingüístico (vocabulario y gramática) ha sido difícil de controlar en los diferentes estudios empíricos lo cual ha complicado el poder distinguir si los resultados se han debido al uso de las estrategias de comprensión o al conocimiento lingüístico (Macaro, Graham, & Vanderplank, 2007); además resulta muy difícil comparar estudios que evalúan la competencia lingüística de diferentes maneras (Santos, Graham, & Vanderplank, 2008). Adicionalmente, Graham, Santos, & Vanderplank (2011), en un estudio realizado en Inglaterra con aprendices de Francés, observaron un uso no efectivo por parte de aprendices de bajo nivel de estrategias consideradas adecuadas para la escucha como por ejemplo el monitoreo, lo cual cuestiona la idea de la enseñanza a los aprendices menos competentes de estrategias que producen buenos resultados en los buenos oyentes.

Existe también autores que cuestionan la eficacia de la enseñanza basada en estrategias y sostienen que los docentes no disponen del tiempo necesario en la clase ni de la pericia suficiente para enseñar estrategias de una manera efectiva (Renandya & Farrell, 2010). En el mismo orden de ideas, Ridgway (2000) recomienda la instrucción basada en el texto y enfatiza que la instrucción basada en estrategias de comprensión no es adecuada para el desarrollo de la escucha en una L2 debido a varias razones, a saber, la validez de las estrategias es presumible y no real por lo que no se debe basar la enseñanza en supuestos procesos cognitivos fijos, la falta de capacidad cognitiva para operar estrategias conscientes durante la escucha (que ya es una tarea con un alto nivel de dificultad), y a que el proceso de enseñanza se vuelve redundante ya que se enseña destrezas comunicativas que los aprendices ya poseen (como es el caso de adivinar y predecir). Por el contrario, el autor afirma que el enfoque basado en el texto es flexible y puede ser ajustado a cada situación individual del oyente; además, recomienda que al usar este enfoque se de primacía a la práctica de escucha comprensiva (más no a la escucha incomprensiva) ya que mientras más se escucha, las subdestrezas se desarrollarán por sí mismas y se volverán automáticas. También el autor indica que enseñar la estrategia de hacer inferencias es una pérdida de tiempo ya que no hay espacio cognitivo para aplicar tal estrategia en tiempo real (o se hace la inferencia o no) debido a que no se puede volver al texto como se lo hace en la lectura. Adicionalmente, sugiere la práctica intensiva para desarrollar el reconocimiento de palabras y la escucha interactiva en conversaciones reales para practicar estrategias de comunicación como por ejemplo negociar el significado, expresar incomprensión, entre otras.

Por otro lado, los autores que sugieren se enfatice la percepción y la decodificación, es decir el desarrollo de las destrezas de abajo-arriba, argumentan que la comprensión de la señal acústica es crucial y sirve de base para que se lleven a cabo los procesos de arriba-abajo como

por ejemplo la formación de hipótesis y expectativas de lo escuchado (Field, 2008b; Siegel & Siegel, 2015) ; además las estrategias compensatorias no siempre funcionan y el uso de estrategias de arriba-abajo puede causar interpretaciones incorrectas o confusión (Field, 2008b; Lynch, 2006). En efecto, Rost (2002) afirma que la escucha fluida se caracteriza por la automatización de los procesos de reconocimiento de palabras y análisis sintáctico (*parsing*), lo cual permite que la capacidad de atención quede libre para enfocarse en altos niveles de procesamiento de la información como son la semántica y el contenido.

En esta línea, Field (2003) recomienda un mayor enfoque en la señal acústica, es decir en la forma como suena el inglés para los oyentes no nativos y en las características de dicha señal que causan mayor problema al momento de entender el discurso oral, esto debido a que muchos errores de alto nivel de comprensión se deben principalmente a errores de percepción. Asimismo, Field (2008a), en un estudio realizado en Inglaterra, encontró que 46 aprendices de inglés como segunda lengua, de diferentes nacionalidades, tenían mayor dificultad en identificar palabras de función que palabras de contenido, esto sin importar su L1 ni su nivel de suficiencia en la L2. Debido a la importancia que tienen las palabras de función para la construcción del significado de lo escuchado, el autor sugiere que en los niveles iniciales de aprendizaje se identifique palabras clave (es decir se enfoque en la construcción del significado aproximado basado en las palabras prominentes), pero que, conforme se incrementa la competencia auditiva, se trabaje en la identificación de las palabras que no se pudo descodificar (es decir pasar del significado a la forma), lo cual se puede hacer a través de ejercicios de dictado de oraciones cortas que contengan palabras de función así como también otros componentes fonológicos problemáticos como asimilación, resilabificación o elisión. Adicionalmente, Field (2008b), Hulstijn (2003) y Graham & Santos (2013) recomiendan enfocarse en fragmentos de lenguaje (*chunks*) y no

solamente en palabras; en efecto, Graham & Santos (2013) reportaron que 30 estudiantes de francés con un nivel intermedio bajo tendieron a enfocarse más en sustantivos que en verbos cuando escuchan un texto oral con un tiempo para procesar el lenguaje corto y una fuerte carga cognitiva. Dichos participantes se concentraron más en reconocer palabras familiares que les permitió realizar inferencias generales. Sin embargo, y debido a que la falta de reconocimiento de verbos produce un entendimiento general limitado, ya que muchos de los aspectos detallados del significado son transmitidos mayormente por verbos que por sustantivos, los participantes que demostraron una capacidad balanceada para reconocer verbos y sustantivos se concentraron no solamente en palabras individuales sino también en frases, por lo que entendieron mejor el texto oral. Los autores concluyen que es importante incluir el aspecto de sintaxis en el desarrollo de la escucha ya que puede incrementar la capacidad de procesamiento a través de actividades que obliguen a los aprendices a reconocer frases (*chunks*), lo cual puede ayudar también al desarrollo de la habilidad para procesar verbos.

Por su parte, el estudio de Siegel & Siegel (2015) justifica una mayor atención al desarrollo de los procesos de abajo-arriba en la enseñanza de la escucha debido a que las actividades enfocadas al desarrollo de dichos procesos pueden incrementar efectivamente la capacidad del procesamiento auditivo y son consideradas útiles por parte de los aprendices. En efecto, el mencionado estudio encontró diferencias estadísticamente significativas tanto en un test de dictado como en uno de escucha comprensiva aplicados a estudiantes universitarios japoneses quienes fueron asignados a un grupo de tratamiento que recibió instrucción en procesamiento de abajo-arriba como actividades adicionales al texto regular de estudio, mientras que el grupo de control solamente utilizó el texto. Los autores sugieren que en la enseñanza de la escucha se incluya una instrucción explícita para desarrollar las destrezas de percepción, análisis

sintáctico (*parsing*) y reconocimiento de frases (*chunking*) ya que estas no se desarrollan intrínsecamente y pueden acelerarse a través del uso de actividades y estrategias de abajo-arriba; además, pueden ser aplicadas en distintos niveles de suficiencia del idioma puesto que proveen confianza a los aprendices de bajo nivel y un desafío a los de nivel avanzado.

De acuerdo con el estudio de Al-Jasser (2008), el conocimiento de las reglas fonotácticas de una L2 ayuda a la segmentación lexical en el discurso oral sobre todo porque los aprendices de una L2 tienden a usar las mismas reglas fonotácticas de su L1 aunque estas no sean útiles para reconocer palabras en la L2, por lo que recomienda que se incluya la fonotáctica en la instrucción de la escucha y de la pronunciación de una L2. En efecto, la adquisición de conocimientos fonológicos de la L2 contribuye con el proceso de automatización de la fase de percepción ya que los aprendices ya no escuchan la L2 a través de la L1 (Vandergrift & Goh, 2012). Sin embargo, la capacidad de procesamiento a nivel fonético no es un predictor directo de la capacidad para escuchar en un segundo idioma, mientras que el procesamiento a nivel lexical parece ser determinante para mejorar el desarrollo de la escucha (Broersma & Cutler, 2008). Los mencionados autores encontraron en su estudio que el distinguir palabras reales de palabras ficticias constituía un problema importante para los oyentes de una L2, puesto que estos demostraron la inhabilidad para identificar palabras ficticias con la misma rapidez como lo pueden hacer en su L1. Señalan también que, a mayor conocimiento de vocabulario, menor es el número de palabras ficticias que se activan. Finalmente, recomiendan la práctica del reconocimiento de una misma palabra en diferentes contextos reales ya que el conocimiento de una palabra no garantiza el poder reconocerla en el discurso fluido.

Por otra parte, Wilson (2003) desarrolló una técnica llamada “descubrimiento de la escucha” (*discovery listening*) como una manera de contrarrestar el enfoque exclusivo en la

verificación de la comprensión, el uso del contexto y de estrategias de comprensión durante la práctica de la escucha en una L2. Según el autor, las destrezas de arriba-abajo han sido consideradas superiores por lo que se ha dejado de lado el reconocimiento de palabras olvidando que el objetivo de la enseñanza de la escucha es depender en menor grado del trabajo de adivinar o suponer lo que se dijo y confiar más en lo que realmente fue dicho. Como lo hace notar Wilson (2003), una posible razón de la supremacía de las destrezas de arriba-abajo es la desconfianza en los métodos tradicionales como por ejemplo el dictado tradicional enfocado únicamente en la forma y no en el significado, el cual resultó no contribuir con el desarrollo de la escucha, por lo que otros métodos enfocados principalmente en el significado del texto oral aparecieron. Sin embargo, el autor señala que un enfoque excesivo en el significado no soluciona tampoco el problema y que se necesita un método que realce tanto la forma como el significado. La técnica del descubrimiento de la escucha (*discovery listening*) se basa en la técnica de reconstrucción de un texto oral (*dictogloss*) pero añade el componente de la comparación del texto reconstruido con el original con el objetivo de notar las diferencias entre ambos y analizar los errores y sus posibles causas, para de esta manera descubrir las razones de la dificultad al escuchar (Wilson, 2003, p. 337). El autor destaca que con esta técnica se mejora la percepción y además se puede observar la dificultad del procesamiento de arriba-abajo cuando el de abajo-arriba ha sido inadecuado. Similarmente, Prince (2013), en un estudio realizado con estudiantes universitarios en Francia, incorporó la técnica de *dictogloss* en el desarrollo de la escucha y encontró que ayudaba a enfocarse en fragmentos de lenguaje (*chunks*), a notar la presencia de palabras desconocidas, manejar el proceso de la escucha y entender mejor sus componentes, aunque indica que el estudio se utilizó con situaciones artificiales de uso de lenguaje por lo que queda por investigar si las estrategias usadas podrían ser útiles en situaciones reales.

Empleando las palabras de Hulstijn (2003), para incrementar la adquisición de una L2 es crucial el incremento del vocabulario y la automatización de los procesos de reconocimiento de cada palabra del discurso oral, por lo que enfatiza sean incluidos en el currículo. El autor propone la utilización de un software para desarrollar el reconocimiento de palabras, con el cual el instructor puede dividir un audio o video en fragmentos, generalmente unidades de discurso, para que sean practicados por los aprendices hasta lograr el reconocimiento automático de cada palabra.

Desde el punto de vista de Field (2008b), existe desacuerdo en cuanto a la dependencia en el uso del contexto y cotexto (procesamiento de arriba-abajo o de construcción del significado) que los aprendices con bajo nivel de suficiencia en la L2 tienen cuando escuchan. Es así que, algunos estudios han señalado que los aprendices con bajo nivel se concentran únicamente en reconocer palabras y no hacen uso del contexto o no tratan de entender el significado global como lo hacen los aprendices con un buen nivel de suficiencia (Osada, 2001; Hansen & Jensen, 1994), por lo que se ha tendido a dar menos importancia al desarrollo de la descodificación y a asumir que los problemas de percepción pueden ser resueltos fácilmente recurriendo al contexto y, por tanto, se ha enfatizado la instrucción enfocada al desarrollo de los procesos de arriba-abajo. No obstante, otros estudios han indicado que los aprendices menos competentes se apoyan más en el contexto para resolver sus problemas de descodificación deficiente. Por ejemplo, Tsui & Fullilove (1998) analizaron las respuestas de 20.000 estudiantes (de secundaria en Hong Kong) a diferentes preguntas de comprensión auditiva y encontraron que los más competentes no hacían uso de su conocimiento general para responder las preguntas ya que no tenían problemas en la descodificación y que más bien los menos competentes dependían más de su conocimiento global que compensaba su falta de destreza en la descodificación. De ahí

que, Field (2008b) sostiene que si la diferencia entre los aprendices más competentes y los menos competentes es la habilidad para la descodificación automática, la instrucción debe estar dirigida al desarrollo de la misma.

Por último, existen investigadores que señalan la necesidad de una enseñanza interactiva entre los procesos de abajo-arriba y de arriba-abajo con igual atención a ambos. Así, Lynch (2006) recomienda a los docentes de una L2 no considerar a estos procesos como si fuesen mutuamente exclusivos sino mirarlos como complementarios para de esta manera poder diseñar actividades dirigidas al uso consciente de ambos.

Yeldham & Gruba (2014) encontraron que la enseñanza de destrezas de abajo-arriba no fue efectiva para los seis participantes (estudiantes universitarios de una universidad en Taiwan) de su estudio y sugieren que para que estos estudiantes logren un progreso, es necesario la integración de destrezas de abajo-arriba y estrategias de arriba-abajo. De manera similar, Graham & Macaro (2008) reportaron que el uso de grupos de estrategias como la predicción, la atención dirigida, la segmentación fonética, la inferenciación y la verificación combinadas con estrategias metacognitivas de monitoreo y evaluación mejoraron la comprensión auditiva de los participantes (estudiantes de francés en Inglaterra de 16 a 17 años de edad); además, los autores ratifican que el uso de estrategias sería imposible sin la habilidad para la percepción de palabras y frases. En efecto, la instrucción interactiva de estrategias tuvo un gran impacto en la seguridad de los participantes para entender detalles y opiniones, lo cual conlleva una interacción entre estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba (identificación de palabras problemáticas e inferenciación).

Como se puede apreciar, debido a que algunos estudios han encontrado que los oyentes más competentes utilizan estrategias de comprensión más a menudo, en mayor cantidad y en

combinación más efectiva que los oyentes menos competentes, quienes además tienden a escuchar palabra por palabra y a usar estrategias menos efectivas como la traducción (Berne, 2004), se ha inferido que una manera de solucionar los problemas de comprensión auditiva de los aprendices menos competentes sería la enseñanza de las estrategias usadas por los aprendices más competentes. En esta línea, Vanderplank (2014) señala como problema clave el establecer el grado hasta el cual se debería entrenar explícitamente a los aprendices a desarrollar los atributos de un oyente nativo en lugar de dejarlos que desarrollen su conocimiento y destrezas a través de la exposición regular al material auditivo (p. 54). En este contexto, el autor se plantea la interrogante de si el modelo usado para la enseñanza de idiomas extranjeros que está basado en líneas generales en la adquisición de la lengua materna, se ha constituido en un obstáculo para el desarrollo de las destrezas, del conocimiento y de la seguridad requerida para escuchar en una L2 en una forma confiable (p. 55). Debido a esta controversia y a que los resultados de las investigaciones no son concluyentes, el autor señala que la escucha en un idioma extranjero continúa siendo un área problemática, a pesar de existir bastante evidencia de buenas prácticas, y concluye avizorando que la enseñanza de la escucha se encamina hacia un mayor énfasis en destrezas fonológicas básicas necesarias para descodificar mensajes y producir sonidos precisos en el idioma meta en combinación con estrategias metacognitivas. De la misma manera, Brown (2017) señala que el futuro de la pedagogía de la escucha en un segundo idioma se deberá centrar en enseñar a desarrollar esta destreza (y no solamente en evaluarla) enfocándose en procesos de abajo-arriba (*bottom-up*), estrategias metacognitivas, y en el vocabulario y sintaxis contenido en el lenguaje oral recibido (*input*). Asimismo, entre otras cosas enfatiza la necesidad de aumentar los estudios sobre la manera como los profesores realmente enseñan la destreza de la escucha.

2.7. Percepciones, Actitudes y Prácticas de los Profesores de inglés hacia la Enseñanza de la Destreza Auditiva

Es importante mencionar que los términos creencias, actitudes, opiniones, representaciones, etc., son a veces usados de manera intercambiable ya que representan disposiciones de comportamiento adquiridas, es decir, tendencias hacia actos particulares como por ejemplo evaluar un objeto o proceso en particular, por lo tanto, dirigen la percepción, categorización, organización, etc. (Campbell, 1963). Pues bien, el estudio de las creencias de los docentes es un área de investigación muy importante debido a la gran influencia que ejercen en la práctica pedagógica. Según Borg (2001), una creencia es una idea consciente o inconsciente que un individuo la acepta como verdad, por lo tanto, está imbuida de un compromiso emotivo y guía la manera de pensar y actuar del individuo. Es así que, las creencias de los docentes ejercen una mayor influencia que sus conocimientos al momento de planificar las clases, tomar decisiones y, en general, llevar a cabo la práctica educativa (Pajares, 1992), es decir, son variables que predicen bastante bien el comportamiento de los docentes en las aulas (Williams & Burden, 1997).

De igual manera, el conocimiento de las creencias y actitudes de los docentes de un segundo idioma hacia la destreza auditiva y la forma como estas influyen en su práctica docente es de gran importancia ya que no solamente puede contribuir con la determinación de los problemas y dificultades que los docentes presentan al momento de entender el discurso en un segundo idioma, sino que también sirve de punto de partida para el mejoramiento de la práctica docente (Graham & Santos, 2015), sobre todo cuando se compara el conocimiento práctico de los docentes (las creencias de cómo se debe enseñar la escucha) con la teoría formal (el conocimiento basado en investigaciones y lectura) (Graham, Santos, & Francis-Brophy, 2014).

Sin embargo, la información que se tiene al respecto es muy escasa y en términos generales sugiere que los profesores de un segundo idioma están menos capacitados para la enseñanza de la destreza auditiva que para la gramática o las otras destrezas y que su práctica está enfocada en la evaluación del nivel de comprensión de los estudiantes puesto que consideran a la escucha como un ejercicio a ser practicado en lugar de una destreza que debe ser enseñada y desarrollada (Graham, Santos, & Vanderplank, 2011; Graham, Santos, & Francis-Brophy, 2014; Graham & Santos, 2015). Igualmente, Graham, Santos, & Vanderplank (2011) han expresado la necesidad de entender en profundidad cómo los docentes abordan la destreza de la escucha para poder establecer un contexto sobre cómo la escucha es operacionalizada en las clases de enseñanza de un idioma extranjero, ya que los pocos estudios que existen están basados en evidencia anecdótica, por lo que la evidencia empírica se hace crucial.

Cabe señalar que las investigaciones relacionadas con la pedagogía para la enseñanza de la destreza auditiva han subestimado estudios que incluyan pedagogía de abajo-arriba (Vandergrift & Goh, 2012). Según Siegel & Siegel (2015), la pedagogía usada para el desarrollo de la escucha se ha enfocado principalmente en estrategias de arriba-abajo y en preguntas para verificar la comprensión, dejando de lado las estrategias de abajo-arriba, principalmente el reconocimiento de fonemas y la habilidad de análisis sintáctico (*parsing*); los docentes tienden a emplear en sus clases principalmente actividades de comprensión del contenido de textos orales (Siegel, 2013) descuidando la enseñanza de cómo escuchar y del proceso de la escucha (Goh, 2010). Adicionalmente, Renandya y Hu (2018) señalan que, aunque la investigación e interés pedagógico en la destreza de la escucha se ha incrementado, parece ser que en general los docentes no están en mejor capacidad para hacer uso de ese conocimiento y emplearlo en su práctica docente debido a la falta de acceso a la literatura (lo cual impide estar al día con los

últimos avances en la enseñanza de la escucha), a los puntos de vista conflictivos que se encuentran en la literatura acerca de los factores principales que afectan el procesamiento de textos orales y de la mejor manera de enseñar la escucha (lo cual puede confundir y desorientar a los docentes que tienen acceso a dicha literatura), y a la falta de acceso a material auditivo e internet.

Según Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014), aunque los profesores de secundaria de un idioma extranjero en Inglaterra piensan que es posible enseñar la escucha efectiva, indicaron muy poco el uso de métodos y actividades que la literatura sugiere conducen a un efectivo desarrollo de esta destreza, lo cual parece ocurrir debido a que equiparan la escucha efectiva con el completamiento efectivo de una tarea de escucha, es decir, la identificación de ítems individuales y pedazos de información en lugar de un entendimiento más global y la habilidad para lidiar con elementos impredecibles. Además, los autores aducen las prácticas de los profesores a las actividades de los textos (ya que el 85% de los docentes reportó usar el texto siempre o casi siempre), al currículo nacional y a las exigencias de las instituciones en donde laboran, puesto que observaron que los docentes realizan las actividades necesarias para lograr los resultados del aprendizaje que se espera de los estudiantes, los cuales se centran principalmente en reconocer ideas principales y detalles. En esta misma línea, Hill y Tomlinson (2013) analizaron las tareas de escucha presentes en textos de enseñanza de inglés e indicaron la falta de un enfoque sistemático para el desarrollo de la destreza ya que encontraron un rango reducido de tareas, incluyendo principalmente la escucha de información específica ya sea para entender hechos o para confirmar respuestas a tareas escritas previamente, así como también práctica de pronunciación, ejercicios de completar espacios en blanco y responder preguntas de manera escrita. Igualmente, Ableeva y Stranks (2013) identificaron un predominante enfoque

hacia el producto (completamiento de tareas de manera exitosa en lugar de los procesos necesarios durante la escucha) en las tareas de escucha presentes en textos usados para la enseñanza del inglés; además, indicaron que las tareas y el tipo de texto oral no varían mucho en los diferentes niveles, no así la velocidad de habla y la duración del texto oral. En efecto, Graham y Santos (2015) indicaron que los textos de enseñanza de idiomas (español, francés y alemán usados en Inglaterra) raramente presentan a la escucha como una destreza para ser desarrollada.

En el estudio de Graham, Santos, y Francis-Brophy (2014) los docentes de inglés reconocieron que la mayor dificultad de sus estudiantes era la segmentación del discurso; sin embargo reportaron no dar mucha importancia en su práctica docente al reconocimiento de palabras ni a los cambios de estas en el discurso conectado. Por otro lado, Wang y Renandya (2012) entrevistaron a profesores de inglés (de nacionalidad China) considerados eficientes, quienes expresaron una tendencia hacia el desarrollo del procesamiento de abajo-arriba para ayudar a sus estudiantes a superar los problemas de escucha. Dichos docentes reportaron que para facilitar la comprensión de un texto oral empleaban la instrucción del vocabulario, preparación del tema a escuchar, la disminución de la velocidad del discurso o grabación y la escucha repetida, en tanto que para ayudar a desarrollar las destrezas de procesamiento recomendaron la enseñanza de la pronunciación, patrones de entonación, escucha repetida, dictado, y verificación auditiva y escrita después de varias repeticiones del texto oral. Además, la mayoría de docentes que recibieron instrucción formal respaldaron la idea que para enseñar estrategias de escucha, es fundamental que los aprendices primero sean competentes en sus destrezas básicas de procesamiento de abajo-arriba.

2.8. Dificultades y Factores que Afectan el Proceso de la Escucha en un Segundo Idioma

Según Ajzen (1985), la percepción de dificultad se refiere a la percepción que un individuo tiene sobre el grado de facilidad o dificultad para realizar una actividad específica, lo cual puede influir en su emoción, motivación, y comportamiento; en efecto, la percepción de dificultad es un factor predictor en alto grado de la intención de comportamiento. Es así que, aunque una persona considere que un determinado comportamiento traerá resultados positivos, estará motivada a intentar llevar a cabo dicho comportamiento únicamente si tiene la confianza de que podrá realizarlo de manera exitosa, es decir, la acción será el producto de los resultados esperados y de la expectativa de eficiencia (Bandura, 1997).

Como se mencionó anteriormente, la escucha en un segundo idioma no se desarrolla en una forma natural como ocurre en la L1, y en el caso del aprendizaje del inglés, varios problemas tanto de bajo nivel (percepción y análisis sintáctico o *parsing*) como de alto nivel (utilización o construcción del significado) enfrentan los aprendices. Según Brown (2017), los estudios enfocados en los factores que afectan el proceso de la escucha han indagado principalmente sobre las percepciones de dificultad de los aprendices a través de cuestionarios y de recuerdos estimulados y sobre factores relacionados con el oyente, el hablante, el texto oral y la tarea (*task*) a realizarse. Aunque no existe consenso en qué tipo de problemas impiden más la comprensión, muchas investigaciones demuestran que se debe a problemas de bajo nivel (Goh, 2000; Graham, 2006; Field, 2009; Wang & Renandya, 2012). Por ejemplo, Goh (2000) a través de cuestionarios y entrevistas encontró que un grupo de estudiantes universitarios de China, de nivel principiante e intermedio, percibieron que las principales dificultades de comprensión auditiva estaban relacionadas con las fases de percepción y análisis sintáctico (*parsing*) siendo las más comunes la percepción de la señal acústica y la segmentación de palabras. En efecto, la mencionada autora

señala los siguientes 10 problemas comunes: olvidar rápidamente lo escuchado, no reconocer palabras conocidas, entender palabras pero no el mensaje que el hablante deseó transmitir, descuidar la siguiente parte por pensar en el significado de lo escuchado, no poder formar una representación mental de las palabras escuchadas, no poder segmentar el flujo del discurso oral en palabras o frases, problemas de concentración, no entender el inicio del texto oral, no entender las partes subsiguientes por no haber entendido una parte del discurso oral, y por último, confusión con las ideas principales del mensaje. De igual manera, Hasan (2000) y Graham (2006) encontraron que los aprendices consideran como problema principal la velocidad del discurso oral y problemas de vocabulario que incluyen la segmentación del discurso oral. En esta misma línea, Chang, Wu y Pang (2013) elaboraron un cuestionario para indagar sobre las dificultades de la escucha en un segundo idioma de 1.056 estudiantes universitarios con un nivel bajo de suficiencia en inglés, provenientes de varias regiones de Taiwan. Los resultados indicaron que los problemas principales estaban relacionados con el texto oral, es decir, palabras desconocidas, estructuras gramaticales complejas, oraciones largas. Además, problemas como ruido y distorsión del sonido, temas irrelevantes, problemas de atención y ansiedad, velocidad del discurso oral, pronunciación y acento, fueron también mencionados.

Según Adringa, Olsthoorn, van Beuningen, Schoonen, y Hulstijn (2012), el conocimiento lingüístico es un factor determinante para lograr una comprensión auditiva exitosa tanto en el idioma nativo como en una segunda lengua. Los mencionados autores encontraron una fuerte correlación entre la comprensión auditiva y el conocimiento del vocabulario, gramática, la habilidad para segmentar el discurso oral y la velocidad de procesamiento de un grupo de adultos aprendices de holandés como segundo idioma. En tanto que la correlación con el coeficiente intelectual fue menor y con la memoria fue muy débil. Similarmente, Wang & Treffes-Daller

(2017) y Vandergrift y Baker (2015) demostraron una fuerte correlación entre el conocimiento del vocabulario del idioma meta (L2) y la comprensión auditiva. Es así que, Wang & Treffes-Daller (2017) reportaron que el conocimiento de vocabulario resultó ser más importante que la conciencia metacognitiva y, de la misma manera, Vandergrift y Baker (2015) hallaron una correlación fuerte entre el vocabulario de la L2 con la comprensión auditiva y una correlación menor con el conocimiento del vocabulario en la lengua materna, la capacidad de discriminación auditiva y la metacognición; en tanto que Vandergrift (2006) encontró que el nivel de suficiencia en el idioma meta es un fuerte predictor de su comprensión auditiva. Por su parte, Révész & Brunfaut (2013) investigaron la influencia de factores relacionados con el texto oral (velocidad, complejidad lingüística y explicitud) en la comprensión auditiva de 68 aprendices avanzados de inglés como lengua extranjera e identificaron una correlación significativa entre la diversidad lexical y el éxito en la escucha en un segundo idioma indicando que la densidad lexical es un fuerte predictor de la dificultad en la escucha. Asimismo, Brunfaut y Révész (2015) encontraron una correlación significativa entre la comprensión auditiva y la complejidad fonológica, lexical y discursiva, así como también con la cohesión referencial. Además indicaron que la ansiedad y la capacidad de memoria de trabajo influyen en la comprensión auditiva.

Similarmente, Wang y Renandya (2012) encontraron que los principales problemas de escucha de 301 estudiantes en China estaban relacionados a factores concernientes con el texto oral (como por ejemplo oraciones complejas, variaciones fonéticas, acento, la velocidad de habla, el vocabulario) y con el procesamiento (tales como no poder procesar la información subsiguiente y no captar detalles). De la misma manera, Vazquez y Vivanco (2014) mencionan que de acuerdo a su experiencia en entrenamiento auditivo para estudiantes nativo hablantes de español chileno, las dificultades más comunes de los oyentes están relacionadas con la velocidad

de habla en estilo coloquial de los nativos hablantes de inglés, la falta de conocimiento fonológico del discurso conectado (por lo que la elisión, asimilación y reducción de vocales constituyen una causa importante de percepción fonética errónea y además, la identificación de los límites de palabras resulta muy complicado, especialmente con palabras desconocidas), la dificultad para reconocer patrones de acento en palabras y oraciones, lo cual repercute en el reconocimiento de palabras, y la falta de percepción o la dificultad para percibir categorías gramaticales (especialmente sufijos como –ed, -ing, -s/es) lo cual puede causar serias confusiones y malos entendidos. En su estudio enfocado en sonidos mal percibidos, realizado con estudiantes de la Universidad de Chile del sexto semestre de la carrera de lengua y literatura inglesa, Vazquez y Vivanco (2014) encontraron que el acento tanto en palabras como en oraciones juega un papel muy importante al momento de determinar errores de entendimiento ya que la ubicación incorrecta del acento repercute en la identificación errónea de sonidos fuertes y reducidos. Otro hallazgo importante es la falta de identificación de sonidos, es decir, los participantes no escucharon ciertos sonidos, lo cual resultó en un cambio de categoría gramatical y clase lexical.

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza de la escucha ha priorizado la instrucción de estrategias de arriba-abajo lo cual parece haber repercutido en la investigación ya que existen pocos estudios enfocados en el desarrollo de las destrezas de percepción (de abajo-arriba) durante la enseñanza de la escucha en una L2, y en el contexto latinoamericano no se encontraron estudios de este tipo luego de revisar las publicaciones de los últimos veinte años de algunas revistas indexadas con enfoque en lingüística aplicada y enseñanza del inglés en Argentina como el *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *ARTESOL EFL Journal*, *ARTESOL ESL Journal*, *Quintú Quimün*; en Chile, como la *Revista de lingüística teórica y aplicada RLA*, la revista *Lenguas Modernas* y la revista *Signos*; en Perú, la revista *Lengua y*

Sociedad y la revista Lexis; en Colombia, las revistas Profile, Colombian Applied Linguistic Journal, HOW, Matices en lenguas extranjeras, Gist, Lenguaje, e Ikala; en Costa Rica, la revista Lenguas Modernas y en México, CIEX Journal, Estudios de lingüística aplicada, Lenguas en Contexto, MexTesol Journal y Verbum et lingua; por lo que la presente investigación intenta contribuir con evidencia empírica en esta área.

En el presente capítulo se ha detallado los conceptos teóricos relacionados con la escucha en la lengua materna y en un segundo idioma y con los diferentes enfoques utilizados para la enseñanza de la destreza en mención. Asimismo, se ha incluido una revisión de investigaciones previas en el área en cuestión y los debates que se han suscitado. Esta información será utilizada al momento del análisis e interpretación de los datos y la elaboración de las conclusiones. El siguiente capítulo detalla un estudio piloto que fue llevado a cabo previo a la realización del estudio principal.

Capítulo 3: Estudio Piloto

El estudio que se detalla a continuación fue realizado con el propósito de determinar la idoneidad de los instrumentos a ser usados con los estudiantes en la investigación principal (Véase capítulo 4) así como también obtener resultados preliminares del efecto de la aplicación de dos actividades para el desarrollo de la percepción y descodificación de la sustancia sonora, a saber, “descubrir la escucha” (*discovery listening*) desarrollado por Wilson (2003) y “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) por Cauldwell (2013).

Este estudio piloto se enfocó en los estudiantes, es decir, en tres de las cuatro preguntas de investigación (Véase sección 1.3.) que se plantearon para la investigación principal.

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay con respecto a la destreza auditiva?
- ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay al momento de escuchar en este idioma?
- ¿Cuál es el efecto de una enseñanza basada en el proceso de descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva?

3.1. Diseño de Investigación (estudio piloto)

Se empleó un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente (Mertens, 2015) ya que los participantes no fueron seleccionados aleatoriamente, sino que pertenecen a dos clases intactas del mismo nivel de suficiencia de inglés que fueron asignadas a la docente-investigadora, y a las que se las designó como grupo experimental y grupo de control de manera aleatoria (Véase sección 4.1).

3.2. Participantes y Contexto (estudio piloto)

El estudio piloto se realizó en la Universidad del Azuay en el período académico septiembre 2017 – febrero 2018. En la mencionada institución educativa, al momento de realizar este estudio, los estudiantes que ingresaron a la universidad antes de septiembre 2017 debían aprobar 3 niveles de inglés (cada nivel incluye 80 horas de instrucción) como requisito de graduación, con lo cual alcanzarían un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Dichos estudiantes, dependiendo de la carrera que estudien, podían tomar estos 3 niveles en la Unidad de Idiomas o en cada facultad. Es así que, en las mallas curriculares de las carreras de Medicina, Derecho, Arquitectura, entre otras, no se incluye la asignatura de inglés, por lo que los estudiantes debían tomar los cursos en la Unidad de Idiomas; mientras que, los estudiantes de Educación, Psicología, Administración de Empresas, entre otras, tenían la materia de inglés en su programa de estudios, por lo que podían recibir estas clases en su facultad dentro de su horario regular de clases. A partir de septiembre 2017, los estudiantes deben aprobar 6 niveles de inglés, lo cual les ubicaría en un nivel B2.

Los participantes de este estudio, 65% mujeres y 35% varones, quienes pertenecían a las carreras de Psicología Clínica (grupo de control) y Educación Básica (grupo experimental), cursaban el tercer nivel (último nivel) de inglés, siendo su edad promedio 20 años para ambos grupos y su lengua materna el español (Véase tabla 4). Estos estudiantes asistían a clases de inglés los 5 días laborables de la semana durante una hora. Al inicio del ciclo, el grupo de control tenía registrados 14 estudiantes, en tanto que el experimental 18; sin embargo, debido a que ciertos estudiantes faltaban mucho a las clases y otros se retiraron del curso, se tuvo que trabajar

con 7 estudiantes en el grupo de control y 13 en el experimental. Más información acerca de las características de los participantes se encuentra en la sección 3.5.1.

Los textos usados al momento del estudio pertenecen a la serie *Interchange Fourth Edition* (Richards, Hull, & Proctor, *Interchange Level 2*, 2012). Es así que, para terminar los 3 niveles obligatorios, los libros estaban distribuidos de la siguiente manera: para el nivel 1, se usaba la primera parte del libro 1 (*Interchange 1A*), es decir, las 8 primeras unidades; para el nivel 2, la segunda parte de ese mismo libro (*Interchange 1B*), y para el nivel 3, las primeras 8 unidades del libro 2 (*Interchange 2A*). En cuanto a la práctica de la destreza de la escucha que el mencionado texto ofrece, cada unidad incluye una sección para el desarrollo de la misma con sugerencias de enseñanza para el docente que aparece en el libro del profesor. A continuación, se presenta un análisis de las actividades de escucha del libro de texto mencionado:

Tabla 2
Análisis de las actividades de escucha del libro de texto Interchange 2A

Unidad	Objetivos de aprendizaje	Actividades
1	Desarrollar la destreza de escuchar detalles	Preguntar a los estudiantes sobre el tema que van a escuchar. Establecer el contexto de lo que se va a escuchar. Los estudiantes responden a una pregunta luego de la primera vez que escuchan. Los estudiantes completan una tabla con ideas claves luego de la segunda vez que escuchan. Los estudiantes comparan sus respuestas en parejas y luego con el profesor y toda la clase. Los estudiantes realizan una actividad oral (<i>speaking</i>) en la que comentan sobre lo escuchado y lo relacionan con su realidad.
2	Desarrollar las destrezas de escuchar detalles	Preguntar a los estudiantes sobre el tema que van a escuchar. Establecer el contexto de lo que se va a escuchar. Los estudiantes responden Falso o Verdadero luego de la primera vez que escuchan. Los estudiantes corrigen las oraciones falsas luego de la segunda vez que escuchan. El profesor revisa las respuestas con toda la clase. Los estudiantes realizan una actividad oral (<i>speaking</i>) en la que comentan sobre lo escuchado y lo relacionan con su realidad.
3	Desarrollar las destrezas de	Preguntar a los estudiantes sobre el tema que van a escuchar. Explicar el significado de un término fundamental para entender el audio.

	escuchar ideas principales y detalles	Hacer que los estudiantes predigan los adjetivos que describen al término explicado anteriormente. Explicar la tarea a realizarse. Los estudiantes escuchan el audio por primera vez y seleccionan adjetivos. Los estudiantes escuchan por segunda vez y completan detalles. Los estudiantes comparan sus respuestas en parejas y luego con el profesor y toda la clase. Los estudiantes realizan una actividad oral (<i>speaking</i>) en la que emiten su opinión sobre una pregunta relacionada con el audio.
4	Desarrollar las destrezas de escuchar detalles	Preguntar a los estudiantes si entienden el significado de una palabra en el título de la actividad y explicar lo que significa. Establecer el contexto de lo que se va a escuchar. Los estudiantes predicen las palabras que van a escuchar. Explicar la tarea. Los estudiantes escuchan el audio por primera vez y seleccionan una foto de acuerdo a la descripción escuchada. El profesor revisa las respuestas. Los estudiantes escogen una de las fotos para describir. Los estudiantes escuchan por segunda vez y toman notas que les servirá para su descripción. Los estudiantes realizan una actividad oral (<i>speaking</i>) en la que describen lo escogido.
5	Desarrollar las destrezas de escuchar ideas principales y detalles; desarrollar destrezas de resumen	Preguntar a los estudiantes sobre el tema que van a escuchar. Explicar la tarea a realizarse. Los estudiantes escuchan el audio por primera vez y escogen las respuestas. Los estudiantes comparan sus respuestas en parejas y luego con el profesor y toda la clase. Los estudiantes escuchan por segunda vez y anotan palabras clave y frases que resuman la información en la que tienen que enfocarse. El profesor pausa el audio para que los estudiantes puedan tomar notas. Los estudiantes usan sus notas para escribir oraciones completas usando verbos modales El profesor revisa las respuestas y pide al estudiante con la mejor respuesta que la escriba en el pizarrón. Como actividad opcional se sugiere que los estudiantes realicen una actividad oral (<i>speaking</i>) en la que pretenden entrevistar a un compañero que pretende ser un personaje del audio.
6	Desarrollar las destrezas de escuchar ideas principales y detalles	Preguntar a los estudiantes sobre el tema que van a escuchar. Explicar la tarea y pedir a los estudiantes que lean las preguntas y predigan las respuestas. Los estudiantes escuchan el audio por primera vez y escriben las respuestas. El profesor revisa las repuestas con la clase. Los estudiantes leen otra pregunta, escuchan por segunda vez y toman notas. Se sugiere repetir el audio otra vez si es necesario. Los estudiantes comparan sus respuestas en grupos y si no están de acuerdo, vuelven a escuchar el audio pausando luego de cada respuesta. El profesor revisa las respuestas con la clase. Los estudiantes realizan una actividad oral (<i>speaking</i>) en la que dan información personal sobre el tema escuchado.
7	Desarrollar las destrezas de	Pedir a los estudiantes mirar una foto y leer el título de la tarea. Preguntar a los estudiantes si entienden el significado de una palabra en el título y explicar

escuchar detalles	lo que significa. Los estudiantes leen las preguntas y predicen las respuestas. Los estudiantes escuchan el audio por primera vez y corrigen si sus predicciones no fueron correctas. El profesor revisa las respuestas. Los estudiantes leen otras preguntas. Los estudiantes escuchan el audio por segunda vez y responden las preguntas. Los estudiantes comparan sus respuestas en grupos y luego con el profesor y toda la clase. Los estudiantes realizan una actividad oral (<i>speaking</i>) en la que dan su opinión.
----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como se puede observar, las actividades mencionadas pueden clasificarse de la siguiente manera: en la fase de pre-escucha, se activa conocimiento previo a través de preguntas, se establece el contexto, se enseña vocabulario nuevo, y se realizan predicciones; en la fase de escucha, el profesor provee el audio para que los estudiantes realicen las actividades, el audio se escucha solamente 2 veces en la mayoría de las unidades pasando enseguida a la fase de pos-escucha, en la que se revisan las respuestas y se realiza una actividad oral (*speaking*). Se concluye entonces que el texto se alinea con el enfoque de comprensión (Field, 2008b) ya que el objetivo principal es contestar preguntas o realizar tareas para demostrar comprensión de ideas principales y detalles. No hay sugerencias ni actividades para enseñar la sustancia sonora y familiarizar a los estudiantes con las características del discurso conectado, en ninguna unidad se sugiere trabajar con la transcripción para que los estudiantes comparen lo que entendieron con lo que dicen los hablantes y se pasa enseguida a una actividad oral (*speaking*) dejando así el material de escucha subutilizado (Cauldwell, 2013).

3.3. Instrumentos de Recolección de Datos (estudio piloto)

El siguiente cuadro presenta de manera resumida los instrumentos que fueron usados para el estudio piloto junto con el propósito de cada uno, y a continuación se explica en detalle cada uno de ellos.

Tabla 3
Instrumentos de recolección de datos usados en el estudio piloto

Instrumento	Propósito
1. Cuestionario de antecedentes y percepciones	Conocer ciertas características de los participantes como edad, estudios de inglés previos, motivación para aprender inglés y percepción de la destreza de la escucha.
2. Pre y Pos evaluación	Determinar si la intervención produjo un cambio significativo en la destreza auditiva de los estudiantes.
3. Cuestionario de problemas al escuchar	Determinar los problemas que presentan los estudiantes al momento de escuchar audios en inglés.
4. Pruebas de unidad y exámenes	Determinar diferencias entre el grupo de control y de intervención en distintos momentos de la intervención.
5. Encuesta sobre la intervención	Identificar las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre el tratamiento recibido.
6. Entrevista	Entender en profundidad los problemas que presentan los estudiantes cuando escuchan en inglés, así como también sus opiniones y percepciones del tratamiento recibido.

3.3.1. Cuestionario de antecedentes y percepciones (estudio piloto)

Este cuestionario (Véase apéndice II) incluye 11 preguntas que fueron elaboradas por la profesora-investigadora para conocer el perfil de los participantes en términos de edad, lengua materna, estudios previos de inglés y de otros idiomas, motivación para aprender inglés y percepción de la destreza de la escucha en relación con las otras destrezas. La información obtenida contribuye además a determinar si los grupos de control y experimental presentan

características similares, y, por lo tanto, pueden ser comparables. Como se puede observar en el apéndice II, el cuestionario consta de 2 tipos de preguntas: de Sí/No y de escala Likert, a estas últimas se adicionó preguntas abiertas para indagar más en profundidad sobre las razones de las respuestas dadas. Como sostiene Dörnyei (2007), las preguntas abiertas permiten identificar problemas no anticipados previamente y proveen de una mayor riqueza de datos que los datos cuantitativos puros.

3.3.2. Pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto)

Este examen consta de dos partes: la primera, que corresponde a la observación de un video que fue tomado del libro *Interchange Fourth Edition 1B* (Richards, Hull, & Proctor, *Interchange Level 2*, 2012), contiene 3 secciones: la sección A incluye preguntas cortas de comprensión general, la sección B, preguntas de opción múltiple, las 2 primeras de comprensión de detalles y las 2 restantes de hacer inferencias; la sección C, texto para rellenar espacios vacíos con la información exacta dicha por los hablantes. Las secciones A y B fueron tomadas del libro mencionado, mientras que la sección C fue desarrollada por la docente-investigadora para evaluar la capacidad de descodificación de los participantes. El video trataba sobre la organización de una fiesta de cumpleaños entre amigos. Se escogió este video por ser de un nivel inferior al nivel de los estudiantes y por tanto se consideró apto para que lo entiendan. Cabe mencionar que los videos de esta serie de textos tratan de recrear situaciones de la vida real con hablantes nativos principalmente, aunque también incluyen a no nativos pero expertos en el uso del idioma, por lo tanto, las conversaciones se caracterizan por la fluidez y una velocidad de conversación real, por lo que son un poco más complejos de comprender que los audios de las unidades.

La segunda parte del examen fue tomada de la sección de escucha (*listening*) del examen A del folleto de exámenes de ubicación de la serie de libros *Top Notch/Summit* (Saslow & Ascher, 2006). Esta sección consta de tres partes con tres audios que tienen en total 10 preguntas de opción múltiple de comprensión general y específica; no obstante, se usó únicamente los dos primeros audios que corresponden a 7 de las 10 preguntas por considerar que la última sección era muy complicada para el nivel de los estudiantes. Se usó este examen por ser validado y permitir establecer correspondencias con los niveles del MCER.

3.3.3. Cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudio piloto)

Para determinar las dificultades que los estudiantes presentan cuando escuchan en inglés se adaptó la escala de problemas de comprensión, LCPS (*Listening Comprehension Problem Scale*), desarrollada por Zhang & Zhang (2011) (Véase apéndice IV). Dicho instrumento fue escogido por varias razones. En primer lugar, está basado en investigaciones anteriores importantes como la de Goh (2000) que realizó un estudio cualitativo con estudiantes que estaban por empezar la universidad en China utilizando como instrumentos de recolección de datos entrevistas, diarios y la técnica de reflexión inmediata en voz alta. La autora determinó 10 problemas principales que fueron clasificados de acuerdo a las 3 etapas de la escucha del modelo de Anderson (1995), es decir, percepción, análisis y utilización. El trabajo de esta autora ha servido de guía para muchas otras investigaciones (Field, 2008b y Vandergrift & Goh, 2012). Otras investigaciones también realizadas en China contribuyeron a que Zhang & Zhang (2011) reunan un total de 35 problemas, los cuales fueron reducidos a 21 ítems luego de revisar redundancia, claridad y validez de contenido. Estos ítems fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio, luego del cual se determinó 15 ítems para un análisis factorial confirmatorio, dando una solución con 4 factores: significado, atención y memoria, palabras y sonidos, los que a su

vez fueron relacionados con las 3 etapas del modelo de Anderson (1995) (Véase sección 2.2); así, el factor “palabras” (preguntas 3,4,5) y el “sonidos” (preguntas 7,8,9) se relacionan con la fase de percepción; el factor “atención y memoria” (preguntas 10,12,13) con la fase de análisis sintáctico (*parsing*) y el factor “significado” (preguntas 16,17,18) con la fase de utilización, aunque 3 preguntas que corresponden al factor “significado” están relacionadas con la fase de análisis sintáctico (*parsing*) (11,14,15). En segundo lugar se puede decir que es un instrumento válido y fiable ya que su consistencia interna tiene un valor de alfa de Cronbach de .862. Además luego de que los autores correlacionaran este instrumento con la sección de escucha (*listening*) de un examen internacional para hablantes no nativos del inglés, *The Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), se obtuvo un coeficiente de correlación significativo de $r = -.486$, $p < 0.01$ lo cual confirma la relación entre los problemas de comprensión auditiva y la destreza de la escucha en un segundo idioma. Finalmente, Zhang y Zhang (2011) indican que este cuestionario, que fomenta el desarrollo de la metacognición a través de la concienciación y reflexión de las propias dificultades, puede servir tanto como instrumento de autoevaluación para estudiantes así como también de herramienta de evaluación para investigadores y docentes. Aunque los 15 ítems condensan los problemas de estudios anteriores (Zhang & Zhang, 2011), para el presente estudio se decidió incluir 18 ítems (Véase apéndice V), es decir se mantuvo el 1, 2 y 6; el ítem 2 estaría relacionado con el factor “atención y memoria”; sin embargo, los ítems 1 (sentirse nervioso) y 6 (darse cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas) no encajan en ninguna de las fases de Anderson (1995), pero fueron incluidos por considerarse relevantes según la experiencia de la docente-investigadora. Los enunciados, escritos originalmente en inglés, fueron traducidos al español siguiendo las recomendaciones de Dörnyei (2007) para la traducción de cuestionarios, quien señala que se debe producir una traducción muy parecida al

texto original para de esta manera poder afirmar que las dos versiones son equivalentes y que los textos deben sonar naturales y simples en el idioma al cual se está traduciendo. Adicionalmente, al final del cuestionario se incluyó 2 preguntas abiertas para que los estudiantes expliquen otras dificultades en caso de tenerlas y las razones detrás de dichos problemas.

3.3.4. Pruebas de unidad y exámenes interciclo y final (estudio piloto)

Las 6 pruebas de unidad y los 2 exámenes (Apéndice VI) fueron elaborados en base a los audios que forman parte del texto usado para el curso (Richards, Hull, & Proctor, *Interchange Level 2*, 2012) con el propósito de evaluar la comprensión general, así como también la capacidad de descodificación de los estudiantes. Estos instrumentos están divididos en dos partes: la primera, contiene preguntas de comprensión general y de información específica que fueron tomadas del texto en unos casos y en otros elaboradas por la investigadora; en tanto que la segunda parte, que fue elaborada por la investigadora, incluye oraciones incompletas para ser completadas con las palabras exactas dichas por el hablante. Para esta segunda parte se empleó una variación del método de transcripción pausada (Field, 2008a) que consiste en que los participantes escuchan un fragmento de discurso conectado, al cual se le ha añadido pausas en intervalos regulares de tiempo, con el propósito de que escriban las últimas 4 o 5 palabras emitidas antes de la pausa. En este estudio, en lugar de insertar pausas regulares, se identificaron fragmentos que podían causar dificultades a los estudiantes debido a las características de resilabificación, asimilación, elisión, reducción, y palabras de función y se introdujo una pausa inmediatamente después de escuchar dichas palabras para que los estudiantes puedan anotarlas. Cabe señalar que la prueba de la unidad 4 no incluyó preguntas de comprensión sino solamente las oraciones incompletas para determinar el reconocimiento de palabras, debido a que el audio

trataba de los pasos para preparar diferentes recetas de cocina y se consideró que el entender los pasos en detalle contribuye a la comprensión general.

Es importante mencionar que estas pruebas que evalúan la destreza auditiva corresponden a una de las secciones de las pruebas de cada unidad, así como también de los exámenes interciclo y final, es decir, en las pruebas se incluyó también las secciones de gramática, vocabulario y escritura, mientras que, en los exámenes, las secciones de gramática, vocabulario, lectura y escritura. Además, las pruebas de unidad y el examen final fueron elaborados en base a los mismos audios que escucharon los estudiantes en las clases y únicamente el examen interciclo incluyó un audio nuevo. Los estudiantes escucharon los audios 2 veces para completar las preguntas de comprensión y 3 veces para completar las palabras. Al final de cada prueba se incluyó una pregunta para averiguar si los estudiantes habían practicado en casa siguiendo la secuencia sugerida por Hulstijn (2003) (Véase sección 3.4).

3.3.5. Encuesta posterior a la intervención (estudio piloto)

Esta encuesta (Véase apéndice VII) incluye 13 ítems relacionados con las dos actividades aplicadas durante la intervención: “descubrir la escucha” (*discovery listening*) y “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*), así como también con la recomendación de la docente desde el inicio de la intervención para que los participantes practiquen de manera autónoma siguiendo la secuencia sugerida por Hulstijn (2003) (Véase sección 3.4). Además, se incluyó 2 preguntas abiertas, la número 14 para recolectar las razones por las cuales los participantes no siguieron dicha secuencia y la 15 para investigar si las actividades realizadas eran familiares para los estudiantes.

3.3.6. Entrevista (estudio piloto)

Con el propósito de indagar más a fondo sobre los problemas que tienen los estudiantes cuando escuchan un audio en inglés y además, entender el significado que tuvo la intervención para los participantes, se elaboró preguntas para una entrevista semi-estructurada (Véase apéndice XI) que incluyó preguntas relacionadas con los problemas de los estudiantes al escuchar audios en inglés, la razón de tales problemas, su opinión acerca de la actividad de “descubrir la escucha” (*discovery listening*) y la de “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) y al final, comentarios adicionales. Los participantes fueron seleccionados por la docente investigadora en base a sus calificaciones, es decir, se escogió 2 estudiantes con bajo rendimiento, 2 con rendimiento medio y 1 con un alto rendimiento. La duración de la entrevista fue de 6 a 7 minutos.

3.4. Intervención (estudio piloto)

Las clases del ciclo septiembre 2017- febrero 2018 iniciaron el 25 de septiembre y la intervención empezó el 2 de octubre cuando se entregó a los participantes el consentimiento informado (Apéndice I) y se aplicó la pre evaluación, tanto al grupo experimental como al de control.

La intervención consistió en incorporar dos actividades que promueven el desarrollo de la decodificación (“descubrir la escucha”o *discovering listening* y “la ventana al discurso” o *The window on speech*) al programa regular de estudio guiado por el texto *Interchange Level 2 4th edition* (Richards, Hull, & Proctor, *Interchange Level 2*, 2012). Debido a que el texto presenta una sección para el desarrollo de la escucha por cada unidad, estas actividades se realizaron como complementarias para el desarrollo de las destrezas de abajo-arriba por cada unidad (no se planificó ninguna actividad para la unidad 8 ya que por falta de tiempo no se pudo terminar dicha

unidad con ninguno de los dos grupos). La actividad de “descubrir la escucha” (*Discovering listening*) se realizó con las primeras 3 unidades del texto mientras que la de “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) con todas las 7 unidades, es decir, en las 3 primeras unidades se realizó ambas actividades, mientras que en las unidades 4 a la 7, únicamente la de “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*). Esta decisión se la tomó debido a que la actividad de “descubrir la escucha” requería demasiado tiempo, alrededor de 50 minutos, lo cual en un curso que se enfoca en el desarrollo de las cuatro destrezas fundamentales, resultaba un poco impráctico.

Como se mencionó en el capítulo 2, la técnica de “descubrir la escucha”, desarrollada por Wilson (2003), está basada en la técnica de *dictogloss* (que consiste en la reconstrucción de un texto oral en base a notas tomadas de palabras y frases clave). La técnica de “descubrir la escucha” fomenta el desarrollo del reconocimiento de sonidos y palabras a través de guiar al estudiante a notar las diferencias entre su texto reconstruido y el original para así “descubrir” las razones de sus dificultades al escuchar en la L2. La tarea consiste en tres fases: en la primera, que corresponde a la fase de escucha, los estudiantes escuchan un texto oral corto hablado a velocidad “normal” sin tomar notas, autoevalúan su nivel de comprensión y luego escuchan 2 veces más tomando notas; en la segunda fase que es la de reconstrucción, los estudiantes trabajan en grupo usando sus notas para reconstruir el texto oral de manera escrita; finalmente, en la fase de descubrimiento, los estudiantes comparan su texto reconstruido con la transcripción del texto oral e identifican y clasifican las causas de sus errores, luego evalúan la importancia relativa de los errores y finalmente escuchan el audio por última vez sin mirar la transcripción y evalúan su desempeño.

Para desarrollar esta tarea, se utilizó una hoja de trabajo (Apéndice VIII) la cual fue adaptada de Wilson (2003) ya que se cambió el formato y fue traducida al español. Una vez terminada la mencionada actividad se realizó las actividades de comprensión del texto con excepción de las actividades de pre-escucha puesto que ya no tenía sentido realizarlas porque los estudiantes ya habían reconstruido el texto oral.

Por otro lado, la actividad de “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) es una manera de representar por escrito las características de ritmo y entonación del discurso espontáneo fluido que permite explorar y aprender acerca de la realidad de la sustancia sonora (Cauldwell, 2013). Consiste en la utilización de tablas para transcribir unidades de discurso (*speech units*) dependiendo del número de sílabas prominentes (es decir, las sílabas que el hablante escogió resaltar haciéndolas más largas, más fuertes y dándoles un diferente tono); es así que, las unidades de discurso de una prominencia (que representan el 40% de las unidades en el discurso espontáneo) son representadas en una tabla de 3 columnas, las de dos prominencias (que también representan un 40%), en una de 5 columnas, las de tres prominencias (que solamente representan un 10%), en una de 7 columnas y las de cuatro prominencias (que son muy raras y representan únicamente el 1%), en una de 9 columnas (Cauldwell, 2013). El autor indica que las columnas de la tabla son numeradas de derecha a izquierda, lo cual permite hacer las siguientes generalizaciones: en las columnas pares se ubican las sílabas prominentes, en tanto que las columnas impares (excepto la columna 1) corresponden a zonas de reducción ya que, al no existir sílabas prominentes, las palabras son reducidas y toman formas que distan mucho de la forma de citación. Los cambios de tono empiezan en la columna 2 (que contiene la sílaba tónica) y continúan a las palabras de la columna 1 (en caso de que existieran, ya que esta columna puede también quedar vacía). La columna 1 no es considerada una zona de reducción ya que antes de

una pausa (el fin de la unidad de discurso) las palabras tienden a disminuir la velocidad por lo que es menos probable que sean reducidas. Según Cauldwell (2013), al representar las unidades de discurso de esta manera, es posible identificar los momentos en los cuales las palabras son “apretadas” y, por tanto, cambian a formas no familiares que los aprendices generalmente no pueden reconocer, lo cual ayuda al estudiante a lidiar de alguna manera con la sustancia sonora sobre la cual no puede controlar ni la velocidad ni el nivel de claridad con la que llega.

Para realizar esta actividad se utilizó tablas (Apéndice IX) para guiar a los estudiantes a ubicar las diferentes unidades de discurso y el posterior análisis de las mismas (Apéndice X). Esta actividad se realizó una vez que los estudiantes terminaban todas las actividades de la sección de escucha del texto. Las unidades de discurso fueron seleccionadas por la docente-investigadora y extraídas del audio a un archivo nuevo para facilitar la manipulación y repetición. El audio con la unidad de discurso era repetido varias veces según lo solicitaban los estudiantes. Cuando terminaban, se pedía a 3 estudiantes escribir la unidad de discurso en una tabla en el pizarrón, luego la docente-investigadora escribía la unidad de discurso para que los estudiantes compararan. Inmediatamente se procedía a analizar con los estudiantes las modificaciones ocurridas en las columnas impares y las diferentes características del discurso conectado como asimilación, elisión, resilabificación, etc. de una manera sencilla y sin utilizar los términos técnicos; además, se indicaba los cambios de entonación ocurridos en la columna 2. Finalmente, los estudiantes practicaban la unidad de discurso de manera oral tratando de emular todas las características mencionadas.

Adicionalmente, se recomendó a los estudiantes practicar en casa utilizando la siguiente secuencia sugerida por Husltijn (2003), quien destaca la importancia de repetir el mismo audio varias veces: 1) escuchar el audio, 2) analizar si se entendió todo lo que fue dicho, 3) repetir el

audio las veces que se consideren necesarias, 4) mirar la transcripción del audio, 5) fijarse en lo que debió ser entendido, y 6) repetir el audio las veces necesarias hasta lograr entender todo sin mirar en la transcripción.

Por otro lado, el grupo de control realizó únicamente las actividades de escucha del texto, pero recibió también la indicación de la secuencia de Hulstijn (2003) para la práctica en casa.

3.5. Resultados del Estudio Piloto

3.5.1. Análisis de los antecedentes y percepciones de los participantes del estudio piloto

Luego de realizar un análisis estadístico de la encuesta de antecedentes (Véase apéndice II) y codificar las respuestas a las preguntas abiertas, se advierte que 15 estudiantes (75% de los participantes) recibieron clases de inglés en educación primaria y que todos ellos tomaron estas clases en educación secundaria. Se encontró además que, únicamente dos estudiantes (10%) han asistido a alguna academia para recibir clases privadas. Solamente un estudiante manifiesta haber estudiado otro idioma (japonés) durante un período de 4 meses. Con respecto a la importancia que tiene para los participantes el poder comunicarse en inglés, se encontró que 12 participantes (60%) consideran muy importante, mientras que 6 (30%) sostienen que es importante. También se evidenció que solamente un estudiante emplea el inglés a menudo fuera del aula de clases y lo hace en su trabajo y en su casa cuando escucha música o ve películas, en el resto de opciones, se encontró que lo usan a veces (7 estudiantes, 35%) en la casa para escuchar música y ver películas, rara vez (5 estudiantes, 25%) e incluso nunca (7 estudiantes, 35%).

Únicamente 5 estudiantes (25%) está totalmente de acuerdo en tomar clases de inglés si no fuese obligatorio ya que consideran que este idioma es fundamental para cualquier profesión y para continuar estudios de maestría, además, al ser un idioma mundial “abre puertas” para conseguir mejores oportunidades de desarrollo laboral y profesional. No obstante, 8 estudiantes

(40%) solamente están “de acuerdo” en tanto que 7 (35%) optaron por la opción “indeciso”. Los primeros reconocieron la importancia del inglés como idioma mundial y como herramienta para conseguir un mejor trabajo, estudiar maestrías y estudiar en el exterior; mientras que los indecisos indicaron que la formación en inglés recibida tanto en la escuela como en el colegio no fue buena por lo que no entienden y les resulta muy complicado aprender este idioma.

Por otro lado, solamente a 4 estudiantes (20%) les gusta *muchísimo* aprender inglés, mientras que a 14 (70%) les gusta *bastante*. La destreza que causa mayor dificultad es la destreza auditiva (*listening*) que abarca al 45% (9 estudiantes), seguida de la combinación de las destrezas auditiva y oral (*listening* y *speaking*) con el 25% (5 estudiantes), la destreza oral (*speaking*) con el 15% (3 estudiantes); en menor medida se encuentra la destreza de escritura (*writing*) con el 10% (2 estudiantes) y la destreza lectora (*reading*) que no es mencionada como un problema para los estudiantes. En cuanto a las razones por las cuales consideran a la destreza auditiva como la más difícil están principalmente la velocidad con la que se habla el inglés, su falta de vocabulario y la falta de costumbre de escuchar en inglés; en tanto que la dificultad para la destreza oral la atribuyen a la falta de conocimiento gramatical, de vocabulario y de pronunciación.

Por último, el 55% (11 estudiantes) está totalmente en desacuerdo en que aprender inglés es una pérdida de tiempo, mientras que el 40% (8 estudiantes) está en desacuerdo. Una de las razones principales que indican los participantes es que el inglés es muy útil para su futuro y su vida profesional.

En ninguno de los aspectos anteriormente expuestos se advierte diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo de intervención ($p > .05$ en las pruebas de Chi-cuadrado con

Corrección por Continuidad y U de Mann Whitney), por tal razón, se considera totalmente válido proceder con el estudio cuasiexperimental.

Tabla 4
Antecedentes de los Estudiantes Participantes en el Estudio Piloto

		Grupo Intervención		Grupo Control		Total		p
		N	%	n	%	n	%	
Recibió clases de inglés durante su educación primaria	No	4	30.8	1	14.3	5	25.0	0.787 ^a
	Sí	9	69.2	6	85.7	15	75.0	
Recibió clases de inglés en secundaria	No	-	-	-	-	0	0.0	-
	Sí	13	100.0	7	100.0	20	100.0	
Ha estudiado inglés en academias	No	12	92.3	6	85.7	18	90.0	1.000 ^a
	Sí	1	7.7	1	14.3	2	10.0	
Ha estudiado otros idiomas aparte del inglés	No	12	92.3	7	100.0	19	95.0	1.000 ^a
	Sí	1	7.7	0	0.0	1	5.0	
Qué tan importante es para usted poder comunicarse en inglés	Moderado	2	15.4	0	0.0	2	10.0	0.363 ^b
	Importante	4	30.8	2	28.6	6	30.0	
	Muy importante	7	53.8	5	71.4	12	60.0	
Usa el inglés fuera del aula de clase	Nunca	6	46.2	1	14.3	7	35.0	0.226 ^b
	Rara vez	3	23.1	2	28.6	5	25.0	
	A veces	3	23.1	4	57.1	7	35.0	
	A menudo	1	7.7	0	0.0	1	5.0	
Tomaría inglés si fuera opcional	Indeciso	6	46.2	1	14.3	7	35.0	0.108 ^b
	De acuerdo	5	38.5	3	42.9	8	40.0	
	Totalmente de acuerdo	2	15.4	3	42.9	5	25.0	
Cuánto le gusta aprender inglés	Poco	2	15.4	0	0.0	2	10.0	0.049 ^b
	Bastante	10	76.9	4	57.1	14	70.0	
	Muchísimo	1	7.7	3	42.9	4	20.0	
Qué aspecto le causa mayor dificultad	Listening	7	53.8	2	28.6	9	45.0	-
	Speaking	0	0.0	3	42.9	3	15.0	
	Speaking and listening	4	30.8	1	14.3	5	25.0	
	Writing	2	15.4	0	0.0	2	10.0	
	Writing and	0	0.0	1	14.3	1	5.0	

		speaking						
Aprender inglés es una pérdida de tiempo	Totalmente en desacuerdo	2	15.4	2	28.6	11	55.0	0.149 ^b
	En desacuerdo	3	23.1	5	71.4	8	40.0	
	Indeciso	1	7.7	0	0.0	1	5.0	
Género	Hombre	4	30.8	3	42.9	7	35.0	0.589 ^b
	Mujer	9	69.2	4	57.1	13	65.0	

^a Chi-cuadrado con Corrección por continuidad, ^bU de Mann-Whitney.

3.5.2. Análisis del pre-cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudio piloto)

Para comparar la autopercepción de los problemas al escuchar un audio en inglés entre el grupo de intervención y el de control, se realizó un análisis estadístico inferencial del cuestionario de problemas al escuchar en inglés (Véase apéndice V). En la Tabla 5 se exponen los resultados de la encuesta en una escala que va de 1 a 5, según la cual, 1 significa nunca y 5 siempre. Al respecto, se advierte que la dificultad más alta corresponde a reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido (4.7), seguida de la dificultad para reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten (4.55), en ambos casos la situación ocurre siempre sin que existan diferencias significativas entre los dos grupos de estudio ($p > .05$). En un nivel de ocurrencia menor, equivalente a frecuentemente, se encuentran los problemas de encontrar demasiadas palabras nuevas (4.35), la dificultad para reconocer sonidos debido al acento y entonación (4.25), no atender a la siguiente parte del audio por pensar en el significado de lo que se acaba de escuchar (4.15), no reaccionar rápidamente a las palabras escuchadas (3.75), dificultad para reconocer palabras porque las pronuncia incorrectamente (3.75), sentirse nervioso (3.7), no poder separar el flujo verbal en palabras (3.7) y no entender el mensaje de algunas partes del audio (3.65). Aquí se advierte únicamente una diferencia respecto a la dificultad de reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes; aparentemente, el grupo de control tendría cierta ventaja debido a que el promedio de dificultad fue de 3.71

mientras que en el grupo de intervención el promedio alcanzó un valor de 4.54 ($p < .05$), sin embargo, ello no ocurre en los demás aspectos ($p > .05$), por lo que podría tratarse de una asociación espuria. Estos son los aspectos que suponen mayor dificultad para los estudiantes. Otras dificultades como no identificar claramente las ideas claves del mensaje, no entender oraciones largas aunque entienda la mayoría de las palabras, no comprender la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión, no entender una palabra que tiene más de un significado, olvidarse rápidamente de lo escuchado, perder la concentración fácilmente, no reconocer palabras aprendidas anteriormente y no entender el mensaje de todo el audio, son problemas que también ocurren, sin embargo, solo suceden a veces; además, en ninguno de estos casos se advierten diferencias entre el grupo de control y el de intervención ($p > .05$).

Tabla 5
Pre-evaluación de la autopercepción de los problemas al escuchar un audio en inglés (estudio piloto)

	Grupo Intervención		Grupo Control		Total		P
	Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Me siento nervioso/a.	3.92	0.18	3.29	0.57	3.70	0.23	0.333
Pierdo mi concentración fácilmente.	3.08	0.21	3.14	0.26	3.10	0.16	0.674
No reconozco palabras aprendidas anteriormente.	2.92	0.24	2.57	0.37	2.80	0.20	0.478
No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	3.69	0.33	3.86	0.40	3.75	0.25	0.801
Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	3.69	0.36	3.86	0.26	3.75	0.25	0.900
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	4.54	0.18	4.00	0.38	4.35	0.18	0.173
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	4.85	0.10	4.43	0.20	4.70	0.11	0.058
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	4.85	0.30	4.00	0.31	4.55	0.23	0.070
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y	4.54	0.18	3.71	0.29	4.25	0.18	0.026*

entonación de los hablantes.							
No atiendo a la siguiente parte del audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	4.23	0.23	4.00	0.38	4.15	0.20	0.640
No entiendo oraciones largas, aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	3.39	0.24	3.57	0.20	3.45	0.17	0.605
No puedo separar el flujo verbal en palabras.	3.85	0.25	3.43	0.43	3.70	0.22	0.485
Me olvido rápidamente de lo escuchado.	3.15	0.25	3.43	0.53	3.25	0.24	0.503
No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	3.33	0.26	3.14	0.59	3.26	0.26	0.963
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	3.39	0.21	3.43	0.43	3.40	0.20	0.864
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	3.62	0.33	3.71	0.47	3.65	0.26	0.869
No identifico claramente las ideas claves del mensaje.	3.77	0.30	3.14	0.59	3.55	0.29	0.319
No entiendo el mensaje de todo el audio.	2.85	0.30	2.43	0.48	2.70	0.25	0.430
Promedio de dificultades previas	3.76	0.15	3.51	0.29	3.67	0.14	0.451

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

En cuanto a los resultados de las preguntas abiertas que fueron incluidas al final del cuestionario, no se encontraron otras dificultades diferentes a las incluidas en el cuestionario. Los participantes indicaron principalmente problemas de falta de vocabulario, de la velocidad de habla y de no identificar palabras. Al responder a la pregunta abierta del por qué creen tener dichos problemas, indicaron como razones principales la falta de práctica, falta de vocabulario, la velocidad de habla y a que solo practican en el aula de clase.

3.5.3. Resultados de las pruebas de unidad y exámenes interciclo y final (estudio piloto)

Con el propósito de comparar los resultados de las pruebas de unidad y los exámenes (Véase apéndice VI), se realizó un análisis estadístico inferencial. En la Tabla 6 se observan los resultados de las diferentes pruebas de unidad aplicadas durante la intervención, así como de los

exámenes interciclo y final. En total se componen de 6 pruebas, cada una evalúa un número determinado de palabras que los estudiantes pueden reconocer, el nivel de comprensión general, así como la práctica en casa. Únicamente en la primera unidad existen diferencias tanto en el número de palabras como en el nivel de comprensión, mientras que en la segunda unidad se advierten diferencias en la comprensión ($p < .05$). No se advierten diferencias en las otras unidades ni en los exámenes.

Tabla 6
Pruebas de unidad y exámenes interciclo y final realizados durante el estudio piloto

		Grupo de intervención		Grupo de control		p
		Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	
Unidad 1	9 palabras	4.31	0.81	1.14	0.59	0.015*
	Comprensión	3.38	0.51	1.57	0.65	0.033*
	Práctica en casa	0.00	0.00	0.00	0.00	1.000
Unidad 2	10 palabras	6.54	0.72	5.14	1.16	0.199
	Comprensión	1.15	0.25	2.00	0.00	0.022*
	Práctica en casa	0.15	0.10	0.29	0.18	0.493
Unidad 3	18 palabras	7.92	1.48	4.86	1.08	0.248
	Comprensión	4.65	0.39	4.71	0.41	0.778
	Práctica en casa	0.23	0.12	0.14	0.14	0.648
Unidad 4	31 palabras	14.00	1.63	18.43	2.96	0.177
	Comprensión	-	-	-	-	-
	Práctica en casa	0.31	0.13	0.71	0.18	0.089
Unidad 5	14 palabras	6.92	1.05	5.57	1.49	0.498
	Comprensión	1.23	0.34	1.64	0.58	0.566
	Práctica en casa	0.08	0.08	0.43	0.20	0.068
Unidad 6	27 palabras	4.83	1.24	4.71	1.11	0.798
	Comprensión	3.13	0.39	3.21	0.53	0.831
	Práctica en casa	0.15	0.10	0.43	0.20	0.187
Examen interciclo	8 palabras	2.08	0.57	2.00	0.76	0.936
	Comprensión	3.46	0.37	4.00	0.49	0.350
Examen final	10 palabras	7.38	0.53	6.83	0.83	0.502
	Comprensión	1.73	0.29	2.37	0.13	0.289

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

En vista de que no existen diferencias significativas y más bien se comprueba que la situación entre los dos grupos es igual, se ha procedido a elaborar una tabla de correlación para establecer si la práctica en casa incrementa el número de palabras que reconocen los

participantes y la comprensión en general. En efecto, ello se verifica a partir de la unidad 4 en el grupo de control, mismo que, al incrementar la práctica en casa empieza a incrementar el reconocimiento del número de palabras, lo mismo ocurre en la unidad 5 y en la unidad 6. En todos los casos existe muy buena correlación, pues los coeficientes están sobre el 0.80 ($p < 0.05$).

Tabla 7
Correlación de Spearman para evaluar la relación entre la evaluación del número de palabras entendidas y la comprensión general con la práctica en casa (estudio piloto)

		Práctica en casa en el grupo de Intervención						Práctica en casa en el grupo de Control					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
U 1	Pal.	-	-.116	-.247	-.226	.196	.058	-	.265	.683	0.000	0.000	0.000
	Comp.	-	.321	.399	-.068	-.079	.437	-	.406	.629	.163	.593	.593
U 2	Pal.	-	-.236	.051	-.046	.400	.177	-	.725	.312	.403	.294	.294
	Comp.	-	-.061	-.288	-.311	.290	-.061	-					
U 3	Pal.	-	.086	.367	-.335	-.426	.486	-	.725	.624	.242	.588	.588
	Comp.	-	.116	.248	-.136	.039	.435	-	.322	.520	-.081	-.147	-.147
U 4	Pal.	-	.486	.416	.201	-.349	.200	-	.632	.204	.791*	.866*	.866*
	Comp.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U 5	Pal.	-	-.257	-.441	-.335	.465	-.172	-	.791*	.612	.474	.866*	.866*
	Comp.	-	.059	-.153	-.023	0.000	.059	-	.403	.624	.805*	.661	.661
U 6	Pal.	-	.131	.309	-.207	.088	.523	-	.798*	.618	.718	.874*	.874*
	Comp.	-	.293	-.056	-.026	-.263	-.130	-	.331	.642	-.083	.529	.529

Nota: U significa unidad, Pal. Palabras y Comp. Comprensión. Los números en la segunda fila remiten a la práctica en casa correspondiente a la unidad. Las líneas de guion (-) significa que ahí no hubo práctica en casa o que no se evaluó la comprensión.

* La correlación es significativa al nivel de 0.05.

3.5.4. Resultados de la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto)

Con la finalidad de conocer si existe diferencias entre la pre-evaluación y la pos-evaluación en la destreza auditiva entre el grupo de control y el de intervención se realizó la prueba estadística U de Mann Whitney. El examen de evaluación de la destreza de la escucha muestra que el nivel inicial de los dos grupos es muy similar ($p > .05$). En efecto, la Sección A muestra una media de 1.65 sobre 3 puntos, la Sección B presenta un promedio de 1.60 sobre 4

puntos, la sección C obtuvo un promedio de 1.40 puntos. Finalmente, la percepción de entendimiento del video fue de 0.44 puntos. Asimismo, la sección del test de ubicación ubica al estudiantado con un promedio de 3.40. La evaluación posterior a la intervención muestra que los valores se incrementan, sin que haya diferencias significativas en los dos grupos. En efecto, la sección A llega a 2.15 puntos la sección B a 2.15, la sección C a 3.60, mientras que el nivel de comprensión del video también incrementa a 0.52. Por último, el test de ubicación muestra un nivel de 4.15. Cabe indicar que las diferencias entre la pos-evaluación y la pre-evaluación, no muestran valores significativos al compararlas entre el grupo de control y el grupo de intervención (Véase Tabla 8).

Tabla 8
Pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto)

		Grupo De intervención		Grupo Control		Total		p
		Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Preevaluación	Sección A 3 puntos	1.38	0.33	2.14	0.26	1.65	0.24	0.162
	Sección B 4 puntos	1.54	0.19	1.71	0.36	1.60	0.17	0.476
	Sección C 20 palabras	1.54	0.85	1.14	0.99	1.40	0.64	0.500
	Cuanto entendió video	0.37	0.05	0.57	0.09	0.44	0.05	0.064
	<i>Placement test</i>	3.31	0.43	3.57	0.65	3.40	0.35	0.650
Posevaluación	Sección A 3 puntos	2.00	0.32	2.43	0.30	2.15	0.23	0.650
	Sección B 4 puntos	2.00	0.28	2.43	0.20	2.15	0.20	0.467
	Sección C 20 palabras	3.46	0.82	3.86	1.22	3.60	0.67	0.396
	Cuanto entendió video	0.48	0.06	0.60	0.09	0.52	0.05	0.936
	<i>Placement test</i>	4.31	0.43	3.86	0.46	4.15	0.32	0.219
Diferencia	Sección A 3 puntos	0.62	0.27	0.29	0.36	0.50	0.21	0.589
	Sección B 4 puntos	0.46	0.30	0.71	0.42	0.55	0.24	0.683
	Sección C 20 palabras	1.92	1.34	2.71	1.48	2.20	0.99	0.936
	Cuanto entendió video	0.11	0.04	0.03	0.08	0.08	0.04	0.263
	<i>Placement test</i>	1.00	0.45	0.29	0.64	0.75	0.37	0.467

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

Al realizar una comparación interna entre los valores iniciales y finales, se encontró que en el grupo de intervención existen dos incrementos significativos, concretamente en la sección A que aumenta 0.62 puntos ($p < .05$) y en la percepción del entendimiento del video que aumentó 0.11 puntos ($p < .05$). Ello repercutió a nivel general pues el test inicial es diferente al final logrando subir 1 punto ($p < .05$). Ello no ocurre en el grupo de control, donde todos los valores son iguales (Véase Tabla 9).

Tabla 9
Comparación de la situación inicial y final de la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto)

		Pre-evaluación		Pos-evaluación		Diferencia		p
		Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
G. intervención	Sección A 3 puntos ^b	1.38	0.33	2.00	0.32	0.62	0.27	0.046*
	Sección B 4 puntos ^b	1.54	0.19	2.00	0.28	0.46	0.30	0.159
	Sección C 20 palabras ^b	1.54	0.85	3.46	0.82	1.92	1.34	0.153
	Cuanto entendió video ^b	0.37	0.05	0.48	0.06	0.11	0.04	0.020*
	Sección de ubicación ^c	3.31	0.43	4.31	0.43	1.00	0.45	0.047*
G. Control	Sección A 3 puntos ^b	2.14	0.26	2.43	0.30	0.29	0.36	0.414
	Sección B 4 puntos ^c	1.71	0.36	2.43	0.20	0.71	0.42	.140
	Sección C 20 palabras ^c	1.14	0.99	3.86	1.22	2.71	1.48	.115
	Cuanto entendió video ^c	0.57	0.09	0.60	0.09	0.03	0.08	.736
	Sección de ubicación ^c	3.57	0.65	3.86	0.46	0.29	0.64	.673

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

^b La prueba estadística aplicada a todos los casos fue Wilcoxon

^c La prueba estadística aplicada a todos los casos fue t de student para muestras repetidas

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

En la tabla 10, se realiza una comparación de la sección del examen de ubicación, la cual dio como resultados modificaciones significativas únicamente en el grupo de intervención que cambió de un promedio de 3.31 puntos a 4.31 puntos ($p < .05$), sin embargo, en el grupo de control las modificaciones ocurridas no son significativas pues la pre-evaluación era de 3.57 y la pos-evaluación 3.86 ($p > .05$). En el promedio general de ambos grupos, no se advierten diferencias ($p > .05$).

Tabla 10*Evaluación de la destreza de escucha de acuerdo al examen de ubicación (estudio piloto)*

	Pretest		Postest		Diferencia		P
	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Intervención	3.31	0.43	4.31	0.43	1.00	0.45	.047*
Control	3.57	0.65	3.86	0.46	0.29	0.64	.673
Total	3.40	0.35	4.15	0.32	0.75	0.37	.056

3.5.5. Análisis del pre y pos-cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudio piloto)

La comparación entre el pre cuestionario y el pos cuestionario muestra que en el grupo de intervención existen 6 ítems que se modifican significativamente. Estos cambios significativos corresponden a sentirse nervioso, darse cuenta que hay demasiadas palabras nuevas, tener dificultad en reconocer sonidos porque las personas hablan muy rápido, tener dificultad en reconocer sonidos debido a que éstos se unen, cambian u omiten; dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación y no atender al audio cuando se piensa en el significado de lo que se acaba de escuchar ($p < 0.05$), en otros aspectos se mantiene igual ($p \geq 0.05$). En el grupo de control únicamente se evidencia un cambio significativo, éste corresponde a darse cuenta que hay muchas palabras nuevas ($p < 0.05$), en los otros ítems se mantiene igual ($p \geq 0.05$) (véase Tabla 11).

Tabla 11

Diferencia entre el pre y pos-cuestionario de autoevaluación de dificultades al escuchar en inglés para cada grupo (estudio piloto)

	Grupo Intervención		p	Grupo Control		P
	Pre	Pos		Pre	Pos	
Me siento nervioso/a.	3.92	3.15	.011*	3.29	3.00	.522
Pierdo mi concentración fácilmente.	3.08	3.15	.819	3.14	3.14	1.000
No reconozco palabras aprendidas	2.92	3.31	.137	2.57	3.00	.356

anteriormente.						
No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	3.69	3.39	.436	3.86	3.71	.689
Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	3.69	3.54	.700	3.86	3.57	.356
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	4.54	3.39	.001**	4.00	3.29	.008*
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	4.85	4.00	.002**	4.43	3.86	.172
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	4.85	3.85	.025*	4.00	3.86	.604
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes.	4.54	3.46	.001**	3.71	3.71	1.000
No atiende al audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	4.23	3.39	.005*	4.00	3.57	.289
No entiendo oraciones largas aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	3.39	3.23	.502	3.57	3.43	.736
No puedo separar el flujo verbal en palabras.	3.85	3.39	.082	3.43	3.43	1.000
Me olvido rápidamente de lo escuchado.	3.15	3.39	.534	3.43	3.14	.654
No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	3.33	3.08	.220	3.14	3.14	1.000
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	3.39	3.31	.753	3.43	3.57	.689
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	3.62	2.85	.075	3.71	3.29	.200
No identifico claramente las ideas claves del mensaje.	3.77	3.39	.420	3.14	2.86	.604
No entiendo el mensaje de todo el audio.	2.85	2.85	1.000	2.43	2.43	1.000
Promedio de dificultades previas	3.76	3.34	.075	3.51	3.33	.436

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

3.5.6. Análisis de la encuesta (estudio piloto)

Al grupo de estudiantes que fue intervenido se le aplicó una encuesta para conocer su opinión con respecto a las actividades de “descubrir la escucha” (*Discovery listening*), “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) y la práctica en casa con la secuencia de

Hulstijn (2003) (Véase sección 3.4). Esta encuesta consistió en una escala Likert cuyo indicador más bajo fue 0 que significa que está totalmente en desacuerdo con la afirmación y 4 que está totalmente de acuerdo con la afirmación. Luego de aplicar estadística descriptiva, los resultados indican que los estudiantes están totalmente de acuerdo con recomendar a otros estudiantes escuchar los audios en casa (3.69). Sostienen estar de acuerdo con recomendar a los profesores emplear la actividad de “descubrir la escucha” (*Discovery listening*) (3.4) y “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) (3.5), así como manifiestan que les ha parecido interesante ambas actividades (3.2 y 3.2, respectivamente); además, afirman estar de acuerdo que estas dos actividades contribuyeron para mejorar su destreza auditiva (3.0 y 3.1, respectivamente). Están en desacuerdo en señalar que escucharon los audios en casa las veces necesarias hasta entender todo el audio (1.85). Finalmente, están en desacuerdo al manifestar que “descubrir la escucha” (*Discovery listening*) y “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) hayan sido actividades cansadas o aburridas (Véase tabla 12).

Tabla 12
Resultados de la encuesta de opinión acerca de la intervención (estudio piloto)

	Media	Err. Est.
D.L. me ayudó mejoró mi destreza auditiva	2.92	0.29
D.L. me pareció aburrida	0.69	0.24
D.L. me pareció cansada	0.69	0.29
D.L. me pareció interesante	3.15	0.30
Recomiendo a los profesores D.L.	3.39	0.29
W.S.me mejoró mi destreza auditiva	3.08	0.29
W.S.me pareció aburrida	0.69	0.26
W.S.me pareció cansada	0.62	0.21
W.S.me pareció interesante	3.23	0.26
Recomiendo a los profesores W.S.	3.46	0.18
Escuché en casa los audios hasta llegar a entender	1.08	0.24
El escucharlos me ayudó a mejorar mi destreza auditiva	1.85	0.34
Recomiendo escuchar los audios en casa	3.69	0.21

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

En las preguntas abiertas los participantes indicaron no haber realizado antes ninguna de estas tres actividades y además no haber escuchado los audios en casa como se les indicó debido a la falta de dedicación y tiempo, a la acumulación de tareas de otras materias que consideran más importantes que el inglés, a que se les hace muy difícil entender el audio incluso mirando la transcripción, por pensar que no van a poder entender de todas maneras debido a la pronunciación confusa y a que es difícil recordar el vocabulario nuevo.

3.6. Discusión (estudio piloto)

El propósito de este estudio no se centró únicamente en pilotear los instrumentos y procedimientos de investigación sino también en diagnosticar las dificultades de los estudiantes al momento de escuchar audios en inglés y analizar el efecto de dos actividades recomendadas para el desarrollo de la percepción y descodificación, y de esta manera, escoger el más adecuado para el estudio principal.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, que indaga sobre las percepciones de los estudiantes hacia la destreza de la escucha, se encontró que la mayoría de los participantes considera que esta destreza es la más complicada, lo cual concuerda con lo encontrado por Graham (2006), Field (2008b) y Renandya & Farrell (2011); la siguiente destreza reportada en orden de dificultad fue la destreza oral, lo cual respaldaría lo expresado por Rost (2001) en cuanto a que la destreza auditiva es la base para el desarrollo de la destreza oral. Adicionalmente, se pudo detectar que, a pesar de que la pregunta acerca de la destreza más difícil indagaba también sobre las razones de dicha dificultad, se necesitaba más información al respecto, por lo que se añadió tres preguntas adicionales al cuestionario de antecedentes a aplicar en el estudio principal (Véase apéndice XII).

La segunda pregunta de investigación está relacionada con las dificultades de los estudiantes al momento de escuchar en inglés. Al respecto, se pudo evidenciar 10 problemas principales a saber, la dificultad para reconocer sonidos debido a dos causas, la primera que las personas hablan muy rápido y la segunda, que los sonidos se unen, cambian u omiten. En tercer lugar está el problema de la cantidad de palabras nuevas, seguido de la dificultad de reconocer los sonidos debido al acento y entonación, no atender la siguiente parte del audio por pensar en lo que se acaba de escuchar, no reaccionar rápidamente a las palabras escuchadas, tener dificultad para reconocer palabras debido a que se las pronuncia incorrectamente, sentirse nervioso, no poder separar el flujo verbal en palabras y finalmente, no entender el mensaje de algunas partes del audio. Como se puede apreciar, la mayor parte de problemas corresponden a las fases de percepción y *parsing* (procesos de abajo-arriba) y solamente una, la de no entender el mensaje de algunas partes del audio, está relacionada con la fase de utilización (procesos de arriba-abajo), lo cual concuerda con los estudios de Goh (2000), Field (2009) y Wang y Renandya (2012) que indican que los problemas de bajo nivel, es decir, de descodificación, son los que tienen mayor incidencia en los problemas de comprensión. Los resultados respaldan en parte la decisión de haber conservado las preguntas 1 (me siento nervioso), 2 (pierdo mi concentración fácilmente) y 6 (me doy cuenta que hay demasiadas palabras nuevas), es decir incluir 18 ítems en lugar de 15 (Véase sección 3.3.3) ya que el ítem 6, relacionado con el limitado vocabulario, constituye el tercer problema más importante. Además, en la pregunta abierta acerca de las razones de los problemas al escuchar, los participantes indicaron como problema principal la falta de vocabulario. De hecho, Adringa, Olsthoorn, van Beuningen, Schoonen, y Hulstijn (2012); Vandergrift y Baker (2015); Révész y Brunfaut (2013) encontraron una fuerte correlación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión auditiva. Además,

el ítem 1 de sentirse nervioso ocupa el octavo puesto, mientras que únicamente el ítem 2 no consta en la lista de los 10 problemas principales.

Debido a que los participantes no tuvieron dificultad para responder los 18 enunciados, se utilizó el mismo cuestionario para el estudio principal.

Finalmente, para responder la tercera pregunta de investigación, que indaga sobre el efecto que tiene la enseñanza basada en la descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva, se analizará los resultados obtenidos en las pruebas de unidad y exámenes, la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva, el pre y pos-cuestionario de problemas al escuchar, la encuesta y la entrevista.

Al observar los resultados de las pruebas de la primera unidad se podría decir que la práctica de la descodificación mejora la destreza auditiva ya que existe una diferencia estadísticamente significativa tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión general, es decir los participantes del grupo de intervención lograron reconocer un mayor número de palabras y entender mejor el texto oral que el grupo de control, esto tomando en consideración que ninguno de los grupos realizó la práctica en casa. No obstante, debido a que esta tendencia no se mantiene en las pruebas de las unidades restantes y, más bien, como se observa en los resultados de la prueba de la unidad 2, el grupo de control mejoró significativamente su nivel de comprensión general, se considera que las relaciones encontradas son espurias. Adicionalmente, se puede observar que, en las 3 primeras unidades, en las que se incluyó las 2 actividades (“descubrir la escucha” (*Discovery listening*) y “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*), los participantes mejoraron el reconocimiento de palabras (aunque los resultados no son estadísticamente significativos). Es importante mencionar que a partir de la unidad 4 (en la que se realizó únicamente la actividad de “la ventana al discurso oral” o *The window on speech* con

el grupo de intervención) los participantes del grupo de control aumentan su práctica en casa y mejoran significativamente su capacidad para reconocer palabras, lo cual concuerda con lo expresado por Hulstijn (2003) en cuanto a que la capacidad de segmentar el discurso oral requiere de una práctica extensa. Se puede decir entonces que la práctica en casa resultó ser determinante para incrementar la capacidad de reconocer palabras.

En cuanto a los resultados obtenidos en la pre y pos-evaluación de la escucha no existe diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de intervención y el de control; sin embargo, se encontró un incremento significativo al comparar la pre y pos-evaluación del grupo de intervención, mismo que no fue encontrado en el grupo de control; por lo tanto, se podría atribuir esta diferencia a la inclusión de actividades para el desarrollo de la descodificación, lo cual estaría en concordancia con el estudio realizado por Siegel & Siegel (2015) que encontró que la inclusión de actividades para el desarrollo de las destrezas de abajo-arriba podrían haber mejorado no solo la habilidad para completar una actividad de dictado sino también la competencia auditiva en general. De la misma manera, al analizar los resultados de la sección del test de ubicación se puede observar que los estudiantes del grupo de intervención incrementaron significativamente su puntaje, de lo cual podría inferirse que la intervención ayudó a los estudiantes a mejorar su destreza auditiva, especialmente cuando los resultados del grupo de control no indican ningún incremento significativo.

En cuanto a la comparación del pre y pos-cuestionario de problemas al escuchar se puede observar en el grupo de intervención una disminución significativa de los siguientes problemas: tener dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido, tener dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian u omiten; tener dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación, darse cuenta de que hay demasiadas palabras

nuevas, no atender a la siguiente parte del audio cuando se piensa en el significado de lo que se acaba de escuchar y sentirse nervioso; es decir, los dos problemas principales (dificultad para reconocer sonidos debido a que hablan muy rápido y dificultad para reconocer sonidos debido a que se unen, cambian u omiten) reportados en el pre-cuestionario, siguen siendo los problemas principales en el pos-cuestionario con la variante de que en lugar de ocurrir siempre, ocurren frecuentemente; asimismo, los demás problemas reportados entre los 10 principales en el pre-cuestionario se mantienen pero en lugar de ocurrir frecuentemente, ocurren a veces, a excepción de sentirse nervioso y no entender el mensaje de algunas partes del audio que salieron de la lista de los 10 problemas principales, siendo reemplazados por olvidar rápidamente lo escuchado y no identificar las ideas claves del mensaje. Al igual que en el pre-cuestionario, los resultados del pos-cuestionario indican que los problemas más frecuentes son de percepción y análisis sintáctico (*parsing*) lo cual evidencia, como sostiene Hulstijn (2003), la necesidad de que el currículo preste una especial atención al reconocimiento de palabras y segmentación del discurso oral.

De los resultados obtenidos de la encuesta acerca de la intervención se puede observar que tanto la actividad de “descubrir la escucha” como la de “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) fueron interesantes para los participantes y además están de acuerdo con que estas actividades contribuyeron a mejorar su destreza auditiva, por lo que también están de acuerdo en recomendar a los docentes de inglés que realicen estas actividades en sus clases; sin embargo, se puede observar una preferencia por la actividad de “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*). Por otro lado, aunque los participantes indicaron no haber escuchado los audios en casa (las veces necesarias siguiendo la secuencia de Hulstijn (2003)) debido principalmente a la falta de tiempo y dedicación, reportaron estar totalmente de acuerdo en

recomendar a otros estudiantes esta actividad, lo cual indicaría que la consideran muy importante para el desarrollo de la escucha.

Aunque los participantes reportaron en la encuesta que las dos actividades fueron interesantes y no aburridas, la docente-investigadora observó que la actividad de “descubrir la escucha” fue un tanto aburrida para los estudiantes ya que algunos no persistían en tratar de reconstruir el texto oral y divagaban o hacían otra cosa, por lo que se podría inferir que los participantes pudieron haber tratado de complacer a la docente-investigadora reportando respuestas que ellos pensaban eran la que la docente quería escuchar (Patten, 2009). Además, la mencionada actividad requería mucho tiempo de clase, a veces hasta 50 minutos, lo cual en un programa que se enfoca en la enseñanza de las cuatro destrezas no resultó muy práctico. Por estas razones, se decidió usar únicamente la actividad de “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) para el estudio principal.

Es importante mencionar como limitación del estudio piloto el reducido número de participantes y el hecho de que la investigadora fue también la docente de los dos grupos, lo cual puede haber sesgado de alguna manera los resultados.

En este capítulo se ha descrito de manera detallada la realización de un estudio piloto que permitió no solamente validar los instrumentos de recolección de datos para ser usados en el estudio principal que se describe en el siguiente capítulo, sino también obtener datos preliminares relevantes que contribuirán con la interpretación de los datos del estudio principal.

Capítulo 4: La destreza auditiva en el aula de inglés como lengua extranjera: creencias y prácticas de docentes, percepciones y dificultades de aprendices y efectos de estrategias de descodificación

El estudio que se presenta a continuación aborda las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las creencias y prácticas de los profesores de inglés de nivel universitario de la ciudad de Cuenca con respecto a la enseñanza de la destreza auditiva?
- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay con respecto a la destreza auditiva?
- ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay al momento de escuchar en este idioma?
- ¿Cuál es el efecto de una enseñanza basada en el proceso de descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva?

4.1. Enfoque, Paradigma y Diseño de Investigación

Creswell (2014) menciona tres enfoques de investigación científica, a saber, el enfoque cuantitativo, el cualitativo y un enfoque relativamente nuevo, ya que sus orígenes datan de finales de los años 80 y principios de los 90, llamado de métodos mixtos. Además, el autor enfatiza que los enfoques cuantitativo y cualitativo no deben ser concebidos como polos opuestos sino como límites de un continuo en cuya mitad se encuentra el enfoque de métodos mixtos, ya que este último incorpora elementos de ambos enfoques. A decir del autor, el supuesto central del enfoque de métodos mixtos radica en el logro de un entendimiento más completo y profundo de un problema de investigación (del que se alcanza con cada enfoque por

separado) mediante la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo; de hecho, el enfoque de métodos mixtos conlleva la recolección, análisis, interpretación e integración de datos cuantitativos y cualitativos, lo cual requiere que el investigador tenga conocimiento de estos dos tipos de investigación ya que ambos procedimientos, cuantitativos y cualitativos, deben ser realizados con la rigurosidad que demandan.

Adicionalmente, Creswell (2014) señala que cada enfoque de investigación conlleva presunciones filosóficas (paradigmas) así como también diferentes métodos o procedimientos para llevar a cabo la investigación; es así que, el enfoque cuantitativo, que se centra principalmente en probar teorías de una manera objetiva mediante el análisis de la relación entre variables, se alinea con el paradigma pospositivista. Este paradigma asume que el mundo social puede estudiarse de la misma manera que el mundo natural, y, por lo tanto, se puede proporcionar explicaciones causales mediante el método científico, el cual se considera libre de sesgos personales y permite la experimentación y medición de lo que puede observarse (Mertens, 2015). El conocimiento científico se considera objetivo, válido, y preciso; sin embargo, cuando se trata del comportamiento humano, dichos supuestos son insuficientes; por tanto, el movimiento pospositivista señala que el entendimiento de la realidad debe estar basado en probabilidad en lugar de certeza (Mertens, 2015). Además, el pospositivismo acepta que los valores y sesgos personales pueden influir en un estudio, por lo que existe la obligación ética de seguir procedimientos rigurosos para asegurar la exactitud, validez y confiabilidad; en este sentido, los experimentos aleatorios son muy valorados como métodos éticos porque son capaces de demostrar mejor la eficacia de un tratamiento y por consiguiente, producir resultados más concluyentes que con cualquier otro método (Mertens, 2015). No obstante, como afirma Dörnyei (2007), en contextos educativos, los diseños experimentales puros con selección de participantes

al azar son raramente viables, por lo que es común usar clases intactas en estudios cuasiexperimentales, los cuales si son diseñados y ejecutados apropiadamente, producen resultados científicos fiables.

De la misma manera, Creswell (2014) indica que el enfoque cualitativo, el cual se centra en la exploración y entendimiento del significado que los individuos o grupos de individuos asignan a un problema humano o social, está alineado con el paradigma constructivista. Este paradigma, que nació de la fenomenología y hermenéutica (Mertens, 2015), supone que todo significado, incluyendo el significado de los resultados de investigación, es fundamentalmente interpretativo y que todo conocimiento se desarrolla dentro de un medio social preexistente que se interpreta y reinterpreta a sí mismo constantemente (Heidegger citado en Mertens, 2015, p.16). Además, este paradigma asume que tanto la realidad como el conocimiento son contruidos socialmente; por lo tanto, en lugar de tratar de descubrir una realidad objetiva, los investigadores se esfuerzan por comprender la infinidad de construcciones mentales, de relaciones sociales de significado y conocimiento desde el punto de vista de quienes viven la experiencia. Es así que, la investigación es considerada un proceso interactivo en el que los investigadores y participantes influyen entre sí; así, la objetividad es sustituida por la confirmabilidad y la validez es garantizada con el uso de múltiples fuentes de datos. El rigor de la investigación se concibe en términos de confiabilidad, autenticidad, representación inclusiva, reflexividad, entendimiento (*rapport*), reciprocidad, cuidado, entre otros (Mertens, 2015).

En el mismo orden de ideas, el enfoque de métodos mixtos está alineado con el paradigma pragmático, ya que como expresa Mertens (2015), es el marco filosófico subyacente para la investigación de métodos mixtos. Los investigadores pragmáticos evitan la discusión inútil entre “verdad” y “realidad” y más bien aceptan que existe un mundo real único, así como

también que todas las personas tienen su propia interpretación única de este mundo. Este paradigma en lugar de enfocarse en los métodos, se concentra en el problema de investigación y emplea todos los métodos disponibles para entender el problema (Creswell, 2014). En este sentido, la eficacia de la investigación no se mide según el grado de verdad que los resultados reflejan, sino según la medida en la que ayudan a resolver un problema; además, los pragmáticos enfatizan una ética del cuidado y reconocen que el objetivo ético de la investigación es ganar conocimiento en la búsqueda de los fines deseados (Morgan, 2007 citado en Mertens, 2015, p.36).

Pues bien, el presente trabajo doctoral se adscribe al enfoque de métodos mixtos y por tanto al paradigma pragmático, implícito en este tipo de investigación, ya que para responder las preguntas de investigación se recolectó y analizó datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de entender a profundidad el problema de investigación.

En cuanto al diseño de investigación, para responder las tres primeras preguntas de investigación se utilizó un diseño de métodos mixtos de tipo explicativo secuencial (Creswell & Plano-Clark, 2011) que empieza con una encuesta (datos cuantitativos) y continúa con una observación o entrevista (datos cualitativos) los cuales permiten realizar una explicación más profunda de los resultados cuantitativos obtenidos. En tanto que para la última pregunta de investigación, determinar el efecto de una enseñanza basada en el proceso de descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva, se siguió un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente (Mertens, 2015) ya que los participantes no fueron seleccionados aleatoriamente sino que pertenecen a dos clases intactas del mismo nivel de suficiencia de inglés a las que un mismo docente impartía igual instrucción, y a las que se las designó como grupo experimental y grupo de control de manera aleatoria. Según Mertens (2015), este tipo de investigación permite

estudiar el efecto de un tratamiento o intervención al comparar los resultados de una pre-evaluación aplicada tanto a un grupo experimental como a uno de control con los de una pos-evaluación (luego del tratamiento al grupo de intervención) aplicados también a los dos grupos.

Por otro lado, en cuanto a la validez y confiabilidad del estudio, para la encuesta realizada a los docentes se utilizó un cuestionario desarrollado por expertos en el área de la escucha en un segundo idioma (Véase sección 4.3.1), con un valor de alfa de Cronbach de 0.872, lo cual es considerado como un alto índice de fiabilidad. Además, considerando que una encuesta depende mayormente del auto reporte que dan los individuos acerca de su conocimiento, actitudes o comportamiento (Mertens, 2015), es decir lo que ellos manifiestan sentir y creer, en lugar de lo que realmente creen o sienten (reportando en algunos casos la respuesta considerada como deseada o aceptable), se añadió la observación de las clases para triangular la información (Dörnyei, 2007). Durante las observaciones, la investigadora tomó el rol de observadora no participante; además, la observación fue de tipo no estructurada ya que, aunque se usó un esquema de observación (ver sección 4.3.2), se tomó notas de todas las actividades que ocurrieron durante el tiempo de la clase destinada a la enseñanza de la escucha en lugar de observar usando categorías predeterminadas, esto debido a que como sostiene Dörnyei (2007), la observación estructurada puede reducir la complejidad de la situación observada y se pueden perder detalles importantes al enfocarse únicamente en categorías predeterminadas.

De la misma manera, tanto la encuesta sobre las dificultades al escuchar en inglés (Véase sección 3.3.3) cuanto el pre y pos test (Véase sección 4.3.5) tienen un valor de alfa de Cronbach de 0.905 y 0.866 respectivamente, lo cual indica que son instrumentos fiables.

4.2. Contexto y participantes del estudio

El presente estudio se realizó en el período académico marzo-julio 2018. En él participaron voluntariamente 50 docentes de inglés de las universidades de la ciudad de Cuenca, quienes completaron un cuestionario acerca de sus prácticas instruccionales de la destreza auditiva (Véase sección 4.3.1). Adicionalmente, 8 docentes de la Universidad del Azuay fueron observados durante sus clases. En cuanto a los estudiantes participantes, 230 alumnos de la Unidad de Idiomas de la Universidad del Azuay completaron dos cuestionarios, uno de antecedentes de aprendizaje de inglés y percepciones de la destreza auditiva y el segundo, acerca de las dificultades al escuchar audios en inglés. Finalmente, 37 estudiantes de la Universidad del Azuay participaron en un estudio cuasiexperimental para determinar el efecto de la enseñanza del proceso de descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva. A continuación, se explica más detalladamente los participantes del estudio y su contexto.

4.2.1. Docentes participantes

Los docentes que respondieron el cuestionario pertenecen a diferentes universidades de la ciudad de Cuenca, a saber, la Universidad de Cuenca, la Universidad del Azuay, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Católica de Cuenca y la Universidad Técnica Particular de Loja, que corresponden al total de las universidades de la ciudad. Además, pocos docentes pertenecen a la Universidad Nacional de Educación que está ubicada en una ciudad muy alejada. Cabe mencionar que todas las universidades del Ecuador están regidas por el Consejo de Educación Superior (CES) el cual en el reglamento de régimen académico de marzo de 2019, artículo 80, determinó como requisito de graduación de todas las carreras de tercer nivel de grado el aprendizaje de un segundo idioma con un nivel de suficiencia B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, por lo que todas las universidades exigen la aprobación

de un segundo idioma, que generalmente es el inglés. Vale la pena aclarar que antes de la fecha mencionada, que es cuando se realizó esta investigación, la exigencia era un nivel A2. Por lo tanto, en todas estas universidades se imparte un inglés general de forma que los aprendices desarrollen las cuatro destrezas fundamentales del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir). A continuación, se indica aspectos importantes con respecto a la enseñanza del inglés que regían al momento de realizar el presente estudio en cada una de las universidades, ofreciendo un detalle más profundo de la Universidad del Azuay, por ser la institución en la cual se realizó el estudio cuasiexperimental:

- Universidad del Azuay: Cuenta con 14 docentes de inglés. El requisito es aprobar 6 niveles de inglés que equivalen a un B2. Cada nivel está conformado de 80 horas de clase. El texto usado pertenece a la serie de libros de texto *Interchange* (Véase sección 3.2). La universidad oferta 3 diferentes modalidades para los cursos, a saber, los cursos regulares, en los que se imparte 1 hora diaria de clase en los cinco días de la semana durante todo el semestre académico; los cursos intensivos, de dos horas de clase diarias en los cinco días de la semana durante 8 semanas y los cursos ofertados solo los días sábado, de cinco horas durante todo el semestre académico. Durante el ciclo marzo-julio 2018 (cuando se realizó el estudio) 28 cursos fueron ofertados a los estudiantes: cinco de Elemental 1, once de Elemental 2, siete de Intermedio 1, uno de Intermedio 2, uno de Nivel 2 y tres de Nivel 3 (estos dos últimos pertenecen a la malla curricular anterior a septiembre de 2017 que es cuando se incrementaron los niveles de inglés de 3 a 6).
- Universidad de Cuenca: Cuenta con 58 docentes de inglés. El requisito es aprobar 3 niveles de inglés que equivalen a un A2. Cada nivel está conformado de 80 horas de clase. El texto usado pertenece a la serie de libros de texto *Skillful*.

- Universidad Politécnica Salesiana: Cuenta con 14 docentes de inglés. El requisito es aprobar 4 niveles de inglés que equivalen a un B1. Cada nivel está conformado de 80 horas de clase. El texto usado pertenece a la serie de libros de texto *Interchange*.
- Universidad Católica de Cuenca: Cuenta con 17 docentes de inglés. El requisito es aprobar 3 niveles de inglés que equivalen a un B1. Cada nivel está conformado de 64 horas de clase. El texto usado pertenece a la serie de libros de texto “*Touchstone*”.
- Universidad Técnica Particular de Loja: Cuenta con 12 docentes de inglés que son externos a la universidad ya que imparte educación a distancia. El requisito es aprobar 4 niveles de inglés que equivalen a un B1. Cada nivel está conformado de 70 horas de clase. El texto usado pertenece a la serie de libros de texto “*Top Notch*”.
- Universidad Nacional de Educación: Cuenta con 14 docentes de inglés. El requisito es aprobar 3 niveles de inglés que equivalen a un A2. Cada nivel está conformado de 64 horas de clase. El texto usado pertenece a la serie de libros de texto “*Touchstone*”.

4.2.2. Estudiantes participantes

Al momento del estudio, 591 estudiantes estuvieron matriculados en los 28 cursos de inglés ofertados por la Unidad de Idiomas de la Universidad del Azuay, de los cuales 230 completaron voluntariamente los cuestionarios del estudio. Más detalles de estos estudiantes aparecen en la sección 4.5.5.

Con referencia a los 40 estudiantes que participaron en el estudio cuasiexperimental, todos pertenecían al nivel Elemental 2 y recibían clases del mismo docente; 26 de ellos habían escogido el horario de 13:00 – 15:00 mientras que los 14 restantes el horario de 18:00 – 20:00. Es importante mencionar que la investigadora buscó un docente a quién le asignaron dos cursos del mismo nivel y que quisiera voluntariamente participar en la investigación. De manera

aleatoria se designó al curso de 26 estudiantes como grupo experimental y al de 14 como grupo de control. Más detalles de estos estudiantes aparecen en la sección 4.5.7.

4.3. Instrumentos de Recolección de Datos

La siguiente tabla presenta de manera resumida los instrumentos que fueron usados para el estudio junto con el propósito de cada uno, y a continuación se explica en detalle cada uno de ellos.

Tabla 13
Instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Propósito
1. Cuestionario sobre la enseñanza de la destreza auditiva (para docentes)	Conocer las creencias y prácticas pedagógicas reportadas por los docentes con respecto a la destreza auditiva.
2. Esquema para observaciones de clase (docentes)	Conocer las prácticas pedagógicas de los docentes con respecto a la destreza auditiva.
3. Cuestionario de antecedentes y percepciones respecto al aprendizaje del inglés (estudiantes)	Conocer ciertas características de los estudiantes participantes como edad, estudios de inglés previos, motivación para aprender inglés y percepción de la destreza auditiva.
4. Cuestionario de problemas al escuchar (estudiantes)	Determinar los problemas que presentan los estudiantes al momento de escuchar audios en inglés.
5. Pre y Pos evaluación (estudiantes)	Determinar si la intervención produjo un cambio significativo en la destreza auditiva de los estudiantes.
6. Encuesta sobre la intervención (estudiantes)	Identificar las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre el tratamiento recibido.
7. Entrevista (estudiantes)	Entender en profundidad los problemas que presentan los estudiantes cuando escuchan en inglés, así como también sus opiniones y percepciones del tratamiento recibido.

4.3.1. Cuestionario sobre la enseñanza de la destreza auditiva (docentes)

Este instrumento (Véase apéndice XIII) fue tomado del trabajo de Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014) y mínimamente modificado de manera que se ajuste al presente estudio. El cuestionario original (Véase apéndice XIV) consta de 10 preguntas que indagan sobre las creencias y prácticas con respecto a la enseñanza de la escucha en un segundo idioma de

docentes ingleses de secundaria del nivel “Key stage 3” (correspondiente a un nivel obligatorio de aprendizaje de lenguas extranjeras para aprendices de entre 11 a 14 años). El mencionado cuestionario fue escogido debido a que las preguntas que contiene indagan sobre los principios teóricos señalados como responsables para que se lleve a cabo la escucha efectiva en general (no solo a nivel de secundaria) (Véase sección 2.6), dentro de los cuales figuran desde luego las estrategias de comprensión de arriba-abajo (top-down) y de abajo-arriba (bottom-up).

Adicionalmente, el hecho de haber sido desarrollado por expertos de renombre en el área en mención y piloteado para asegurar la claridad y entendimiento de las preguntas, contribuyó para la selección de este instrumento.

Como se puede apreciar (Véase apéndice XIII), las modificaciones realizadas se centran principalmente en la adición de la sección de preguntas para obtener información personal (como edad y género), laboral (lugar de trabajo y experiencia) y académica (nivel de dominio del inglés y formación universitaria), y en cambiar el texto “Key stage 3” por “university”. Además se consideró adecuado mantener el cuestionario en el idioma original en lugar de traducirlo al español debido a que, luego de ser piloteado con dos docentes de la carrera de profesorado en inglés de la Universidad de Cuenca (que no fueron parte de los participantes), se verificó la claridad y entendimiento de las preguntas y, por tanto, la idoneidad para ser respondido por docentes de inglés universitarios. Cabe mencionar que se mantuvo el anonimato del cuestionario para incrementar la confiabilidad de las respuestas.

El cuestionario consta de diez ítems. El primero, que es de tipo abierto, solicita enlistar en una columna los tres procedimientos más importantes que los docentes siguen cuando piden a sus estudiantes escuchar un audio en clase (estos procedimientos deben ser anotados en tres filas independientes) y en otra columna, las razones por las cuales usan dichos procedimientos (en

otras tres filas). El objetivo de este ítem es conocer lo que los docentes realmente hacen al momento de enseñar la destreza auditiva, ya que de acuerdo a Phipps y Borg (2009), cuando se indaga sobre creencias a través de cuestionarios, las respuestas pueden reflejar creencias idealísticas y teóricas (es decir lo que se debería hacer) en lugar de creencias prácticas (lo que realmente se hace), en tanto que, cuando se lo hace a través de una discusión de las prácticas docentes actuales, aumenta la probabilidad de obtener resultados más reales, es decir, que reflejen el conocimiento práctico o experiencial. Asimismo, el indagar sobre las razones de dicha práctica permite obtener información acerca de las conceptualizaciones de los docentes con respecto a una pedagogía efectiva de la enseñanza de la escucha, aunque no se puede afirmar con total seguridad que estas concepciones se llevan a cabo a un nivel práctico (Graham, Santos, & Francis-Brophy, 2014).

Las preguntas dos (de opción múltiple), tres y cuatro (de ordenamiento) indagan sobre la frecuencia con la que los docentes trabajan en la destreza de la escucha, la dificultad de la enseñanza de esta destreza en comparación con las otras y el énfasis puesto en la enseñanza de cada destreza, respectivamente. La quinta pregunta (de escala) se enfoca en lo que hace el docente antes, durante y posterior a la actividad de escucha. El propósito principal de los autores al incluir esta pregunta fue determinar la frecuencia con la que los docentes realizan actividades de predicción y provisión de vocabulario en la fase de pre-escucha y de discusiones y retroalimentación en la de pos-escucha (Graham, Santos, & Francis-Brophy, 2014). Por otra parte, la sexta pregunta (de escala Likert) indaga sobre las creencias de los docentes en lo referente a estrategias de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*), factibilidad de enseñar la destreza auditiva, y a estrategias metacognitivas; es así que, de las 14 afirmaciones que forman parte de esta pregunta, 10 de ellas están relacionadas con estrategias de arriba-abajo

y de abajo-arriba, 2 con la factibilidad de enseñar la destreza auditiva y 2 con estrategias metacognitivas para la enseñanza de la escucha. A continuación, con la séptima pregunta (de ordenamiento) se inquiriere acerca del propósito principal de llevar a cabo actividades de escucha; además, se incluye un ítem abierto para añadir otra razón que el docente considere necesaria incluir. Adicionalmente, la pregunta 8 (de sí o no) averigua sobre una variedad de actividades de escucha que realiza el docente con aprendices de diferentes niveles, por lo que solicita también indicar el nivel en el que se realiza dicha actividad. Finalmente, las preguntas 9 y 10 están relacionadas con los libros de texto usados para la enseñanza; es así que, la pregunta 9 (de escala) indaga sobre la frecuencia con la se usan actividades de escucha de dicho material e incluye una opción abierta para añadir detalles en caso de no usar dichas actividades *siempre*; en tanto que, la pregunta 10 (abierta) solicita incluir dos aspectos positivos y dos negativos de las actividades de escucha de los libros de texto.

Como se puede apreciar, es un cuestionario que abarca múltiples aspectos relacionados con la enseñanza de la escucha y por lo tanto se consideró apropiado para indagar sobre las creencias y prácticas de los docentes.

Para la aplicación del cuestionario, los docentes fueron contactados vía correo electrónico en el que se adjuntó el cuestionario digital que fue elaborado usando los formularios de google; sin embargo, debido al bajo índice de respuesta se procedió a solicitar a los directores del área de idiomas de cada universidad entregaran el cuestionario impreso a cada uno de los docentes. Al final, solamente 50 docentes respondieron.

4.3.2. Esquema para observaciones de clase (docentes)

Para observar las prácticas de los docentes al enseñar la destreza auditiva se utilizó la parte A del esquema de observación COLT, *Communicative Orientation of Language Teaching*,

desarrollado por Spada & Fröhlich (1995) (Véase apéndice XX) (cabe señalar que cada clase observada fue también grabada para su posterior revisión). Spada & Fröhlich (1995) clasifican a los segmentos instruccionales de la clase en actividades y episodios, en donde una actividad está constituida por varios episodios (por ejemplo, una actividad sería enseñar el condicional la cual puede estar conformada por el primer episodio, la explicación gramatical con la realización de ejercicios y un segundo episodio, la práctica de usar el condicional para expresarse). Cada episodio constituye una unidad de análisis, es decir, una vez determinado el episodio, se debe registrar la otras categorías del esquema de observación, a saber, la organización de los estudiantes en la clase (clase entera, grupos, individual), el contenido de la clase (manejo de la clase, lenguaje y otros tópicos, este último hace referencia a un enfoque en el significado, el cual puede ser reducido, cuando se habla de temas familiares para los estudiantes y extenso, cuando se habla sobre temas más amplios y no familiares), el control del contenido (es decir si los temas y actividades son controlados por el docente, el texto o el estudiante), la destreza desarrollada (auditiva, lectora, oral, escritora) y finalmente, el tipo de material usado (texto escrito, material auditivo o visual; además, si el material fue desarrollado para la enseñanza de un segundo idioma, para nativo hablantes del idioma o fue un material originalmente desarrollado para nativo hablantes pero que fue adaptado para la enseñanza del idioma).

La razón principal para haber escogido este instrumento radica en la posibilidad de registrar en una forma sistemática las prácticas de instrucción y procedimientos que ocurren en el aula de clase, lo cual permite la identificación de diferencias en la enseñanza (Spada & Fröhlich, 1995). Además, se puede calcular el porcentaje del tiempo de clase dedicado a las diferentes actividades y episodios, lo cual facilita la comparación entre las clases observadas.

4.3.3. Cuestionario de antecedentes y percepciones con respecto al aprendizaje de inglés y a la destreza auditiva (estudiantes)

En la sección 3.3.1 ya se describió este instrumento; sin embargo, como se indica en la sección 3.6, luego de ser piloteado, la investigadora decidió añadir 3 ítems más para indagar sobre las percepciones acerca de la destreza auditiva. De ahí que, a continuación, se detallará únicamente los mencionados ítems.

Como se puede apreciar en el apéndice XII, la pregunta #12 (de escala Likert) indaga sobre la importancia de la destreza auditiva para el aprendizaje del idioma inglés e incluye una pregunta abierta para añadir las razones de la respuesta escogida. De la misma manera, la pregunta #13 (de escala Likert) fue incluida con el propósito de averiguar sobre los hábitos de estudio de los estudiantes con respecto a la destreza auditiva, e igualmente incluye una opción abierta que solicita indicar todo lo que hacen los estudiantes cuando dicen estudiar la destreza auditiva. Finalmente, la pregunta #14 (de escala) solicita ordenar las cuatro destrezas del idioma de acuerdo a la importancia que tiene cada una de ellas para los estudiantes.

4.3.4. Cuestionario de problemas al escuchar en inglés (estudiantes)

Este instrumento fue ya explicado detalladamente en la sección 3.3.3 y, puesto que luego del pilotaje se decidió mantenerlo sin realizar ningún cambio (Véase apéndice V), no se añadirá ninguna explicación extra en esta sección.

4.3.5. Pre y pos-evaluación de la destreza auditiva (estudiantes)

El examen que fue diseñado para evaluar la destreza auditiva de los estudiantes del estudio piloto (Véase sección 3.3.2) fue modificado debido a que la primera parte, basada en un video del libro de texto de un nivel anterior al de los estudiantes, resultó un tanto difícil por las características del discurso conectado; además, por cuestiones prácticas (considerando que la

investigadora ya no era al mismo tiempo la docente de la clase y por tanto dependía del docente con el que trabajó) resultaba mucho más factible poner el audio que proyectar el video. Por lo tanto, se mantuvo la segunda parte del examen (*placement test*, que está explicada en detalle en la sección 3.3.2 y aparece en el apéndice III) y se añadió una sección de reconocimiento de palabras para evaluar la capacidad de descodificación de los participantes (Véase apéndice XXI). Esta parte del examen fue elaborada por la investigadora quien escogió unidades de discurso de los dos audios del examen (*listening 1* y *listening 2*) en base a las características del discurso conectado que podrían traer problemas de comprensión de la sustancia sonora (Cauldwell, 2013), aunque la mayoría de palabras (excepto una, *struck*) son de uso frecuente y muy probable que sean conocidas por los participantes del nivel Elemental 2. Como sostiene Yeldham (2017), en actividades de dictado parcial se aconseja eliminar palabras conocidas para los estudiantes para evitar que en lugar de escribir las palabras que escuchan, se esfuercen más en decifrar el significado, ya que el objetivo de la actividad es evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar palabras en el discurso conectado más no el conocimiento de vocabulario.

A continuación, se indican las 20 palabras que debieron ser completadas por los estudiantes, las cuales se muestran subrayadas:

LISTENING 1

1. *Eleven thirty? That's past my bedtime.*
2. *Perfect. See you then.*

LISTENING 2

1. *...property damage, but luckily it struck during the day.*
2. *Well, Let's hope for the best.*

3. *Believe it or not, no. There was once a 9.5 near Chile.*

Una vez que los estudiantes escucharon los audios dos veces y completaron las preguntas de comprensión del examen (*placement test*), se continuó con la sección de reconocimiento de palabras. Los audios fueron pausados después de cada unidad de discurso para permitir a los estudiantes escribir las palabras, proceso que fue repetido dos veces.

4.3.6. Encuesta después de la intervención (estudiantes)

Este instrumento (Véase apéndice XXII) se usó con la finalidad de conocer las opiniones de los estudiantes con respecto a las prácticas de descodificación del discurso (“la ventana al discurso oral” o *The window on speech*) recibidas durante la intervención. Se incluyó 6 ítems de escala Likert y una pregunta para averiguar si los estudiantes habían realizado este tipo de ejercicios de práctica de la destreza auditiva. Además, se incluyó un ítem abierto para indicar en dónde habían realizado dichas actividades.

4.3.7. Entrevista (estudiantes)

Se elaboró preguntas para una entrevista semiestructurada (Véase apéndice XXIII) con el afán de comprender un poco más sobre los problemas de los estudiantes cuando escuchan audios en inglés y sus percepciones al respecto, las estrategias que usan para enfrentarlos y, además, para conocer su opinión acerca de las prácticas de descodificación del discurso oral. La entrevista tuvo una duración de 7 a 8 minutos con cada estudiante y se entrevistó a 12 estudiantes en total.

4.4. Intervención

La intervención fue realizada durante el período marzo-mayo 2018 con estudiantes de dos cursos intensivos de nivel Elemental 2, quienes recibían clases de un mismo docente en distintos horarios (Véase sección 4.2.2). Durante la primera semana de clases, la investigadora explicó a

los estudiantes del grupo experimental y control el estudio que se iba a realizar y entregó el consentimiento informado (Véase apéndice I). Luego los estudiantes completaron el cuestionario de antecedentes y percepciones (Véase apéndice XII) y el de problemas al escuchar (Véase apéndice V) y enseguida tomaron el examen de pre-evaluación (Véase apéndice XXI).

Se planificó 7 clases de descodificación usando la actividad de “la ventana al discurso oral” (*The Window on Speech*), el cual fue explicado en detalle en la sección 3.4. Es importante mencionar que, con el afán de no interferir mucho con las clases del docente, que voluntariamente aceptó colaborar para que la investigadora pueda enseñar la técnica de descodificación a los estudiantes, se pensó en grabar las clases en videos, en lugar de dictarlas de manera presencial, y enviarlos a través de la plataforma virtual de la universidad. El docente indicó a los estudiantes que la realización de las actividades del video (las cuales debían ser enviadas vía correo electrónico a la investigadora) constituiría una calificación más para la aprobación del curso. El primer video, correspondiente a la unidad 1, fue enviado en la primera semana de clase, luego de que los estudiantes ya habían realizado la actividad de escucha del libro de texto y en la segunda semana se procedió de la misma manera. No obstante, la investigadora detectó que la mayoría de los estudiantes no estaban viendo los videos y por lo tanto no estaban aprendiendo a descodificar el discurso conectado. De ahí que, se decidió dictar las clases de manera presencial durante las 4 siguientes semanas, igualmente una clase por semana de aproximadamente una hora de duración. La séptima clase no pudo ser impartida debido a un acto programado por la universidad.

Finalmente, en la octava semana (que es cuando terminan los cursos intensivos) los estudiantes completaron nuevamente el cuestionario de problemas al escuchar, tomaron el examen de pos-evaluación de la destreza auditiva (el cual fue exactamente el mismo que se usó

en la pre-evaluación), completaron la encuesta posterior a la intervención y 12 de ellos fueron entrevistados. La investigadora seleccionó a los estudiantes en base a su desempeño en las prácticas realizadas y trató de incluir 4 estudiantes con rendimiento bastante bajo, 4 con rendimiento intermedio y 4 con un buen rendimiento.

4.5. Análisis de datos y Resultados

Esta sección está organizada de acuerdo a las preguntas de investigación del estudio. Como se mencionó anteriormente, para responder la primera pregunta acerca de las creencias y prácticas de los docentes participantes con respecto a la enseñanza de la destreza auditiva se aplicó una encuesta y se realizó observaciones de clase. De la encuesta se obtuvo datos del perfil de los docentes, así como también de sus creencias y prácticas reportadas con respecto a la enseñanza de la escucha, en tanto que, de las observaciones de clase, datos de sus prácticas de instrucción reales.

4.5.1. Perfil de los docentes.

Para el procedimiento estadístico de la encuesta realizada a los docentes (Véase apéndice XIII y sección 4.3.1) se utilizó el software SPSS 24, en el cual se generaron resultados descriptivos mediante frecuencias (n) y porcentajes (%) de las variables nominales; sin embargo, para establecer una síntesis de las variables ordinales, se generaron las medias o promedios (M) y desviaciones estándar (D.E. o Desv. Est.).

Los docentes participantes de este estudio (n=50) son mayoritariamente mujeres (64%) con una edad promedio de 39,8 años (D.E. 9,1 años). Su lengua materna es en un 94% el español, y excepcionalmente, inglés, italiano y ruso. El 40% de los docentes laboran en la Universidad de Cuenca, el 28% en la Universidad del Azuay (UDA) y el 18% en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); pocos docentes de la muestra enseñan en la UNAE o la Universidad

Católica de Cuenca y únicamente el 6% (3 docentes) enseña en dos universidades. La experiencia de los docentes enseñando inglés es de un promedio de 14.6 años (D.E. 7,9 años). El nivel de inglés que los docentes dicen tener corresponde en un 50% al nivel C1, en un 26% al B2 y únicamente el 24% al C2. La titulación académica de los docentes como profesionales de la enseñanza del inglés abarca el 70% de los casos y las maestrías en esta misma área un 46%, solamente el 6% (3 docentes) posee un nivel de doctorado. Aquellos casos que manifiestan tener titulación universitaria en la enseñanza del inglés (70%), en una escala de 0-4, sostienen que recibieron “bastante” formación para enseñar la destreza lectora (M. 2.9, D.E. 0.9) así como la de escritura (M. 2.6, D.E. 0.9); y en menor medida, tuvieron “algo” de formación para enseñar destrezas como escuchar y hablar, así como también la gramática y vocabulario (M. \leq 2.4, D.E. 1.0).

Tabla 14
Perfil de los docentes universitarios

		n	%	Media	Desv. Est.
Género	Masculino	18	36,0		
	Femenino	32	64,0		
Edad en años				39.8	9.1
Lengua materna	Español	47	94,0		
	Inglés	1	2,0		
	Italiano	1	2,0		
	Ruso	1	2,0		
Suficiencia de inglés	B2	13	26,0		
	C1	25	50,0		
	C2	12	24,0		
Titulación académica	Docencia en inglés	35	70,0		
	Otra titulación	17	34,0		
	Maestría en inglés	23	46,0		
	Otra maestría	11	22,0		
	PhD	3	6,0		
En caso de tener titulación en docencia	Hablar			2,3	1,0
	Escuchar			2,4	0,9

en inglés, cuánta formación ^a recibió para enseñar	Escribir		2,6	0,9
	Leer		2,9	0,9
	Vocabulario		2,3	1,0
	Gramática		2,4	0,9
Universidad en la que enseña	UDA	14	28,0	
	UPS	9	18,0	
	UNAE	4	8,0	
	U. Cuenca	20	40,0	
	U. Católica	2	4,0	
	UTPL	1	2,0	
Enseña en otra Universidad	Sí	3	6,0	
	No	47	94,0	
Experiencia en años			14,6	7,9

Nota: Desv. Est. o D.E. significa Desviación Estándar y M. significa Media.

- a. La media y la desviación estándar corresponden a una escala de 0 a 4, según la cual, 0 significa nada, 1 poco, 2 algo, 3 bastante y 4 muchísimo.

4.5.2. Creencias y prácticas reportadas por los docentes

Para analizar los resultados de la primera pregunta del cuestionario (de tipo abierta), que indaga sobre los procedimientos que los docentes consideran como más importantes al momento de realizar una actividad de escucha en clase, se realizó una transcripción textual de todas las respuestas obtenidas (Véase apéndice XV), las cuales fueron leídas varias veces para la posterior determinación de categorías emergentes de los datos, es decir, no se utilizó ninguna categoría pre-determinada; además, se registró la frecuencia con la que cada categoría fue mencionada así como también el orden en el que los docentes decidieron mencionarlas. Cabe señalar que algunos docentes mencionaron la misma categoría como otro procedimiento, o en otros casos, en un mismo procedimiento incluyeron dos o más categorías, ante lo cual, cada categoría mencionada fue contabilizada. La investigadora realizó dicha categorización tres veces con intervalos de cinco días entre cada análisis, luego de lo cual, las categorías obtenidas en los tres análisis fueron comparadas y ajustadas, con lo que se obtuvo un total de 18 categorías para los procedimientos (Véase tabla 15) y 16 para las justificaciones (Véase tabla 16).

Como se puede apreciar en la tabla 15, los cinco procedimientos más importantes señalados por los docentes son los siguientes: aclarar la actividad a realizar/efectuar la actividad, poner/escuchar el audio, enfocar a los estudiantes en información específica, enfocar a los estudiantes en el contexto del audio y revisar respuestas/dar retroalimentación. La primera categoría, *aclarar la actividad a realizar/efectuar la actividad*, incluye procedimientos que enfatizan el esclarecimiento de las instrucciones tales como “Hago que los estudiantes lean las instrucciones de la actividad en silencio y luego les pido que resuman qué es lo que van a hacer”, “Leer las preguntas o actividades que tienen que completar”, “Hacer que los estudiantes lean cuidadosamente las instrucciones”, “Dar instrucciones especificando el objetivo de la actividad” “Entender las opciones”, así como también procedimientos que se enfocan en la realización misma de la tarea tales como “Completar actividades, responder preguntas, llenar espacios vacíos”, “Escuchar y escoger la opción correcta”, “Completar tablas con información incompleta”. Con respecto a la segunda categoría, *poner/escuchar el audio*, los docentes enfatizaron el hecho de ser ellos los que ponen el audio o el de dar la oportunidad para que los estudiantes escuchen las veces necesarias, como se puede observar en las siguientes citas: “Poner el audio”, “Poner la grabación, parar y hacerles preguntas”, “Pedir a los estudiantes que escuchen el audio”, “Escuchar una vez y comparar. Luego escuchar otra vez”, “Permitir que los estudiantes escuchen tantas veces como sean necesarias para completar la tarea”. Con referencia a la tercera categoría más importante, *enfocar a los estudiantes en información específica*, los docentes indicaron los siguientes procedimientos: “Pido a los estudiantes que lean las preguntas o les doy preguntas que se enfocan en información específica”, “Hacer una pregunta específica para encontrar la respuesta”, “Escuchar información específica”, “Atender a información específica en cuanto a la instrucción o preguntas”, “Escuchar detalles específicos”. En lo que

respecta a la cuarta categoría, *enfocar a los estudiantes en el contexto del audio*, los docentes señalaron procedimientos como “Explicar el contexto”, “Pregunto a los estudiantes qué saben sobre el tema”, “Activación de conocimiento previo e introducción de nuevo vocabulario”, “Doy el contexto o describo una situación familiar con el audio”, “Activar el conocimiento de los estudiantes del tema a través de introducir información importante sobre el tema”, “Introducir el tema”. Finalmente, la quinta categoría más importante, *revisar respuestas /dar retroalimentación*, incluye procedimientos como: “Revisamos las respuestas y luego escuchamos otra vez”, “Retroalimentación”, “Repetir el audio y dar retroalimentación con preguntas de comprensión”, “Pregunto las respuestas a toda la clase”, “Chequear comprensión”, “Preguntar a los estudiantes qué entendieron”, “Comparar respuestas entre compañeros y luego con el profesor”

Tabla 15
Categorías de procedimientos de escucha reportados por los docentes

Categorías de Procedimientos	Proced. 1	Proced. 2	Proced. 3	Proced. 4	Total
Aclarar la actividad a realizar/efectuar la actividad	23	6	6		35
Poner/escuchar el audio	1	17	8	1	27
Enfocar a los estudiantes en información específica		9	9		18
Enfocar a los estudiantes en el contexto del audio	12	4			16
Revisar respuestas/dar retroalimentación			10	4	14
Enfocar a los estudiantes en la idea general	4	8	1		13
Pre-enseñar vocabulario	7	3	1		11
Estimular la predicción	5	5	1		11
Desarrollar pronunciación, gramática, vocabulario		2	3	2	7

Enfocar a los estudiantes en palabras clave	6	1	7
Pausar el audio	4	1	5
Desarrollar otras destrezas (speaking, writing) en actividades subsiguientes		3	2
Enfocar la atención de los estudiantes para realizar la actividad	3	1	4
Verificar predicciones	1	1	2
Combinar listening y speaking		2	2
Combinar listening y reading		2	2
Hacer inferencias		2	2
Hablar sobre la dificultad de la actividad de listening		1	1

Asimismo, la tabla 16 muestra que las principales justificaciones para los procedimientos antes mencionados son las siguientes: asegurarse que los estudiantes sepan exactamente qué deben hacer, familiarizar a los estudiantes con el tema y contexto del audio/activar conocimiento previo, evaluar el desempeño de los estudiantes y facilitar la comprensión. Dentro de la primera categoría, *asegurarse que los estudiantes sepan exactamente qué deben hacer*, se encontró justificaciones como “para que los estudiantes sepan qué esperar”, “para hacerles entender el objetivo del audio”, “asegurarse de que entiendan lo que tienen que hacer”, “para familiarizar a los estudiantes sobre la tarea”, “para aclarar las instrucciones”. En cuanto a la segunda categoría, *familiarizar con el tema, contexto del audio/activar conocimiento previo*, las justificaciones dadas por los docentes incluyeron razones tales como “para que piensen en lo que van a escuchar y sean activos escuchadores”, “para motivar a los estudiantes y darles una idea general del tema”, “para activar el conocimiento de los estudiantes y dar información relacionada al audio”, “para que se familiaricen con el contexto”, “para explicar de lo que se trata el contexto o la situación”, “para que se ubiquen en la situación que van a escuchar”. En lo que respecta a la tercera categoría, *evaluar desempeño*, las justificaciones señalan razones como “para revisar las

respuestas”, “para chequear la habilidad de los estudiantes de decodificar el idioma”, “para evaluar su nivel de comprensión”, “asegurarse que entendieron”, “para que entiendan por qué cometieron errores”, “para revisar la comprensión de los estudiantes”. Finalmente, la cuarta categoría, *facilitar la comprensión*, incluyó justificaciones como “para una mejor comprensión”, “los audios presentan mucha información para distraer a los estudiantes, por lo que ellos necesitan enfocarse en la tarea”, “hay estudiantes que no pueden identificar la respuesta correcta la primera vez que escuchan el audio y se sienten frustrados, por lo que si se repite el audio muchas veces se sentirán más confiados”, “para que los estudiantes no se confundan durante el listening”.

Tabla 16
Categorías de justificaciones de los procedimientos de escucha reportadas por los docentes

Categorías de Justificaciones	Just 1	Just 2	Just 3	Just 4	Total
Asegurarse que los estudiantes sepan exactamente qué deben hacer	23	4	3		30
Familiarizar con el tema, contexto del audio/activar conocimiento previo	9	9			18
Evaluar desempeño		3	15		18
Facilitar la comprensión	1	9	3		13
Enfocarse en ideas específicas		7	4		11
Facilitar la concentración en la actividad	2	6	2		10
Desarrollar conocimiento lingüístico pos-escucha (pronunciación, gramática y vocabulario)	2	3	5		10
Familiarizar a los estudiantes con el vocabulario que van a escuchar	5	3	1		9
Desarrollar destrezas (alto nivel, de aprendizaje, inferir, escucha activa)	2	3	3		8
Entender la idea general/principal	6				6
Predecir	5				5

Desarrollar otras destrezas (speaking, writing)			4	4
Motivar a los estudiantes	2	1		3
Identificar palabras clave		3		3
Porque sigo el formato del libro	1	1	1	3
Revisar predicciones		1		1

Adicionalmente, y siguiendo el análisis realizado por Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014) que clasifica a los docentes en orientados hacia el proceso de la escucha (cuando dan consejos sobre estrategias para escuchar mejor, dan retroalimentación sobre cómo la actividad fue realizada, se enfocan en la comunicación y en la autonomía de los aprendices) o hacia el producto de la escucha (cuando dan consejos sobre cómo hacer la tarea, dan retroalimentación sobre las respuestas, se refieren al control del profesor para pausar audios o eliminar la dificultad) (Véase apéndice XIX), se clasificó a los docentes en base a sus respuestas, es decir, luego de dar lectura tanto a los procedimientos como a las justificaciones reportados por cada docente, se procedió a la asignación de un número entre 1 a 5 (Véase apéndice XV) de acuerdo a una escala Likert en donde 1 corresponde a un docente con una orientación muy inclinada hacia el desarrollo del proceso de la escucha, en tanto que 5, a uno con una orientación muy inclinada hacia el producto, es decir, a lo que Field (2008) considera el enfoque de comprensión que principalmente evalúa la destreza en lugar de desarrollarla (Véase sección 2.5). Como se puede observar en la tabla 17, la mayoría de docentes orientan su práctica hacia el producto de la escucha, la cual se enfoca principalmente en delinear las demandas de las tareas a realizar, pausar o repetir los audios y revisar respuestas para verificar la comprensión, en tanto que solamente 3 docentes mencionan la enseñanza de estrategias y desarrollo de destrezas.

Tabla 17
Docentes enfocados hacia el proceso o producto de la escucha

	n	%
Enfoque muy fuerte hacia el proceso (1)	0	0
Enfoque fuerte hacia el proceso (2)	0	0
Un poco hacia el producto, un poco hacia el proceso (3)	1	2
Enfoque fuerte hacia el producto (4)	10	20
Enfoque muy fuerte hacia el producto (5)	35	70
(en blanco)	4	8
Total general	50	100%

Con respecto a la segunda pregunta del cuestionario, se encontró que la mayoría de docentes señala trabajar en clase la destreza de la escucha por lo menos dos veces (48%) o tres veces por semana (28%). Son pocos aquellos que dicen enseñar una vez por semana (18%) o menos de una vez por semana (6%).

Tabla 18
Frecuencia con la que los docentes trabajan la destreza de la escucha con los estudiantes

	N	%
Menos de una vez a la semana	3	6,0
Una vez semana	9	18,0
2 veces semana	24	48,0
3 veces semana	14	28,0
Total	50	100,0

Al preguntar acerca de la dificultad que tienen para enseñar la destreza de la escucha (pregunta #3) en comparación con las otras destrezas, en una escala de 1-4, se encontró que la mayor dificultad corresponde a la enseñanza de la destreza oral con un nivel de 3,4 (D.E. 0,7), seguido de las destrezas de escuchar y escribir con un nivel de 2,6 (D.E. 1,1), en tanto que la destreza lectora representa poca dificultad con un promedio de 1,6 (D.E. 0,8). Por su parte, también en una escala de 1-4, el énfasis puesto por los docentes en la enseñanza de cada destreza

(pregunta #4) mostró un promedio de 3,5 (D.E. 0,8), mayor énfasis, en la enseñanza de la destreza oral; a continuación, con un promedio de 3,0 (D.E. 0,9) se encuentra la destreza de escritura; en tanto que existe poco énfasis para la enseñanza de la destreza auditiva (M. 2,2; D.E. 1,0) así como de la destreza lectora (1,8 D.E.; 1,0).

Tabla 19
Nivel de dificultad de los docentes para enseñar las cuatro destrezas y énfasis puesto para enseñar cada destreza

		Media	Desv. Est.
Nivel de dificultad ^a para enseñar las destrezas	Auditiva	2,6	1,0
	Oral	3,4	0,7
	Lectora	1,6	0,8
	Escritora	2,6	1,1
Nivel de énfasis ^b para enseñar las destrezas	Auditiva	2,2	1,0
	Oral	3,5	0,8
	Lectora	1,8	1,0
	Escritora	3,0	0,9

^a. La media y la desviación estándar corresponden a una escala de 1 a 4, según la cual, 1 menor dificultad, 2 poca dificultad, 3 dificultad y 4 mayor dificultad.

^b. La media y la desviación estándar corresponden a una escala de 1 a 4, según la cual, 1 menor énfasis, 2 poco énfasis, 3 énfasis y 4 mayor énfasis.

Seguidamente, en la tabla 20 se muestra diferentes actividades que los docentes dicen realizar con sus estudiantes antes, durante y después de escuchar un audio en el aula de clase (pregunta #5 del cuestionario). Al respecto, en una escala de 0-3, se encontró que, antes de escuchar un audio, los docentes *frecuentemente* recuerdan a sus estudiantes el vocabulario relacionado al tema o introducen ítems de vocabulario que serán escuchados en el audio (M. 2,10; D.E. 0.76 y M. 1,76; D.E. 0.82, respectivamente), solo *a veces* se solicita a los estudiantes que predigan el vocabulario que podrían escuchar (M. 1,36, D.E. 0,83). Comparando estos resultados con las categorías de procedimientos reportados (tabla 15) y procedimientos observados (tabla 27) se confirma que el pre-enseñar vocabulario forma parte de las prácticas de los profesores; sin embargo, en dichos procedimientos, no se evidenció que los docentes pidan a

los estudiantes pensar en ideas que podrían ser discutidas en el audio, o que pidan a los estudiantes discutir posibles respuestas a las preguntas, lo cual indican hacerlo *frecuente*mente.

Por otro lado, mientras escuchan los audios, es frecuente que los docentes requieran a los estudiantes enfocarse en palabras clave (M. 1,96, D.E. 0,99) y que verifiquen sus predicciones (M. 1,70, D.E. 0,05) (sin embargo, estas categorías son muy poco recurrentes en los procedimientos señalados en la tabla 15; además, en las observaciones de clase, solamente dos docentes solicitaron a los estudiantes enfocarse en palabras clave y ninguno solicitó la verificación de predicciones). Solo *a veces* pausan el audio en la primera vez que lo escuchan sus estudiantes (M. 1,04, D.E. 1,05) o en la segunda vez (M. 1,20, D.E. 0,86). Luego de escuchar los audios, lo más frecuente es que los docentes pidan a los estudiantes reportar las respuestas elegidas (M. 2,22, D.E. 0,95), pidan usar ciertas palabras o frases en inglés para responder (M. 1,96, D.E. 0,81), así como que aconsejen cómo lidiar con las dificultades para la próxima vez que realicen una actividad de escucha (aunque esta categoría de procedimiento fue mencionada una sola vez en la tabla 15), pidan a sus estudiantes utilizar estructuras y lenguaje del audio para una actividad productiva posterior y digan las respuestas correctas. No obstante, solamente *a veces* se les pregunta lo que hicieron para completar la actividad (M. 1,22, D.E. 0,86) o cómo se sintieron al hacerlo (M. 1,34, D.E. 0,98; aspecto que también aparece una sola vez en la tabla 15 y en las observaciones de clase no se evidenció que los docentes aconsejen cómo lidiar con dificultades; solamente un docente pregunta cómo se sintieron durante la actividad y ninguno pregunta lo que hicieron para completar la actividad, lo cual está corroborado con los procedimientos reportados.

Tabla 20

Actividades que los docentes manifiestan realizar antes, durante y posterior a la escucha

		Media	Desv. Est.
Antes de la escucha	Recuerdo a los estudiantes el vocabulario conectado al tema	2,10	0,76
	Doy a los estudiantes ítems de vocabulario que serán escuchados	1,76	0,82
	Pido a los estudiantes pensar en ideas que podrían ser discutidas en el audio	1,64	0,96
	Pido a los estudiantes discutir posibles respuestas a las preguntas	1,52	0,97
	Pido a los estudiantes que predigan el vocabulario que podrían escuchar	1,36	0,83
Durante la escucha de un audio	Pido a los estudiantes enfocarse en palabras clave.	1,96	0,99
	Pido a los estudiantes verificar sus predicciones.	1,70	1,05
	Trato de pausar el audio al final de límites naturales de discurso	1,36	0,98
	Trato de pausar el audio al final de cada hablante.	1,28	0,97
	Trato de pausar el audio al final de cada pregunta.	1,22	1,04
	Pauso el audio solo la 2da vez que lo escuchan.	1,20	0,86
	Pauso el audio la primera vez que lo escuchan.	1,04	1,05
Después de escuchar	Pregunto qué repuestas pusieron.	2,22	0,95
	Pido que contesten usando palabras o frases en inglés.	1,96	0,81
	Aconsejo cómo lidiar con dificultades la próxima vez.	1,82	0,87
	Pido usar el lenguaje o estructuras usados en el audio en una actividad de producción.	1,78	0,97
	Digo las respuestas.	1,62	1,28
	Pregunto cómo se sintieron durante la actividad.	1,34	0,98
	Pregunto lo que hicieron para completar la actividad.	1,22	0,86

Nota: la media y la desviación estándar corresponden a una escala de 0 a 3, según la cual, 0 es nunca, 1 a veces, 2 frecuentemente, 3 siempre.

Seguidamente, en una escala de 1-5, siendo 1 completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo, en la tabla 21 se muestra las creencias que tienen los docentes con respecto a la manera en la que la destreza auditiva debería ser enseñada (pregunta #6 del cuestionario). Como se puede observar, los docentes están mayormente *de acuerdo* con aquella afirmación relativa a que es posible enseñar a escuchar más efectivamente (M. 4,22 D.E.0,97), del mismo modo se encuentran *de acuerdo* con otras afirmaciones como enseñar a escuchar de manera diferente según el nivel del estudiante (M. 4,10 D.E. 1,07) o que los estudiantes cuando

no entienden una palabra deberían descifrar el significado por el contexto o valiéndose de las palabras o frases que preceden o siguen dicha palabra (M. 4,08 D.E. 0,94; M. 4,02 D.E. 0,82, respectivamente). Entre los aspectos con los que se muestran menos de acuerdo están que las principales dificultades de los aprendices cuando escuchan se deben a la falta de conocimiento general sobre el tema del audio (M. 2,88 D.E. 0,96) y que introducen nuevo vocabulario de forma oral como ítems individuales (M. 2,84 D.E. 1,25).

Tabla 21
Creencias de los docentes en relación con ciertos aspectos de la enseñanza de la escucha

	Media	Desv. Est.
Es posible enseñar como escuchar más efectivamente	4,22	0,97
Se debería enseñar a escuchar de diferente manera según el nivel del estudiante	4,10	1,07
Cuando los estudiantes no entienden una palabra, deben descifrar su significado por el contexto	4,08	0,94
Cuando los estudiantes no entienden una palabra, deben descifrar su significado de las palabras o frases que están antes o después de esa palabra	4,02	0,82
Las principales dificultades de los estudiantes se deben a la falta de vocabulario	3,86	1,07
Enseño nuevo vocabulario oralmente en discurso conectado	3,82	0,90
Es más importante que los estudiantes usen el contexto del audio para entender, que escuchar cuidadosamente lo que realmente se dice	3,80	1,07
Cuando los estudiantes no entienden una palabra, deben descifrar su significado con su conocimiento lingüístico	3,44	1,03
Después de escuchar, los estudiantes deberían discutir sobre cómo completaron la actividad	3,32	1,11
Los principales problemas de los estudiantes se deben a la dificultad de identificar los límites de palabras, frases, oraciones	3,26	1,10
Después de escuchar, los estudiantes deberían discutir sobre cómo se sintieron al realizar la actividad	3,02	1,10
Las principales dificultades de los estudiantes se deben a la falta de conocimiento gramatical	2,94	1,08
Las principales dificultades de los estudiantes se deben a la falta de conocimiento general sobre el tema del audio	2,88	0,96
Enseño nuevo vocabulario oralmente como ítems individuales	2,84	1,25

Nota: la media y la desviación estándar corresponden a una escala de 1 a 5, según la cual, 1 es completamente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 completamente de acuerdo.

Como se indicó en la sección 4.3.1, esta pregunta está relacionada con estrategias de comprensión de arriba-abajo y de abajo-arriba, con la factibilidad y necesidad de enseñar la

escucha como una destreza y con el uso de estrategias metacognitivas. Los resultados indican que los docentes están de acuerdo con que es posible la enseñanza efectiva de la escucha como una destreza y de acuerdo al nivel de los aprendices; no obstante, los procedimientos reportados por ellos y las observaciones de clase no muestran una variación de la enseñanza de acuerdo a los diferentes niveles sino más bien una práctica constante encaminada a la realización de la tarea de escucha y la obtención de la respuesta correcta. Asimismo, están solo un poco de acuerdo con el uso de estrategias metacognitivas como por ejemplo la discusión de la manera cómo los aprendices completaron la actividad o cómo se sintieron durante la actividad. Adicionalmente, los docentes se inclinan mayormente al uso del contexto y co-texto como estrategias de comprensión, es decir a estrategias de arriba-abajo en tanto que las estrategias de abajo-arriba son consideradas menos importantes (lo cual se corrobora con los resultados de la pregunta #8). Asimismo, los docentes consideran que la mayor dificultad en la comprensión auditiva de los aprendices se debe a su falta de vocabulario, sin embargo, consideran menos problemático la identificación de los límites de palabras, frases y oraciones. Un resultado que llama la atención es que están de acuerdo con introducir vocabulario nuevo de forma oral en el discurso conectado, sin embargo, esta práctica no aparece en los procedimientos reportados ni en las observaciones de clase.

Continuando con los resultados del cuestionario, la tabla 22, en una escala de 1 a 5, siendo 1 menos importante y 5 más importante, presenta las concepciones que tienen los docentes respecto al propósito de realizar actividades de escucha (pregunta #7 del cuestionario). De este modo, se encontró que, los docentes consideran que dichas actividades sirven fundamentalmente para incrementar las oportunidades de los estudiantes de practicar esta destreza (M. 3,78 D.E. 1,33) lo que equivale en la escala a un nivel *importante*; a continuación, los docentes sostienen

que dichas actividades sirven para enseñar a escuchar más efectivamente (M. 3,38 D.E. 1,58) lo que equivale al nivel *parcialmente importante*. Además, calificaron con menos énfasis al propósito de evaluar la escucha de los estudiantes (M. 2,76 D.E. 1,59) (sin embargo, en sus prácticas, unos de los procesos más frecuentes es el de revisar respuestas y en las observaciones incluso dos docentes asignaron una calificación a la hoja de respuestas) y al de aumentar el vocabulario de los estudiantes (M. 2,56 D.E. 1,30).

Tabla 22
Creencias de los docentes acerca del propósito de realizar actividades de escucha

	Media	Desv. Est.
Para incrementar las oportunidades de práctica de escucha de los estudiantes	3,78	1,33
Para enseñar cómo escuchar más efectivamente	3,38	1,58
Para proporcionar a los estudiantes un modelo de pronunciación	3,04	1,09
Para evaluar que tan bien los estudiantes pueden escuchar	2,76	1,59
Para aumentar el vocabulario de los estudiantes	2,56	1,30

Nota: la media y la desviación estándar corresponden a una escala de 1 a 5, según la cual, 1 es menos importante, 2 casi nada importante, 3 parcialmente importante, 4 importante y 5 muy importante.

Adicionalmente, y en virtud de que esta pregunta del cuestionario incluía una opción abierta para añadir otras razones consideradas importantes, los docentes incluyeron varias razones que estaban relacionadas con las cinco opciones anteriores; no obstante, surgieron dos nuevas, a saber, para ayudar a desarrollar la destreza oral y para introducir un tema (Véase apéndice XVI).

A continuación, en la tabla 23, se muestra las diferentes actividades de escucha que los docentes dicen realizar y no realizar (pregunta #8 del cuestionario). Para analizar esta pregunta, y siguiendo el análisis realizado por Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014), se fusionó las respuestas de *sí en todos los niveles* y *sí, pero en ciertos niveles* y se obtuvo el porcentaje válido que permitió identificar de mejor manera las actividades realizadas. De este modo, la actividad

más usada por los docentes es pedir a los estudiantes que escuchen detalles específicos (100%) seguido de la idea general, clave o esencial del audio (98%), así como completar espacios en blanco (98%) y enfocarse en palabras clave (95,9%). Estos datos corroboran los procedimientos de la tabla 15. Por su parte, las actividades que se utilizan con menor frecuencia, corresponden a llevar un registro acerca de cómo se sienten cuando realizan actividades de escucha (36%), llevar un registro acerca de cómo realizaron las actividades de escucha y usar actividades de escucha diseñadas por los compañeros (44%, respectivamente), así como hacer que los estudiantes transcriban todo lo que escuchan (48%).

Tabla 23
Actividades de escucha que los docentes dicen realizar y no realizar (N=50)

	Si, si hago esto		No, no hago esto	
	n	Porcentaje válido	N	Porcentaje válido
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar detalles específicos	49	100,0	0	0
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar la idea general o esencial del audio	48	98,0	1	2,0
Pido a los estudiantes completar espacios en blanco	48	98,0	1	2,0
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar palabras clave	47	95,9	2	4,1
Pido a los estudiantes identificar tono de voz o emoción	45	90,0	5	10,0
Pido a los estudiantes emparejar lo que se escucha con una paráfrasis escrita	41	83,7	8	16,3
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar marcadores textuales	41	82,0	9	18,0
Pido a los estudiantes enfocarse en patrones de entonación	41	82,0	9	18,0
Pido a los estudiantes distinguir un hablante de otro	38	76,0	12	24,0
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar o distinguir sonidos individuales	35	70,0	15	30,0
Pido a los estudiantes escuchar cooperativamente en parejas	34	69,4	15	30,6
Pido a los estudiantes reconocer grupos de palabras que ocurren juntas	34	68,0	16	32,0
Pido a los estudiantes escuchar terminaciones verbales	34	68,0	16	32,0
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar como las palabras individuales cambian en el discurso conectado	34	68,0	16	32,0
Pido a los estudiantes seguir una transcripción mientras se escucha	34	68,0	16	32,0
Pido a los estudiantes pensar como descifrar o lidiar con palabras desconocidas	31	64,6	17	35,4
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar palabras que ellos	31	62,0	19	38,0

predijeron que podían estar en el audio				
Pido a los estudiantes estar atentos a escuchar palabras de diferente clase (verbos, adjetivos, etc.)	31	62,0	19	38,0
Pido a los estudiantes escuchar un texto leído por mi	30	60,0	20	40,0
Pido a los estudiantes relacionar sonidos con ortografía	30	60,0	20	40,0
Pido a los estudiantes identificar límites de palabras	25	51,0	24	49,0
Pido a los estudiantes que transcriban todo lo que oyen	24	48,0	26	52,0
Pido a los estudiantes usar actividades de escucha diseñadas por los compañeros	24	48,0	26	52,0
Pido a los estudiantes llevar un registro acerca de cómo realizan las actividades de escucha	22	44,0	28	56,0
Pido a los estudiantes llevar un registro acerca de cómo se sienten cuando escuchan	18	36,0	32	64,0

En lo que respecta a la frecuencia de uso de actividades de escucha tomadas de textos (pregunta 9), se advirtió que la mayoría de docentes (60%) las usa *siempre*, un 24% las emplea *la mayoría de veces*, mientras que son pocos los docentes que las usan *a veces* o *raramente* (10 y 24% respectivamente). Los libros de texto, por lo tanto, son empleados con mucha recurrencia.

Tabla 24
Frecuencia con la que los docentes usan actividades de escucha de los textos

	n	%
Raramente	3	6,0
A veces	5	10,0
La mayoría de veces	12	24,0
Siempre	30	60,0
Total	50	100,0

Esta pregunta del cuestionario incluye también una opción abierta para proveer explicaciones en caso de haber elegido una frecuencia diferente a la opción *siempre*, y, como se puede apreciar en el apéndice XVII, la razón principal reportada por los docentes es la de proveer a los estudiantes de material auténtico.

Finalmente, luego de realizar un análisis de contenido de las respuestas a la última pregunta del cuestionario (de tipo abierta) (Véase apéndice XVIII) y su posterior categorización, se encontró que la mayoría de docentes consideran como aspectos positivos de las tareas de escucha de los libros de texto la relación de las actividades y audios con el contenido de la

unidad y que los audios y las actividades son graduadas de acuerdo al nivel de inglés, como se puede apreciar en la tabla 25.

Tabla 25

Aspectos positivos de las tareas de escucha de los libros de texto reportados por los docentes

Categorías aspectos positivos	f
Actividades y audios relacionados con el contenido de la unidad (gramática, vocabulario, tema)	25
Audio, lenguaje y actividades graduadas de acuerdo al nivel	15
Contienen temas interesantes/actuales que atraen a los estudiantes	8
Acento y pronunciación clara, hablado por nativo hablantes	7
Facilitan la planificación del docente, ahorra tiempo	5
Actividades bien diseñadas/diseñadas por expertos	5
Desarrollan la pronunciación	4
Presentan diferentes acentos	2
Gran cantidad de actividades	2
Proveen las transcripciones de los audios	1
Promueven la inferenciación	1
Promueven el conocimiento de la cultura	1
Presentan lenguaje real	1

De la misma manera, como se puede apreciar en la tabla 26, los aspectos negativos mayormente reportados por los docentes están relacionados con la inclusión de material no auténtico que contiene discurso modificado, simplificado y que no se encuentra en conversaciones reales; con actividades repetitivas que generalmente usan el mismo formato y que son relativamente simples.

Tabla 26*Aspectos negativos de las tareas de escucha de los libros de texto reportados por los docentes*

Categorías aspectos negativos	f
Discurso no real, no auténtico y simplificado	19
Actividades repetitivas/ mismo formato	16
Actividades muy simples	13
Los hablantes no varían, el acento no varía en todas las unidades	8
Actividades aburridas	7
Actividades, vocabulario y audios difíciles para los estudiantes	6
Diferentes acentos	4
Temas desactualizados	4
Insuficientes actividades de pre-escucha	3
Actividades insuficientes	2
Mala calidad de los audios	2
No proveen transcripciones	1
Presentan errores	1
No preparan para exámenes internacionales	1
Proveen la transcripción de los audios y los estudiantes la pueden ver	1

4.5.3. Prácticas de los docentes (resultados de las observaciones de clase)

La investigadora solicitó a varios docentes de la Universidad del Azuay que le permitieran observar una clase en la que enseñan la destreza auditiva, ante lo cual solamente se obtuvo la respuesta afirmativa de ocho docentes. Incluso un docente, en un correo electrónico, expresó lo siguiente:

“El asunto es que NO ENSEÑO LISTENING como una materia o actividad por separado, sino que es parte de las actividades de la unidad que se está estudiando. Lo único que hago es poner el audio dos veces y los estudiantes realizan la actividad, luego

la revisamos en conjunto para verificar las respuestas correctas y eso es todo. La actividad no dura más de 5 minutos. La parte de *listening* la realizo de acuerdo a como avanzo en las actividades de la unidad, no hago una planificación por separado y no sé exactamente el día en que lo realizo. Depende que cuán rápido realizan las actividades previas los alumnos. A veces se toman más tiempo del requerido y ya no se hace la actividad de *listening* correspondiente. NO PUEDO decir cuándo exactamente podría venir a observar la actividad porque, como le explico anteriormente, depende de cuánto se demoran los alumnos en realizar las actividades previas.”

Durante las observaciones de las clases, se registró únicamente las dos primeras columnas del esquema de observación (Véase apéndice XXI), es decir, las actividades y episodios en el tiempo en el que sucedieron y se tomó nota de otros aspectos que la investigadora consideró importantes, esto con el afán de no perder detalles significativos que podían emerger en las clases. Las demás categorías predeterminadas del esquema (organización, contenido, control del contenido, modalidad y materiales) no fueron consideradas al momento de observar la clase, sino cuando se revisó la grabación para verificar que todos los procedimientos habían sido incluidos. Para el presente estudio se consideró como actividades a las fases de la escucha: pre-escucha, durante y pos-escucha y como episodios a todos los procedimientos realizados en la clase. Para registrar el tiempo de duración de cada actividad y episodio, se anotó la hora a la que la clase inició y posteriormente los minutos de duración de cada actividad.

Posteriormente, los audios grabados de las clases observadas fueron escuchados para verificar el registro de todas las actividades y episodios ocurridos durante la observación y, además, para realizar el registro de las demás columnas del esquema de observación (Véase apéndice XXI).

Luego de la identificación de las actividades y episodios ocurridos, se procedió a categorizarlos usando las categorías obtenidas del análisis de la pregunta 1 del cuestionario aplicado a los docentes (Véase tabla 15) con el propósito de determinar la frecuencia con la cual los docentes realizaron cada procedimiento. Cabe mencionar que todas las actividades y episodios observados pudieron ser categorizados dentro de las 16 categorías de procedimientos obtenidas previamente. Como se puede observar en la tabla 27, las actividades mayormente realizadas por los docentes son las siguientes: poner/escuchar el audio, aclarar la actividad a realizar/effectuar la actividad, revisar respuestas/dar retroalimentación, desarrollar pronunciación, vocabulario, gramática; pre-enseñar vocabulario, y enfocar a los estudiantes en el contexto del audio.

Tabla 27
Frecuencia de realización de cada procedimiento por los docentes observados

Categorías Procedimientos	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8	Total
Poner/escuchar el audio (1,2,3 4 veces o las veces necesarias)	6	6	6	6	9	8	7	2	50
Revisar respuestas/dar retroalimentación	6	5	9	2	10	6	4	1	43
Aclarar la actividad a realizar / efectuar la actividad	4	9	4	3	3	4	3	4	34
Desarrollar pronunciación, gramática, vocabulario	2	1	4	2	1	1	6		17
Pre-enseñar vocabulario		1		7	5	1		2	16
Enfocar a los estudiantes en el contexto del audio	2		1	5	1	5		1	15
Pausar el audio	5				3	3			11
Desarrollar otras destrezas (speaking, writing) en actividades subsiguientes	1	1	1		2				5
Combinar listening y reading	1					1	2		4
Enfocar a los estudiantes en palabras clave		1			2				3

Hablar sobre la dificultad de la actividad de listening		2	1	3
Estimular la predicción		1	1	2
Enfocar a los estudiantes en información específica	2			2
Enfocar la atención de los estudiantes para realizar la actividad		1		1
Enfocar a los estudiantes en la idea general	1		1	2
Verificar predicciones				0
Combinar listening y speaking				0
Hacer inferencias				0

Al comparar estos resultados con los de la tabla 15, se puede observar que las categorías reportadas por los docentes de *enfocar a los estudiantes en información específica* y *enfocar a los estudiantes en la idea general* no se ubican entre las primeras categorías en las prácticas observadas, lo cual se debe a que estas categorías fueron contabilizadas solo cuando el docente las indicaba explícitamente; sin embargo, muchas de las instrucciones del libro enfocan a los estudiantes primero en la idea general y luego en información específica, por lo que los docentes, al aclarar la actividad a realizar, estaban implícitamente incluyendo dichas actividades.

A continuación, se procedió a calcular el tiempo de duración de cada actividad y episodio y luego, el porcentaje de tiempo de clase invertido en cada una de las categorías del esquema de observación, para lo cual se sumó el tiempo utilizado en cada categoría del esquema y se dividió para el total del tiempo que tomó la clase de escucha (Véase apéndice XXI). Como se puede observar en la tabla 28, todos los docentes realizan actividades de pre-escucha e invierten mayor tiempo en la introducción del tema, contexto y la enseñanza de vocabulario, es así que, los docentes # 4, 5 y 8, que invirtieron una gran cantidad de tiempo en esta etapa de la enseñanza de la escucha, se enfocaron principalmente en presentar vocabulario nuevo o recordar vocabulario. Adicionalmente, se puede observar que la mayoría de docentes invierten más tiempo en la fase

de escucha (a excepción de los docentes # 4 y 8) en la cual principalmente se ocupan de poner el audio varias veces (hasta 4 veces) y revisar respuestas. Es importante mencionar que para el análisis se consideró la revisión de respuestas como parte de la fase de durante la escucha, aunque es más común considerar esta actividad como parte de la fase de pos-escucha (como lo hacen Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014) en la pregunta #5 del cuestionario); sin embargo, esta consideración se la hizo debido a que varios docentes revisaban las respuestas de una sección de la actividad y luego continuaban con el audio para revisar las siguientes respuestas y así sucesivamente hasta terminar toda la actividad; además, de esta manera se pudo identificar si aparte de revisar respuestas los docentes realizaban otras actividades en esta fase. Finalmente, los resultados indican que la fase de pos-escucha recibe la menor atención por parte de los docentes, es así que, tres docentes no la realizan, en tanto que los demás invierten muy poca cantidad de tiempo (a excepción de los docentes # 2 y 7) para principalmente realizar preguntas de opinión sobre el tema escuchado las cuales son respondidas por los estudiantes con una o dos palabras siendo entonces el docente el que habla la mayor parte de este tiempo.

Tabla 28
Porcentaje de tiempo de clase invertido en las diferentes etapas de la enseñanza de la escucha

	Pre-escucha	Durante	Pos-escucha
Docente #1	13	83	4
Docente #2	19	55	26
Docente #3	15	81	4
Docente #4	45	55	0
Docente #5	51	42	7
Docente #6	28	72	0
Docente #7	9	78	13
Docente #8	60	40	0
m	30	63	7

Continuando con el análisis de la primera categoría del esquema de observación COLT, organización de los participantes de la clase, se puede apreciar en la tabla 29 que la mayoría de clases están organizadas de manera que el docente está al frente de toda la clase interactuando con los estudiantes, a excepción de los docentes #2 y 4 que planearon actividades para ser calificadas, por lo que otorgaron un tiempo mayor a los estudiantes para que trabajen en parejas. Además, se puede observar que los estudiantes trabajan una buena parte del tiempo de clase de manera individual, especialmente para escuchar los audios o ver videos y realizar las actividades y de manera grupal (principalmente en parejas), en menor cantidad de tiempo, para revisar sus respuestas.

Tabla 29
Organización de los estudiantes en la clase (en porcentaje de tiempo de clase)

	Toda la clase	Grupos	Individual
Docente #1	57	0	43
Docente #2	20	45	35
Docente #3	67	0	33
Docente #4	47	13	40
Docente #5	58	8	34
Docente #6	85	0	15
Docente #7	76	0	24
Docente #8	70	0	30
m	60	8	32

A continuación, la tabla 30 presenta el porcentaje de tiempo invertido en diferentes contenidos durante las actividades realizadas. Como se puede apreciar, los docentes invierten menor tiempo en procedimientos, es decir, en dar instrucciones o aclarar la actividad a realizar. Un porcentaje mayor de tiempo lo invierten en la forma del lenguaje, principalmente en vocabulario (docentes #4, 5, 6, 8) y pronunciación (docente #7). Asimismo, los docentes (excepto docentes #4, 6, 7, 8) invierten más tiempo en el “significado reducido” (Véase sección

4.3.2), es decir, cuando el docente pregunta si las instrucciones están entendidas o las respuestas de los ejercicios realizados. Finalmente, la mayoría de docentes (excepto docentes #5, 7, 8) invierten la mayor parte del tiempo de clase en el “significado extenso” (Véase sección 4.3.2), es decir, cuando los estudiantes escuchan los audios sobre temas no familiares para ellos.

Tabla 30
Contenido de las actividades (en porcentaje de tiempo de clase)

	Procedimiento	Disciplina	Forma	Signif. Red.	Signif. Extenso
Docente #1	15		4	39	42
Docente #2	11		18	19	52
Docente #3	8		14	26	52
Docente #4	3	0.9	25	13	58
Docente #5	2		32	45	20
Docente #6	15		21	18	46
Docente #7	19		33	22	26
Docente #8	5		40	25	30
Media	10	0.9	23.20	25.87	40.65

En la tabla 31 se puede apreciar las destrezas trabajadas durante la clase. Obviamente, la destreza mayormente trabajada es la auditiva, pero también se observó a los estudiantes usar la destreza oral cuando comparaban sus respuestas, aunque casi todos los estudiantes lo hacían usando el español y no el idioma meta. La destreza lectora fue empleada principalmente para leer las instrucciones en voz alta o en silencio y como se puede apreciar, solamente 3 docentes solicitaron a los estudiantes realizar esta actividad. En cuanto a la destreza de escritura, únicamente dos docentes incluyen actividades para desarrollarla, el docente #2 para una actividad de pos-escucha y el docente #5 para dos actividades de pre-escucha. Asimismo, se puede apreciar que algunos docentes invierten una buena cantidad de tiempo de clase

(docente#1) en la combinación de las destrezas auditiva y oral, lo cual sucede cuando el docente pregunta a los estudiantes las respuestas de los ejercicios o lo que entendieron; sin embargo, como se mencionó anteriormente, los estudiantes responden con una o dos palabras y es el docente el que habla la mayor parte del tiempo cuando revisa las respuestas y da retroalimentación; además, en todas la clases se observó que únicamente dos o tres estudiantes son los que responden o interactúan con el docente. Finalmente, se observó que tres docentes realizaron la práctica combinada de las destrezas auditiva y lectora al pedir a los estudiantes escuchar el audio y leer el texto escrito al mismo tiempo.

Tabla 31
Destrezas trabajadas durante la clase de escucha (en porcentaje de tiempo de clase)

	Listening	Speaking	Reading	Writing	List./Spea.	List./Read.
Docente #1	44		0.4		42	14
Docente #2	46	17	0.6	35	2	
Docente #3	74				26	
Docente #4	79	13			8	
Docente #5	50	8		15	27	
Docente #6	64				35	1
Docente #7	54				37	9
Docente #8	75		7		18	
Media	61	19	3	25	24	8

Es importante mencionar que no se calculó el porcentaje de tiempo de clase invertido en las categorías del esquema de observación llamadas *control del contenido* y *materiales* ya que se puede observar claramente que en todas las clases la selección del tema, de la tarea y del contenido de las actividades y episodios la realiza el docente guiado por el libro de texto. Similarmente, en cuanto a los materiales usados, solamente el docente #4 usó material auténtico tomado del internet durante un corto tiempo de la clase para introducir el tema, en tanto que

todos los demás docentes usaron el libro de texto o actividades suplementarias del mismo texto o de otros textos.

4.5.4. Discusión sobre los resultados del cuestionario para docentes y las observaciones de clase

La determinación de las creencias y prácticas de los profesores de inglés de nivel universitario de la ciudad de Cuenca con respecto a la enseñanza de la destreza auditiva fue uno de los propósitos de este trabajo de investigación. Pues bien, los hallazgos revelan que las prácticas instruccionales reportadas por los docentes enfatizan la realización misma de la tarea de escucha en lugar de la enseñanza para el desarrollo de la destreza auditiva, es así que, los docentes orientan su práctica hacia el producto de la escucha por lo que manifiestan efectuar procedimientos encaminados principalmente a la obtención de la respuesta correcta (los cuales fueron verificados en las observaciones de clase) para lo cual se aseguran de que los estudiantes sepan exactamente lo que se espera que hagan, introducen o recuerdan vocabulario, piden a los estudiantes enfocarse en ideas específicas, generales y a veces en palabras clave, ponen el audio y revisan respuestas. Cuando los docentes reportan realizar procedimientos que implicarían la enseñanza de estrategias, tales como enfocar a los estudiantes en información específica o en ideas generales y estimular la predicción (los cuales están dentro de las categorías de procedimientos mayormente mencionadas) se refieren al hecho de solicitar a los estudiantes realizar dichas actividades en lugar de a la enseñanza de cómo desarrollar dichas estrategias (solamente 3 docentes mencionan de una forma muy general en las justificaciones a los procedimientos reportados la enseñanza de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de destrezas). Las únicas actividades de instrucción que se pudo observar están relacionadas con la enseñanza del vocabulario en la fase de pre-escucha (con el objetivo de facilitar a los aprendices la obtención de la respuesta correcta) así como también en la fase de durante la escucha y en

menor medida, con el desarrollo de la pronunciación. En cuanto al desarrollo del vocabulario, el énfasis fue principalmente en el significado de palabras, es así que solamente un docente (docente #7) enseñó a reconocer vocabulario en el discurso conectado y algunas reglas de pronunciación. Estos resultados constituyen evidencia empírica de lo que sostiene Cauldwell (2013) en lo que respecta a que para muchos profesores, enseñar la destreza auditiva es sinónimo de realizar ejercicios de comprensión auditiva enfocados en evaluar dicha comprensión en los estudiantes, y de lo que afirman Field (2008b) y Vandergrift & Goh (2012) en lo concerniente a que los aprendices no reciben instrucción sobre cómo desarrollar y cultivar esta destreza sino que solamente son evaluados en cuanto a lo que entendieron o no sobre un audio o video (la respuesta vía correo electrónico enviada por uno de los docentes que se muestra al inicio de la sección 4.5.3 es evidencia clara de esta evaluación a los estudiantes sin enseñanza previa para desarrollar la destreza). En la misma forma, los resultados son similares a los encontrados por Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014) en Inglaterra con profesores de secundaria, lo cual provee mayor evidencia de que el enfoque de comprensión es la pedagogía más empleada para la enseñanza de la escucha.

Adicionalmente, el hecho de que la mayoría de docentes indica trabajar en la destreza de escucha (es decir hacer que los estudiantes realicen ejercicios de escucha) dos veces por semana o menos y dar poco énfasis para la enseñanza de esta destreza corrobora lo manifestado por Vandergrift & Goh (2012) en lo referente a que el desarrollo de la destreza auditiva durante la enseñanza de un segundo idioma no recibe la importancia necesaria, lo cual podría deberse a que los docentes no se sienten capacitados para enseñar la destreza ya que manifiestan haber recibido *algo* de formación durante su preparación universitaria para enseñar la destreza auditiva y consideran que esta destreza es *difícil* de enseñar.

Por otra parte, el hecho que los docentes consideren más importantes las estrategias de arriba-abajo (*top-down*) al momento de comprender un texto oral, como el uso del contexto y del co-texto, y den muy poca importancia a las de abajo-arriba (*bottom-up*), confirma lo afirmado por Field (2008b) en cuanto a que el énfasis en la comprensión ha llevado a creer que el uso de la información del contexto es un elemento central para la comprensión auditiva y por lo tanto los profesores no consideran importante la enseñanza de la percepción del discurso oral por el supuesto de que el conocimiento del tema facilitará la comprensión y ayudará a resolver problemas de ambigüedad que se puedan presentar, cuando según Goh (2000) y Vandergrift & Goh (2012) muchos de los problemas de comprensión de los aprendices se deben a la dificultad en la descodificación. Los resultados también coinciden con los de los estudios de Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014) y Siegel (2014) en cuanto a que los docentes raramente incorporan actividades que favorezcan el desarrollo de las destrezas de abajo-arriba y, a que para ellos, escuchar efectivamente significa completar tareas de escucha con las respuestas correctas.

Asimismo, para los docentes, el propósito más importante de realizar actividades de escucha es el de incrementar las oportunidades de práctica de los estudiantes, lo cual está acorde con la pedagogía usada mayormente en la actualidad (enfoque de comprensión) que enfatiza la escucha de series de audios (uno detrás del otro) con el propósito de incrementar el número de experiencias de escucha, que se considera ayuda a los aprendices a mejorar su competencia auditiva (Field, 2008b); esto constituye, según Cauldwell (2013), el aprendizaje por ósmosis, que asume que los aprendices adquirirán destrezas de descodificación similares a los de nativo hablantes solo con el hecho de escuchar y escuchar. No obstante, como afirma (Field, 2008b), los aprendices que no entienden lo suficiente del lenguaje oral escuchado (input) tienden a abandonar la actividad de escucha o a usar estrategias compensatorias basadas en el contexto

para adivinar dicho significado, lo cual trae como consecuencias la desmotivación para realizar actividades de escucha y el afianzamiento de técnicas ineficientes para lidiar con dichas actividades. Como se pudo observar en las clases, muchos de los estudiantes no entendieron los audios y, sin embargo, los docentes luego de proveer las respuestas correctas, no trataron de mejorar la capacidad de percepción del discurso oral de los estudiantes. Es así que, la fase de pos-escucha recibe la menor atención de los docentes y, una vez revisadas las respuestas, se pasa a otra actividad para desarrollar una destreza diferente a la auditiva, principalmente la oral, por lo que un importante material queda sub-utilizado, como lo señala Cauldwell (2013), y en este punto, valdría la pena preguntarse cuánto se beneficiaron los estudiantes al realizar la actividad o si solamente sirvió para que se den cuenta de sus limitaciones para entender el discurso oral.

Igualmente, los otros propósitos de realizar actividades de escucha reportados por los docentes en la pregunta abierta, sugieren que, como afirma Cauldwell (2013), generalmente los profesores usan las actividades de escucha con otros objetivos diferentes al de desarrollar la escucha misma, en este caso para desarrollar la destreza oral o para introducir un tema.

Por otra parte, es evidente que los libros de texto guían la práctica docente, ya que únicamente 3 docentes dicen usarlos raramente, y se puede decir son los responsables de que los docentes usen el enfoque de comprensión ya que como se mencionó en la sección 3.2, en el análisis de las actividades y las sugerencias de enseñanza del libro de texto usado en la Universidad del Azuay, los libros se enfocan mayormente en la comprensión de ideas generales y detalles e incluyen actividades de pre-escucha tales como la predicción del tema y la enseñanza de vocabulario, sin embargo, luego de verificar la comprensión (las respuestas correctas) sugieren realizar actividades que desarrollan principalmente la destreza oral sin que haya ninguna sugerencia de trabajar con la sustancia sonora. Además, las pruebas y exámenes del

libro que son usados regularmente para evaluar a los estudiantes incluyen una o dos preguntas de escucha en las que se pide entender la idea general y algunos detalles específicos, lo cual también influye en el uso del enfoque de comprensión ya que como señala Field (2008b), una de las ventajas de este enfoque es que prepara a los estudiantes a pasar exámenes internacionales que se componen principalmente de baterías de preguntas de comprensión. En este sentido, los resultados también se alinean con los encontrados por Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014) en lo concerniente a que las prácticas de los docentes reflejan las exigencias del contexto institucional en donde se desempeñan.

En el mismo orden de ideas, los docentes indican que el principal aspecto negativo de los libros de texto es el discurso oral modificado que no representa un discurso real; no obstante, como se mencionó anteriormente, se observó que para muchos estudiantes este discurso modificado resulta muy difícil de entender. De ahí que, parece ser que los docentes están concientes de la necesidad de practicar usando audios reales y puede ser que cuando no usan el libro de texto (muy pocos docentes) busquen este tipo de material, no obstante, si este material es sub-utilizado, los estudiantes no se beneficiarían de aquel esfuerzo.

Finalmente, al igual que en el estudio de Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014), los docentes no demuestran tener un sustento teórico o metodológico que guíe su práctica instruccional, ya que las justificaciones dadas para realizar los procedimientos reportados son de tipo práctico y muchas de ellas representan el objetivo del procedimiento mismo (por ejemplo el procedimiento *revisar respuestas* tiene la justificación de *evaluar el desempeño*).

Para continuar respondiendo las preguntas de investigación indicadas al inicio de este capítulo, a continuación se presentan los resultados referentes a las percepciones de los

estudiantes de inglés de la Universidad del Azuay con respecto a la destreza auditiva y a sus dificultades al momento de escuchar en este idioma.

4.5.5. Perfil, antecedentes, y percepciones de los estudiantes de la Universidad del Azuay

En la Tabla 32 se expone el perfil de 230 estudiantes que, al momento del estudio, cursaban la materia de inglés en la Unidad de Idiomas de la Universidad del Azuay. Como se puede observar, el promedio de edad de los participantes es de 21.28 años (Err. Est. 0.22 años), casi la mitad de los estudiantes tiene entre 18 y 20 años (49.1%) y el 43.5% tiene entre 21 y 25 años; pocos han superado en edad los 26 años. Con respecto a la facultad en la que estudian, el 31.3% señala pertenecer a la facultad de Diseño, Arquitectura y Artes, un 27.8% pertenece a la facultad de Filosofía, el 20% a la facultad de Ciencia y Tecnología; son pocos quienes pertenecen a la facultad de Administración, Derecho o Medicina. Al preguntarles sobre el nivel de inglés, se encontró que la mayoría se encuentra en el nivel elemental; concretamente el 29.6% se encuentra en Elemental 1, el 39.6% en Elemental 2; en menor frecuencia se halla el Nivel 2 (13.5%) y el Nivel 3 (12.6%). Con excepción de una estudiante cuya lengua materna es el idioma shuar, todos los demás estudiantes tienen por lengua materna el español.

Tabla 32
Perfil de los estudiantes de la Unidad de Idiomas de la Universidad del Azuay

		n	%	Media	Err. Est. ^a
Edad	18-20 años	113	49.1	21.28 años	0.22 años
	21-25 años	100	43.5		
	26-30 años	14	6.1		
	31 o más	3	1.3		
Facultad	Administración	35	15.2	-	-
	Ciencia y Tecnología	46	20.0		
	Derecho	12	5.2		
	Diseño, Arqu. y Artes	72	31.3		
	Filosofía	64	27.8		
	Medicina	1	.4		

Nivel de inglés	Elemental 1	68	29.6		
	Elemental 2	91	39.6		
	Nivel 2	31	13.5		
	Nivel 3	29	12.6	-	-
	Intermedio 1	11	4.8		
Lengua materna	Español	229	99.6		
	Shuar	1	.4		

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

En cuanto a los antecedentes de los estudiantes con respecto al aprendizaje del idioma inglés se encontró que la mayoría (88.7%) señaló haber recibido clases de inglés en educación primaria y más aún en la educación secundaria (97.4%). Son muy pocos los estudiantes (19.1%) que dicen haber estudiado en academias particulares de inglés y lo han hecho por un tiempo de 3, 6, 12, 24 y hasta 36 meses. Únicamente el 8.7% de los estudiantes manifiesta haber estudiado otro idioma aparte del inglés, siendo los más comunes el francés e italiano.

En lo que concierne a la importancia que tiene para los estudiantes el poder comunicarse en inglés, se encontró que la mayoría resalta su importancia, el 60% manifiesta que es *muy importante* y el 27% que es *importante*. Sin embargo, el uso de esta lengua fuera del aula de clases ocurre *a veces* (33%) o *raramente* (34%). La mayoría de estos estudiantes indicaron usar el inglés en la casa, en el trabajo, en la calle y en fiestas y reuniones con el propósito de comunicarse con personas extranjeras que hablan el idioma, con familiares que viven en el extranjero y para leer libros, artículos y manuales.

Con respecto a tomar la materia de inglés si no fuese un requisito de graduación, se advierte que existe un 26% de alumnos *indecisos*, sin embargo, la mayoría sostiene que está *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. Los alumnos indecisos señalaron que las razones para dicha indecisión se deben principalmente a la falta de tiempo, al hecho de que, aunque no les guste el inglés lo consideran necesario e importante, a los horarios en los que las clases de inglés se ofertan y a que dan más importancia a las materias de sus carreras. En tanto que los que reportan

estar *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* señalan que el inglés es muy necesario para todo profesional y que, al ser un idioma internacional, permite la comunicación alrededor del mundo. Es así que, al 24% de estudiantes les gusta *un poco* aprender inglés, al 52% *bastante* y al 19% *muchísimo*. Adicionalmente, con respecto a la afirmación de que aprender inglés en la universidad sea una pérdida de tiempo, el 48% indicó estar en *total desacuerdo*, el 33.5% sostuvo *estar en desacuerdo* y el 15% manifestó su indecisión sobre esta afirmación. Asimismo, los estudiantes indecisos manifestaron fundamentalmente la falta de tiempo para dedicarse a estudiar y realizar los deberes requeridos de la materia de inglés (ya que deben dedicarse más a las materias de sus carreras) y a la complicación con los horarios de las clases de inglés, por lo que sugieren que la materia se incluya en la malla curricular de todas las carreras. En tanto que los que indicaron estar *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo*, señalaron principalmente la importancia y necesidad del inglés para cualquier carrera ya que consideran es “una herramienta para el futuro” que “abre puertas” para mejores oportunidades de trabajo.

Tabla 33
Antecedentes y percepciones de los estudiantes de la Universidad del Azuay con respecto al aprendizaje de inglés

		n	%
Recibió clases de inglés durante su educación primaria	No	26	11.3
	Sí	204	88.7
Recibió clases de inglés en secundaria	No	6	2.6
	Sí	224	97.4
Ha estudiado inglés en academias particulares	No	186	80.9
	Sí	44	19.1
Ha estudiado otros idiomas aparte del inglés	No	210	91.3
	Sí	20	8.7
Qué tan importante es para usted poder comunicarse en inglés	No es importante	1	.4
	Poco importante	6	2.6
	Moderadamente importante	22	9.6
	Importante	62	27.0
	Muy importante	139	60.4

	Nunca	48	20.9
	Raramente	78	33.9
Usa el inglés fuera del aula de clase	A veces	76	33.0
	A menudo	27	11.7
	Siempre	1	.4
	Totalmente en desacuerdo	8	3.5
	En desacuerdo	11	4.8
Tomaría inglés si fuese opcional	Indeciso	60	26.1
	De acuerdo	83	36.1
	Totalmente de acuerdo	68	29.6
	Lo odio	2	.9
	Nada	4	1.7
	Casi nada	5	2.2
Cuánto le gusta aprender inglés	Un poco	55	23.9
	Bastante	120	52.2
	Muchísimo	44	19.1
	Totalmente en desacuerdo	110	47.8
	En desacuerdo	77	33.5
Aprender inglés es una pérdida de tiempo	Indeciso	35	15.2
	De acuerdo	4	1.7
	Totalmente de acuerdo	4	1.7

Seguidamente, en la tabla 34 se expone las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a la destreza auditiva. Con referencia a la dificultad de esta destreza en relación con las demás destrezas del idioma (hablar, leer, escribir), el 53% de los estudiantes indican que es la más difícil, seguida de la destreza oral con el 27%. Pocos dicen tener dificultad en la destreza escritora y lectora. Las razones que fueron indicadas por la mayoría de estudiantes que escogieron a la destreza auditiva como la más complicada están relacionadas con el hecho de “no entender nada” ya que los nativo-hablantes “hablan muy rápido” y a no entender la pronunciación ni poder reconocer las palabras.

En lo que respecta a la importancia que tiene la destreza auditiva para el aprendizaje del inglés, se encontró que ésta se ubica en un término medio hacia arriba pues el 39% afirmó que es *importante*, mientras que, el 59% que es *muy importante*. Las principales razones fueron que la

destreza auditiva ayuda para entender y comunicarse, así como también para aprender a pronunciar.

En cuanto a la frecuencia con la que los participantes estudian la destreza auditiva, se encontró que, el 52% *nunca* la estudia, seguido del 27% que lo hace *a veces*; son muy pocos los que lo hacen *frecuentemente* o *siempre*. Los participantes que afirman estudiar la destreza auditiva, indicaron que su método de estudio es principalmente escuchar música en inglés y ver películas o televisión en inglés con subtítulos en español. Se puede apreciar entonces que la mayoría de estudiantes reconoce a la destreza auditiva como la más difícil, sin embargo, es la menos estudiada.

Finalmente, según el orden de importancia que cada destreza tiene para los estudiantes, ubican en segundo lugar a la destreza auditiva con un promedio de 2.9 sobre 4 puntos, precedida por la destreza oral que obtuvo 3.17 puntos. En menor medida, se encuentran la destreza lectora (2.16) y la escritora (2.13).

Tabla 34
Percepciones de los estudiantes de la Universidad del Azuay con respecto a la destreza auditiva

		n	%	Media	Err. Est. ^a
Destreza más difícil	Auditiva	121	52.6		
	Oral	62	27.0		
	Lectora	2	.9	-	-
	Escritora	45	19.6		
Importancia de la destreza auditiva para el aprendizaje del inglés	Un poco importante	4	1.7		
	Importante	90	39.1	2.59	0.04
	Muy importante	136	59.1		
Frecuencia de estudiar la destreza auditiva	Nunca	119	51.7		
	Casi nunca	23	10.0		
	A veces	61	26.5	1.0	0.08
	Frecuentemente	22	9.6		
	Siempre	5	2.2		

Importancia de la destreza auditiva	menos importante	32	13.9	2.90	0.07
	Un poco importante	31	13.5		
	importante	96	41.7		
	Muy importante	71	30.9		
Importancia de la destreza oral	menos importante	24	10.4	3.17	0.07
	Un poco importante	30	13.0		
	importante	58	25.2		
	Muy importante	118	51.3		
Importancia de la destreza lectora	menos importante	66	28.7	2.16	0.07
	Un poco importante	97	42.2		
	importante	32	13.9		
	Muy importante	35	15.2		
Importancia de la destreza escritora	menos importante	91	39.6	2.13	0.07
	Un poco importante	59	25.7		
	importante	40	17.4		
	Muy importante	40	17.4		

Nota: La media y la desviación corresponden a la escala según la cual 1 es menos importante y 4 muy importante.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

4.5.6. Dificultades de los estudiantes de la Universidad del Azuay al escuchar audios en inglés

A continuación, la tabla 35 muestra la autopercepción de los estudiantes con respecto a los problemas que tienen cuando escuchan audios en inglés. Como se puede observar, el problema principal se debe a que hay demasiadas palabras nuevas (4.27 puntos); seguido de la dificultad para reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido (4.26) o no poder separar el flujo verbal en palabras (4.22). Estos son los problemas más enfatizados por los estudiantes como *muy frecuentes*; sin embargo, también hay otros como el problema de reconocer sonidos porque cambian o se omiten, o debido a el acento y entonación de los hablantes, los cuales son *frecuentes*, pero no tanto como los primeros. En contraparte, los problemas menos comunes son aquellos que ocurren solamente *a veces*, como no poder identificar con claridad las ideas claves del mensaje (3.1), olvidarse rápidamente de lo escuchado (3.08), no entender el mensaje de todo el audio (2.8) o sentirse nerviosos (2.77).

Tabla 35
Problemas reportados por los estudiantes de la Universidad de Azuay al escuchar audios
en inglés

	Media	Err. Est.^a
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	4.27	0.05
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	4.26	0.05
No puedo separar el flujo verbal en palabras.	4.22	0.05
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	3.96	0.06
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes.	3.87	0.06
No atiendo al audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	3.66	0.07
Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	3.57	0.07
No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	3.50	0.06
No reconozco palabras aprendidas anteriormente.	3.40	0.06
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	3.40	0.06
No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	3.27	0.06
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	3.23	0.07
No entiendo oraciones largas aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	3.22	0.07
Pierdo mi concentración fácilmente.	3.16	0.07
No identifico claramente las ideas claves del mensaje.	3.10	0.06
Me olvido rápidamente de lo escuchado.	3.08	0.07
No entiendo el mensaje de todo el audio.	2.80	0.07
Me siento nervioso/a.	2.77	0.07
Promedio de problemas	3.49	0.04

Nota: La escala que se ha promediado es de mínimo 1 que significa que nunca ocurre el ítem que se afirma y 5 que señala que ocurre siempre.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

Cabe mencionar que los estudiantes que respondieron al ítem abierto que pedía añadir otras dificultades que no constaran en la lista anterior, no indicaron ningún otro problema diferente a los mencionados en la tabla 35. Asimismo, el ítem abierto para indicar las razones de dichas dificultades señala que las más comunes son la falta de práctica, de estudio y de

dedicación, en segundo lugar, la falta de vocabulario y por último la pronunciación complicada que es “siempre diferente a la aprendida en clase o la forma como se escribe”.

Finalmente, en la siguiente sección se indica los resultados que contribuyen a responder la última pregunta de investigación de este trabajo doctoral relacionada con el efecto de una enseñanza basada en el proceso de descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva.

4.5.7. Perfil, antecedentes, y percepciones del grupo experimental y control

En primer lugar, en la Tabla 36 se presenta el perfil de los estudiantes en función de edad y sexo. Al respecto, se advierte que estas condiciones son iguales en los dos grupos estudiados. El promedio de edad es de 21 años; en el grupo experimental 13 estudiantes son hombres (32.5%) y asimismo 13 son mujeres (32.5%); mientras que, en el grupo de control 7 estudiantes son hombres (17.5%) así como también 7 son mujeres (32.5%). Cabe recalcar que, como se indicó en la sección 4.2.2, los estudiantes de los dos grupos pertenecían al nivel Elemental 2 y recibían clases del mismo docente. Todos tienen por lengua materna el español.

Tabla 36
Características demográficas de los estudiantes del grupo experimental y control

		Media	Err. Est. ^a	p
Edad en años	Experimental	20.69	0.50	0.636
	Control	21.14	0.89	
		Frecuencia	Porcentaje	
Hombres	Experimental	13	32.5%	1.000
	Control	7	17.5%	
Mujeres	Experimental	13	32.5%	
	Control	7	17.5%	
Lengua materna	Español	40	100.0%	
	Otra	0	0.0%	
Total		40	100.0%	

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

A continuación, la Tabla 37 indica los antecedentes y percepciones de los estudiantes relacionados con el aprendizaje del inglés. Al respecto, 23 estudiantes del grupo experimental (88.5%) y 11 del de control (78.6%) afirma haber recibido clases de inglés en la escuela primaria

y el 100% en la secundaria. Solamente 6 estudiantes del grupo experimental (23.1%) y 3 del de control (21.4%) indica haber recibido clases de inglés en otras instituciones diferentes al colegio o universidad durante un tiempo de 1, 3, 6 y 12 meses. Muy pocos son los que han estudiado otros idiomas aparte del inglés (15% y 14% respectivamente) siendo los más comunes el francés y el italiano. La mayoría de estudiantes del grupo experimental y control, compuesta por lo menos del 85%, señala que es *importante* o *muy importante* el poder comunicarse en inglés. Además, no existen diferencias significativas con respecto al uso del inglés fuera del aula de clases, en más de un 60%, ambos grupos lo utilizan *rara vez* y *a veces*. Dichos estudiantes manifestaron usar el inglés principalmente en la casa y en la calle para comunicarse con amigos y ayudar a extranjeros.

Si el inglés fuese opcional y no un requisito de graduación, el 35% de los dos grupos se muestra *indeciso* en tomarlo voluntariamente, en tanto que más del 50% señala que está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. Los estudiantes indecisos indicaron razones como “es muy difícil”, “falta de tiempo”, “el horario es muy pesado”, “son muchos niveles” y “tendría una materia menos de la que preocuparme”. En tanto que los que señalaron las otras opciones manifestaron la importancia del inglés como un idioma internacional de comunicación que ayuda a incrementar las oportunidades laborales y profesionales. Al 39% del grupo experimental le gusta *poco* aprender inglés, mientras que, al grupo control le gusta *poco* en un 43% y al menos al 50% de cada grupo le gusta *mucho* o *bastante*. En su mayoría, los dos grupos sostienen *no estar de acuerdo* que aprender inglés sea una pérdida de tiempo ya que lo consideran muy necesario para el futuro e indispensable para cualquier carrera. En ninguno de los aspectos anteriormente expuestos se advierte diferencias significativas entre el grupo experimental y control ($p > .05$ en

las pruebas de Chi-cuadrado con Corrección por Continuidad y U de Mann Whitney), por tal razón, se considera totalmente válido proceder con el estudio cuasiexperimental.

Tabla 37
Antecedentes y percepciones de los estudiantes del grupo experimental y control con respecto al aprendizaje del inglés

		Experimental		Control		p valor
		Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	
Recibió clases de inglés durante su educación primaria ^a	No	3	11.5	3	21.4	0.710
	Sí	23	88.5	11	78.6	
Recibió clases de inglés en secundaria	No	0	0.0	0	0.0	-
	Sí	26	100.0	14	100.0	
Ha estudiado inglés en academias ^b	No	20	76.9	11	78.6	0.905
	Sí	6	23.1	3	21.4	
Otros idiomas ^a	No	22	84.6	12	85.7	1.000
	Si	4	15.4	2	14.3	
Qué tan importante es para usted poder comunicarse en inglés ^c	Moderado	3	11.5	2	14.3	0.457
	Importante	6	23.1	5	35.7	
	Muy importante	17	65.4	7	50.0	
	Nunca	7	26.9	5	35.7	
Usa el inglés fuera del aula de clase ^c	Rara vez	10	38.5	7	50.0	0.234
	A veces	7	26.9	2	14.3	
	A menudo	2	7.7	0	0.0	
	Totalmente en desacuerdo	2	7.7	0	0.0	
Tomaría inglés si fuese opcional ^c	En desacuerdo	0	0.0	1	7.1	0.754
	Indeciso	9	34.6	5	35.7	
	De acuerdo	10	38.5	4	28.6	
	Totalmente de acuerdo	5	19.2	4	28.6	
Cuánto le gusta aprender inglés ^c	Casi nada	1	3.8	1	7.1	0.576
	Poco	10	38.5	6	42.9	
	Bastante	10	38.5	5	35.7	
	Mucho	5	19.2	2	14.3	
Aprender inglés es una pérdida de tiempo ^c	Totalmente en desacuerdo	15	57.7	8	57.1	0.824
	En desacuerdo	5	19.2	4	28.6	
	Indeciso	5	19.2	2	14.3	
	De acuerdo	1	3.8	0	0.0	

^a.- Corrección de Yates

^b.-Chi cuadrado de Pearson

^c.-U de Mann Whitney

En la Tabla 38 se expresan las percepciones de los estudiantes del grupo experimental y de control con respecto a la destreza auditiva. En efecto, se encontró que el 65.4% del grupo experimental considera que la destreza auditiva causa mayor dificultad, en tanto que el grupo de control en un 85.7% se refiere a esta misma destreza. El 23.1% del grupo experimental sostiene que la destreza escritora causa mayor dificultad mientras que el grupo control no señala diferencias significativas en este aspecto. La destreza oral es un problema para el 11.5% del grupo experimental y para el 14.3% del grupo control. Cabe indicar que ningún estudiante de los dos grupos mencionó a la destreza lectora como problemática. En cuanto a las razones por las que consideran a la destreza auditiva como la más difícil, los estudiantes de ambos grupos indicaron que se debe principalmente a que “hablan demasiado rápido” seguido de “no entiendo nada” y “hay palabras que no entiendo”.

Más del 95% de los estudiantes de ambos grupos también sostienen que, en el aprendizaje del inglés, la destreza auditiva es *importante* o *muy importante* debido a que ayuda a entender y pronunciar mejor y así poder mantener una conversación. La frecuencia con la que estudian la destreza auditiva, deja ver que en el grupo control existe una mayor dedicación que en el grupo experimental; en efecto el 42% del grupo experimental *nunca* estudia esta destreza, mientras que únicamente el 21.4% del grupo control *nunca* lo hace; en contraste el 23% del grupo experimental estudia *a veces* en tanto que el 71% del grupo control también lo hace *a veces* ($p > .05$ en las pruebas U de Mann Whitney). De todas maneras, los estudiantes de ambos grupos indicaron que, para estudiar esta destreza, escuchan música en inglés y ven videos, películas y programas de televisión con subtítulos.

Adicionalmente, se solicitó a los estudiantes ordenar las destrezas según la importancia que tienen para ellos, por lo que cada estudiante ofreció un ranking de importancia; sin embargo,

al extraer los porcentajes más elevados, se estableció un orden general en el que no se advierten diferencias entre los dos grupos. La destreza más importante constituye la oral, seguida de la auditiva, escritora y lectora.

Tabla 38
Percepciones de los estudiantes del grupo experimental y control con respecto a la destreza auditiva

		Experimental		Control		p valor
		Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	
Qué destreza le causa mayor dificultad	Listening	17	65.4	12	85.7	-
	Writing	6	23.1	0	0.0	
	Speaking	3	11.5	2	14.3	
	Reading	0	0.0	0	0.0	
Importancia de la destreza auditiva para el aprendizaje de inglés ^a	Un poco importante	1	3.8	0	0.0	0.457
	Importante	13	50.0	6	42.9	
	Muy importante	12	46.2	8	57.1	
Frecuencia con la que estudia listening ^c	Nunca	11	42.3	3	21.4	0.015
	Casi nunca	9	34.6	1	7.1	
	A veces	6	23.1	10	71.4	
Importancia por destreza	Más importante - Speaking	11	42.3	10	71.4	0.079
	Importante - Listening	10	38.5	9	64.3	0.119
	Algo importante - Writing	14	53.8	6	42.9	0.079
	Menos importante - Reading	13	50.0	4	28.6	0.273

Nota: La prueba empleada para obtener el p valor fue Chi cuadrado de Pearson. El orden de *Importancia por destreza* únicamente consideró la casilla más frecuente por lo que no suman un 100%, sino que cada uno de los cuatro indicadores (del *menos importante* al *más importante*) es independiente, de este modo, también fue posible generar una prueba de Chi-cuadrado de Pearson para cada indicador.

^a.- U de Mann Whitney en lugar de Chi-cuadrado.

4.5.8. Dificultades al escuchar audios en inglés reportadas por el grupo experimental y control antes de la intervención

En la Tabla 39 se presentan los problemas al escuchar audios en inglés que reportaron los estudiantes antes de recibir las clases de descodificación. Al respecto, el mayor problema para los dos grupos tiene que ver con la dificultad para reconocer los sonidos debido a que las personas hablan muy rápido, un problema que afecta en 4.25 puntos. Otro problema constituye el darse cuenta de que hay muchas palabras nuevas (3.78) y tener dificultad en reconocer palabras porque se unen, cambian u omiten (3.73). En ninguno de los problemas expuestos que ocurren *frecuentemente* se advierten diferencias significativas, sin embargo, respecto a reconocer los sonidos debido al acento y entonación de los hablantes, se muestra una diferencia significativa entre los dos grupos; el grupo experimental considera que es un problema *frecuente* (3.92) comprado con el grupo de control que considera que ocurre solamente *a veces* (3.21). No se advierten diferencias significativas en los demás aspectos. Ambos grupos, reportan problemas que ocurren *a veces*, los cuales están relacionados a olvidarse de lo escuchado (2.93) y a no entender el mensaje de todo el audio (2.6).

Tabla 39

Resultados intergrupales del pre-cuestionario de dificultades al escuchar audios en inglés reportadas por los estudiantes

	Grupo Experimental		Grupo Control		Total		p
	Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Me siento nervioso/a.	2.58	0.19	3.14	0.23	2.78	0.15	0.074
Pierdo mi concentración fácilmente.	3.35	0.16	3.50	0.23	3.40	0.13	0.715
No reconozco palabras aprendidas anteriormente.	3.08	0.17	3.43	0.23	3.20	0.14	0.382
No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	3.58	0.18	3.43	0.20	3.53	0.13	0.445

Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	3.46	0.21	3.64	0.31	3.53	0.17	0.627
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	3.65	0.22	4.00	0.21	3.78	0.16	0.424
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	4.08	0.20	4.57	0.20	4.25	0.15	0.117
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	3.65	0.18	3.86	0.25	3.73	0.15	0.557
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes.	3.92	0.16	3.21	0.24	3.68	0.14	0.020*
No atiende al audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	3.50	0.18	3.79	0.30	3.60	0.15	0.390
No entiendo oraciones largas, aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	3.58	0.22	2.93	0.25	3.35	0.17	0.096
No puedo separar el flujo verbal en palabras.	3.12	0.17	3.29	0.26	3.18	0.14	0.719
Me olvido rápidamente de lo escuchado.	2.92	0.17	2.93	0.34	2.93	0.16	0.941
No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	3.00	0.20	3.21	0.30	3.08	0.17	0.603
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	3.19	0.18	2.86	0.36	3.08	0.17	0.339
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	3.27	0.17	3.07	0.20	3.20	0.13	0.524
No identifiqué claramente las ideas claves del mensaje.	3.12	0.18	3.14	0.23	3.13	0.14	0.940
No entiendo el mensaje de todo el audio.	2.54	0.22	2.71	0.13	2.60	0.15	0.634
Promedio de dificultades previas	3.31	0.11	3.37	0.15	3.33	0.09	0.831

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney. La escala promediada va de 1 a 5, 1 significa que nunca ocurrió y 5 que siempre ocurre.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

A continuación, la tabla 40 muestra los resultados del cuestionario de dificultades posterior a la intervención de ambos grupos. En ellos se advierte que el problema que ocurre con mayor frecuencia es reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido (4.2), seguido de la dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten (3.88) y

la dificultad para reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes (3.88). En los aspectos mencionados, sin embargo, no se advierten diferencias significativas. No ocurre lo mismo respecto al problema de no atender a la siguiente parte del audio cuando se piensa en el significado de lo que se acaba de escuchar; este aspecto es frecuente en el grupo de control (3.93), mientras que, en el grupo de intervención ocurre solamente a veces (3.38). No son tan frecuentes, sino solamente ocasionales aquellos casos en los que el estudiante no comprende la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión (3.13) o no identifica claramente las ideas claves del mensaje (3.13); menos frecuentes son aquellos casos en los que se olvidan rápidamente de lo escuchado (2.93) o en los que no entienden el mensaje de todo el audio (2.8).

Tabla 40
Resultados intergrupales del pos-cuestionario de dificultades al escuchar audios en inglés
reportados por los estudiantes

	Grupo Experimental		Grupo Control		Total		P
	Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Me siento nervioso/a.	3.04	0.25	3.36	0.25	3.15	0.18	0.364
Pierdo mi concentración fácilmente.	3.38	0.17	3.71	0.34	3.50	0.16	0.407
No reconozco palabras aprendidas anteriormente.	3.58	0.13	3.64	0.25	3.60	0.12	0.926
No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	3.50	0.17	3.79	0.16	3.60	0.12	0.193
Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	3.23	0.19	3.71	0.26	3.40	0.16	0.224
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	3.46	0.22	4.07	0.25	3.68	0.17	0.088
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	4.15	0.16	4.29	0.16	4.20	0.12	0.757
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	3.92	0.21	3.79	0.19	3.88	0.15	0.338
Tengo dificultad en reconocer	3.88	0.14	3.86	0.25	3.88	0.12	0.792

sonidos debido al acento y entonación de los hablantes.							
No atiendo a la siguiente parte del audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	3.38	0.17	3.93	0.22	3.58	0.14	0.041*
No entiendo oraciones largas, aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	3.50	0.21	3.29	0.20	3.43	0.15	0.458
No puedo separar el flujo verbal en palabras.	3.42	0.18	3.50	0.23	3.45	0.14	0.857
Me olvido rápidamente de lo escuchado.	2.81	0.16	3.14	0.23	2.93	0.13	0.251
No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	3.15	0.21	3.29	0.24	3.20	0.16	0.790
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	3.08	0.16	3.21	0.26	3.13	0.14	0.608
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	3.42	0.19	3.79	0.21	3.55	0.15	0.270
No identifico claramente las ideas claves del mensaje.	3.04	0.20	3.29	0.22	3.13	0.15	0.344
No entiendo el mensaje de todo el audio.	2.81	0.24	2.79	0.16	2.80	0.16	0.870
Promedio de dificultades posteriores	3.38	0.10	3.58	0.13	3.45	0.08	0.356

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney. La escala promediada va de 1 a 5, 1 significa que nunca ocurrió y 5 que siempre ocurre.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

Seguidamente, la tabla 41 muestra las diferencias existentes entre el pre-cuestionario y el pos-cuestionario de cada grupo, valor que se obtuvo restando los resultados del pos-cuestionario (Tabla 40) menos el pre-cuestionario (Tabla 39) de dificultades al escuchar. Al respecto se advierte que existe un incremento general de las dificultades únicamente en un 0.07 en el caso del grupo experimental, sin embargo, en el caso del grupo de control, las dificultades incrementan en 0.21 puntos; aunque esta diferencia no es significativa. Sin embargo, se advierte una diferencia significativa ($p < 0.05$) en un problema específico, según la cual, se tenía dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes; una situación que mejoró

en el caso del grupo experimental llegando a reducirse la puntuación (-0.04); mientras que, en el caso del grupo de control, este problema aumentó (0.64). Los problemas que se han agudizado (en la columna de totales, ya que al no haber diferencias significativas intergrupos, es preferible analizar únicamente los totales) son no reconocer palabras aprendidas anteriormente; sentirse nervioso o no entender el mensaje de algunas partes del audio que han incrementado a nivel general en un valor mayor a 0.4 puntos. En contraparte, entre los problemas que mayormente se han atenuado están darse cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas o en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente, mismas que han disminuido por lo menos en 0.1 puntos.

Tabla 41
Resultados de las diferencias intergrupales entre el pre y pos-cuestionario de dificultades al escuchar audios en inglés

	Grupo Experimental		Grupo Control		Total		P
	Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Me siento nervioso/a.	0.46	0.17	0.21	0.30	0.38	0.15	0.328
Pierdo mi concentración fácilmente.	0.04	0.19	0.21	0.33	0.10	0.17	0.552
No reconozco palabras aprendidas anteriormente.	0.50	0.16	0.21	0.19	0.40	0.12	0.217
No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	-0.08	0.21	0.36	0.20	0.08	0.16	0.164
Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	-0.23	0.16	0.07	0.27	-0.13	0.14	0.297
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	-0.19	0.24	0.07	0.32	-0.10	0.19	0.395
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	0.08	0.21	-0.29	0.20	-0.05	0.15	0.152
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	0.27	0.24	-0.07	0.27	0.15	0.18	0.262
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes.	-0.04	0.17	0.64	0.29	0.20	0.16	0.032*

No atiendo al audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	-0.12	0.20	0.14	0.23	-0.03	0.15	0.336
No entiendo oraciones largas, aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	-0.08	0.28	0.36	0.25	0.08	0.20	0.365
No puedo separar el flujo verbal en palabras.	0.31	0.22	0.21	0.19	0.28	0.16	0.839
Me olvido rápidamente de lo escuchado.	-0.12	0.18	0.21	0.28	0.00	0.15	0.456
No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	0.15	0.23	0.07	0.25	0.13	0.17	0.902
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	-0.12	0.15	0.36	0.25	0.05	0.13	0.109
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	0.15	0.19	0.71	0.24	0.35	0.15	0.092
No identifiqué claramente las ideas claves del mensaje.	-0.08	0.21	0.14	0.25	0.00	0.16	0.569
No entiendo el mensaje de todo el audio.	0.27	0.20	0.07	0.17	0.20	0.14	0.324
Promedio de dificultades previas	0.07	0.08	0.21	0.10	0.12	0.06	0.186

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

La comparación inter-sujetos entre el pre y el pos-cuestionario de dificultades al escuchar, de cada grupo por separado, se muestra en la tabla 42. En ella se advierte que tras el proceso de intervención existen dos problemas que se han agudizado significativamente en cada grupo ($p < 0.05$). En el grupo experimental estos problemas son *sentirse nervioso*, que ha subido de 2.58 a 3.04, pero se mantiene en el nivel de ocurrencia *a veces* y el *no reconocer palabras aprendidas anteriormente*, que subió de 3.08 a 3.58 puntos bordeando el nivel de *frecuentemente*. Por su parte, el grupo de control subió en tener dificultad en reconocer sonidos por el acento y la entonación de 3.21 a 3.86; así como, no entender el mensaje de algunas partes del audio que aumentó de 3.07 a 3.79 puntos. Nótese que, en los dos casos del grupo de control, el problema se incrementó de una ocurrencia infrecuente a una ocurrencia frecuente.

Tabla 42
Resultados de las diferencias inter-sujetos entre el pre y pos-cuestionario de dificultades al
escuchar en inglés

	Grupo Experimental		p	Grupo Control		p
	Pre	Pos		Pre	Pos	
Me siento nervioso/a.	2.58	3.04	0.014*	3.14	3.36	0.386
Pierdo mi concentración fácilmente.	3.35	3.38	0.816	3.50	3.71	0.579
No reconozco palabras aprendidas anteriormente.	3.08	3.58	0.005**	3.43	3.64	0.257
No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	3.58	3.50	0.729	3.43	3.79	0.096
Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	3.46	3.23	0.157	3.64	3.71	0.792
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	3.65	3.46	0.352	4.00	4.07	0.862
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	4.08	4.15	0.785	4.57	4.29	0.157
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	3.65	3.92	0.279	3.86	3.79	0.792
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes.	3.92	3.88	0.873	3.21	3.86	0.046*
No atiendo al audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	3.50	3.38	0.416	3.79	3.93	0.527
No entiendo oraciones largas, aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	3.58	3.50	0.791	2.93	3.29	0.160
No puedo separar el flujo verbal en palabras.	3.12	3.42	0.173	3.29	3.50	0.257
Me olvido rápidamente de lo escuchado.	2.92	2.81	0.499	2.93	3.14	0.417
No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	3.00	3.15	0.475	3.21	3.29	0.783
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	3.19	3.08	0.439	2.86	3.21	0.166
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	3.27	3.42	0.415	3.07	3.79	0.020**
No identifico claramente las ideas claves del mensaje.	3.12	3.04	0.816	3.14	3.29	0.564
No entiendo el mensaje de todo el audio.	2.54	2.81	0.210	2.71	2.79	0.655
Promedio de dificultades previas	3.31	3.38	0.407	3.37	3.58	0.090

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue Wilcoxon. La escala promediada va de 1 a 5, 1 significa que nunca ocurrió y 5 que siempre ocurre.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

4.5.9. Resultados de la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva

En la Tabla 43 se presentan los resultados de la situación inicial en función de la evaluación de la comprensión auditiva; según los cuales, todos los aspectos son iguales en los grupos estudiados. El test de comprensión auditiva alcanzó una puntuación de 3 puntos sobre 10, en tanto que el reconocimiento de palabras sobre 20 puntos, alcanzó 4.58 puntos. El porcentaje de autoevaluación en ambos grupos es similar, de 39.23% en el grupo experimental y de 40% en el de control.

Tabla 43
Pre-evaluación inter-grupos de la destreza auditiva

	Grupo Experimental		Grupo Control		Total		P
	Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Pre Comprehension test /10	3.00	0.26	3.07	0.25	3.03	0.19	0.789
Pre # de palabras correctas /20	4.65	0.62	4.43	0.86	4.58	0.49	0.819
Autoevaluación del porcentaje de comprensión	39.23	3.03	40.00	4.68	39.50	2.53	0.856

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

En lo que respecta a la pos-evaluación, se advierten cambios muy significativos en el grupo experimental comparado con el de control. El experimental incrementó 4.19 puntos mientras que, el de control solamente 3.36 en el test de comprensión auditiva; otro cambio significativo fue el número de palabras reconocidas correctamente; mismo que fue de 7.08 en el grupo experimental y 4.57 en el grupo de control. Asimismo, la autoevaluación de la comprensión incrementó significativamente.

Tabla 44
Pos-evaluación inter-grupos de la destreza auditiva

	Grupo Intervención		Grupo Control		Total		P
	Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Pos Comprehension test /10	4.19	0.29	3.36	0.20	3.90	0.21	0.033*
Pos # de palabras correctas /20	7.08	0.58	4.57	0.76	6.20	0.49	0.015*
Autoevaluación del porcentaje de comprensión	55.76	3.45	40.00	3.63	50.25	2.81	0.008**

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

Al evaluar las diferencias entre la pre y pos-evaluación, se encontró que la comprensión incrementó más en el grupo experimental (1.19) que en el grupo control (0.29). Otro aspecto fue la cantidad de palabras correctas que incrementaron ambos grupos; el grupo experimental subió 2.42 puntos, mientras que, el grupo de control subió 0.14 puntos. De la misma forma la autoevaluación del porcentaje de comprensión aumentó a 55.76% en el grupo experimental en tanto que el de control no sufrió ningún cambio.

Tabla 45
Resultados de la diferencia inter-grupos entre la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva

	Grupo Intervención		Grupo Control		Total		P
	Media	Err. Est. ^a	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Dif Comprehension test /10	1.19	0.22	0.29	0.30	0.87	0.19	0.029*
Dif # de palabras correctas /20	2.42	0.42	0.14	0.49	1.63	0.36	0.001**
Autoevaluación del porcentaje de comprensión	16.53	2.98	0.00	2.93	10.75	2.51	-

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

Seguidamente, la Tabla 46 compara internamente las variaciones de cada grupo contrastando la pre-evaluación con la pos-evaluación. La pre-evaluación subió de 3 a 4.19 en el grupo experimental; el número de palabras correctas de 4.65 a 7.08. No obstante, en el grupo de control, no se encontraron cambios significativos. Tampoco se encontraron diferencias

significativas con respecto a la autoevaluación del porcentaje de comprensión pues de 39.23 a 40.00, no existe diferencia significativa.

Tabla 46
Diferencia inter-sujetos entre la pre y la pos-evaluación de la destreza auditiva

	Grupo Intervención		p	Grupo Control		p
	Pre	Pos		Pre	Pos	
Comprehension test /10	3.00	4.19	0.000**	3.07	3.36	0.297
# de palabras correctas /20	4.65	7.08	0.000**	4.43	4.57	0.799
Autoevaluación del porcentaje de comprensión	39.23	55.76	0.000**	40.00	40.00	1.00

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

^a Err. Est. significa error estándar de la media.

* Existe diferencia significativa con un p valor de .05.

4.5.10. Análisis y resultados de la encuesta de opinión posterior a la intervención

La Tabla 47, en una escala de 0 a 4, muestra las opiniones del grupo experimental acerca del análisis del discurso en tablas o “ventana al discurso oral” (*The window on speech*). Para empezar el 65% afirmó que este tipo de análisis no lo habían realizado en ninguna ocasión anterior. Cabe señalar que, en el aspecto en el que mayormente se encuentran *de acuerdo* es que este tipo de análisis les permitió entender lo que sucede cuando los nativo-hablantes de inglés conversan naturalmente (3.42); un siguiente aspecto fue que ellos podrían recomendar a los profesores de inglés incorporar este tipo de actividades para enseñar la destreza auditiva (3.42). También se advirtió que los participantes sostienen que analizar el discurso en tablas les ayudó a mejorar la destreza auditiva en inglés (3.38). Fueron menos los casos que afirmaron que les pareció cansado o aburrido (1.73 y 1.50 respectivamente).

Tabla 47**Percepciones de los estudiantes del grupo experimental acerca de la intervención recibida**

	Total	
	Media	Err. Est.
<i>El escuchar y analizar el discurso en tablas me ayudó a mejorar mi destreza auditiva en inglés</i>	3.38	0.12
<i>El escuchar y analizar el discurso en tablas me permitió entender lo que sucede cuando los nativo- hablantes de inglés conversan naturalmente</i>	3.42	0.13
<i>El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció aburrido</i>	1.50	0.14
<i>El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció cansado</i>	1.73	0.18
<i>El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció interesante</i>	3.04	0.13
<i>Recomiendo a los profesores de inglés incorporar este tipo de actividades cuando enseñan la destreza auditiva</i>	3.42	0.10

Nota: Err. Est. significa error estándar de la media.

4.5.11. Análisis y resultados de la entrevista a los estudiantes del grupo experimental

Como se mencionó en la sección 4.3.7, doce estudiantes fueron seleccionados para ser entrevistados al final de la intervención. Las entrevistas se realizaron en el horario de las clases de inglés de los estudiantes, quienes, previa aceptación, fueron llamados uno a uno a un aula vacía contigua que ofrecía las condiciones necesarias para que la conversación pueda ser grabada. Seguidamente, se realizó la transcripción textual de cada una de las entrevistas (Véase apéndice XXIV). Para el análisis de los datos se agruparon las respuestas dadas a cada una de las preguntas las cuales fueron leídas varias veces para su posterior codificación.

Los resultados indican que el principal problema de la mayoría de estudiantes es que no entienden los audios porque consideran que el discurso oral es demasiado rápido, seguido del problema de no poder reconocer palabras que forman parte de su vocabulario y la dificultad en entender la pronunciación. Los estudiantes piensan que estos problemas se deben principalmente a la falta de práctica de la destreza auditiva y en menor medida a que no recibieron la

preparación suficiente en el colegio y a que la pronunciación es muy diferente de la forma de escribir y de la pronunciación de los docentes. En cuanto a lo que ellos perciben que entienden del discurso oral de los audios, tres personas indicaron entender un 30%, dos, el 20%, otras dos, el 40%, dos más, el 50%, dos, el 60% y solamente un estudiante indicó entender el 65%. Al ser preguntados sobre sus estrategias para responder las preguntas de los ejercicios o pruebas cuando no entienden el discurso oral, manifestaron hacerlo por deducción, usando el contexto y basándose en las palabras de las preguntas escritas como se puede apreciar en las siguientes citas: “me fijo en palabras clave de las preguntas y luego es fácil darse cuenta y encerrar la respuesta correcta”, “las preguntas son tan coherentes que uno ya sabe que la respuesta no puede ser otra opción porque no tendría sentido, entonces es fácil adivinar la respuesta”; “realmente no entiendo los audios y solo leo las preguntas y trato de imaginarme qué puede ser. Luego ya cuando algún compañero dice la respuesta yo copio”; “la mayoría de ejercicios sí entiendo bastante pero ya cuando no entiendo, uso la lógica para responder”; “entiendo pocas palabras y luego por el contexto trato de conectar todo y así me doy cuenta de las respuestas”; “relaciono el tema que estamos escuchando con la pregunta que hay que responder”.

Con respecto a sus hábitos de estudio de la destreza auditiva, casi todos indicaron no estudiar ni practicar antes de las pruebas; un estudiante indicó que para las pruebas a veces trata de escuchar las conversaciones que aparecen en el texto y hacer los ejercicios del CD, en tanto que otro, señaló que practica viendo películas en las que lee los subtítulos en español.

En cuanto a la opinión de los estudiantes acerca del método de descodificación del discurso (“la ventana al discurso oral” o *The window on speech*) usado en la intervención y su utilidad, casi a todos les pareció interesante (excepto a un estudiante que dijo era un poco

aburrido) y todos ratificaron su utilidad y ayuda para mejorar la comprensión auditiva, como se puede observar en los siguientes extractos:

- “Me pareció un método muy bueno porque me ayudó a poder comprender lo que realmente dicen los nativo-hablantes”.
- “Me pareció excelente porque usted repitió varias veces hasta que nos demos cuenta de lo que realmente decían y luego nos hizo practicar, entonces nos dimos cuenta cuando la pronunciación cambiaba. Pienso que es muy útil”.
- “Claro que me sirvió para darme cuenta de por qué suenan tan diferentes los nativo-hablantes entonces ya sé cómo se debe entender los audios”.
- “El método es bueno para darse cuenta de lo que dicen, pero cuando repetía muchas veces la misma oración y yo no mismo entendía para escribir lo que decía, me cansaba y eso me pareció un poco aburrido. Creo que mejor solo debería poner el audio dos veces y decirnos la oración que era. Pero es bastante útil porque se aprende a pronunciar y a escuchar. Por ejemplo, yo no sabía eso de que se unían las palabras y ahora por lo menos cuando escucho ya sé que eso ocurre”.
- “Súper bueno, el hecho de practicar y practicar de esta manera sabiendo lo que dicen exactamente cuando hablan es de mucha ayuda. Porque cuando repiten el audio varias veces pero al final igual no entendemos, no sirve de mucho realmente”.
- “A mí sí me ha ayudado la verdad. Especialmente entender eso de que las palabras se juntan y así me doy cuenta cómo es el inglés y que no se debe tratar de escuchar palabra por palabra”.

En lo que concierne a lo aprendido por los estudiantes, se puede observar que la mayoría entendió muy bien lo que se intentó enseñar, es decir, que las palabras no enfatizadas por el

hablante tienden a unirse y reducirse, lo cual causa problemas de entendimiento. Las siguientes citas ejemplifican este particular:

- “que hay algunas palabras que se unen y no las dicen por separado por lo que suena diferente y eso nos causa problemas al entender”.
- “que hay palabras enfatizadas que sí se entiende, pero es la sílaba más acentuada la que se reconoce y como lo que usted dijo la parte que va en las columnas impares es cuando se unen los sonidos y eso se nos hace difícil de entender”.
- “aprendí a enfocarme en las palabras acentuadas para entender y que las demás son muy rápido”.
- “ahora aprendí que las palabras se unen y causan dificultad y es eso lo que debemos practicar”.

En lo que respecta a la opinión de los estudiantes acerca de si el método de descodificación contribuyó a mejorar su comprensión auditiva, todos dieron una respuesta afirmativa, tres estudiantes respondieron que “sí, un poco”, seis dijeron que “sí”, dos que “sí, ayuda mucho” y uno “sí, realmente me ayudó”. Asimismo, al preguntarles de qué manera el método les ayudó, indicaron principalmente el hecho de conocer o tener conciencia de lo que ocurre en el discurso conectado, como se puede observar en las siguientes citas.

- “ahora por lo menos entiendo qué es lo que pasa cuando los nativos hablantes hablan rápido”.
- “porque me ayudó a entender como hablan los nativos, pero creo que sí deberíamos practicar más de esa manera porque con pocas clases no se logra mucho”.
- “porque como le digo yo tengo muchos problemas para entender o sea casi no entiendo nada de lo que dicen. Ahora ya sé que cuando hablan rápido todo lo que dicen se une”.

- “para darme cuenta de lo que sucede cuando hablan súper rápido. Aunque no entiendo al 100% pero creo que para llegar a eso necesitamos practicar bastante así como usted nos hizo”.
- “no es que ahora entiendo todo, pero ya sé lo que es más difícil y ahora puedo concentrarme en practicar eso”.
- “Ahora sé que no puedo esperar que hablen despacio palabra por palabra sino que todo es unido y rápido”.

Finalmente, los estudiantes indicaron nunca haber practicado la destreza auditiva de la manera que se realizó durante la intervención y además, manifestaron que en las clases de inglés tomadas anteriormente, la forma principal de enseñanza de la destreza auditiva es a través de escuchar audios, y responder preguntas.

4.5.12. Discusión sobre los resultados de las percepciones y dificultades de los estudiantes y el efecto de la intervención

A más de la determinación de las prácticas pedagógicas de los docentes (lo cual fue tratado en la sección 4.5.4), el presente trabajo doctoral se propuso indagar sobre las percepciones y dificultades de los estudiantes universitarios con respecto a la destreza auditiva en el idioma inglés y determinar los efectos de la enseñanza de la descodificación en la comprensión auditiva. Al respecto, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes de la Unidad de idiomas de la Universidad del Azuay reconoce al idioma inglés como un factor muy importante para sus carreras y su futuro e igualmente reconocen a la destreza auditiva como muy importante en el aprendizaje del idioma; no obstante, aunque también consideran a la destreza auditiva como la más difícil de desarrollar, casi nunca la estudian fuera del aula de clase y la posicionan como menos importante que la destreza oral. Estos resultados indican que los

estudiantes están concientes de que, como sostiene la compañía EF *Education First*, el idioma inglés es una herramienta fundamental para el desempeño laboral en cualquier área, lo cual podría ser la motivación principal para su aprendizaje. Adicionalmente, los estudiantes reconocen la importancia que tiene el desarrollo de la comprensión auditiva en el aprendizaje global de un idioma, lo cual está acorde con lo que sostienen Vandergrift & Goh (2012) en cuanto a que la destreza auditiva es la base para el desarrollo de las otras destrezas de un idioma. Sin embargo, debido a que los docentes no enfatizan la enseñanza de la destreza auditiva (ya que priorizan la destreza oral y la escritora), no es sorprendente que los estudiantes tampoco dediquen sus esfuerzos para practicarla y desarrollarla (casi nunca la estudian). Los hallazgos también concuerdan con las investigaciones de Goh (2000), Hasan (2000) y Graham (2006) que reportaron que la destreza auditiva constituye una fuente de frustración para la mayoría de aprendices quienes consideran que es muy difícil lograr un progreso en dicha área. Incluso para quienes tienen un nivel de inglés avanzado, la comprensión oral resulta ser problemática, tal es el caso de un grupo de docentes universitarios de origen chino quienes, como lo señalan Renandya & Hu (2018), mostraron un bajo desempeño en la sección de comprensión auditiva de un test, a pesar de tener un muy buen rendimiento en las secciones de lectura, escritura y comunicación oral.

En lo que concierne a los problemas que los estudiantes reportan enfrentar cuando escuchan audios en inglés se encontró que los más frecuentes se deben a dificultades de procesamiento de abajo-arriba (*bottom-up*), es así que, su principal problema es la cantidad de palabras nuevas, seguida de cuatro problemas más que están relacionados con la capacidad de descodificación del discurso oral, como el problema de no reconocer sonidos porque se habla demasiado rápido, el de no poder separar el flujo verbal en palabras, la dificultad de reconocer

sonidos debido a que se unen, cambian u omiten y debido al acento y entonación; estos problemas, según los estudiantes, se deben principalmente a la falta de práctica y de estudio, a su vocabulario reducido y a la pronunciación complicada. Como se pudo notar en las entrevistas, todos los estudiantes indicaron tener problemas de comprensión auditiva y muchos de ellos indicaron no entender casi nada; igualmente mencionaron como problema principal la falta de práctica y la pronunciación diferente de las palabras en el discurso conectado y de los nativo-hablantes de los audios en comparación con la pronunciación de sus docentes. Dichos hallazgos se alinean con los obtenidos por Goh (2000), Field (2003), Graham (2006), Field (2009), Wang & Renandya (2012) y Vazquez y Vivanco (2014) quienes encontraron que los principales problemas que impiden la comprensión auditiva son problemas de bajo nivel (percepción y análisis sintáctico o *parsing*). Es así que, Goh (2000) encontró como problemas principales la percepción de la señal acústica y la segmentación de palabras, Hasan (2000) y Graham (2006) la velocidad del discurso oral y problemas de vocabulario que incluyen la segmentación del discurso oral, y Chang, Wu y Pang (2013) palabras desconocidas, y problemas con el texto oral como estructuras gramaticales complejas y oraciones largas. Igualmente, el hecho que los estudiantes perciban que su vocabulario reducido es el principal obstáculo para su comprensión auditiva está relacionado con los estudios de Wang & Treffes-Daller (2017), Vandergrift & Baker (2015), Adringa et al. (2012) y Staehr (2009) quienes encontraron que el conocimiento de vocabulario es uno de los factores predictivos más importantes de la comprensión auditiva en adultos; sin embargo, como indica Field (2008b), un problema a nivel de vocabulario puede tener por lo menos seis posibles causas: que el aprendiz no conozca la palabra, que conozca la forma escrita pero no la forma oral, que confunda la palabra con otra fonológicamente similar, que conozca la forma oral pero que no la pueda reconocer en el discurso conectado, que

reconozca la palabra pero que no sepa el significado o que le asigne un significado erróneo. Como se pudo observar en el test de evaluación del reconocimiento de palabras, los estudiantes pudieron haber tenido la dificultad de reconocer la forma oral de palabras que conocían de manera escrita o el problema de no reconocer palabras en el discurso conectado aunque conocían su forma oral, ya que de acuerdo al nivel de los estudiantes, la mayoría de estas palabras debían formar parte de su vocabulario. Asimismo, como indica Field (2008b), la mayor fuente de dificultad de comprensión auditiva es la variación de las palabras en el discurso conectado, que es muy diferente a la forma de citación, es decir, cuando están desconectadas, y por lo general, los docentes enseñan la forma de citación y piensan que los estudiantes no tendrán problema al momento de reconocerlas en el lenguaje fluido.

Con referencia al efecto de la enseñanza de la descodificación en la destreza auditiva de los estudiantes, una de las hipótesis de esta tesis planteó que los estudiantes que recibieran la capacitación en destrezas de descodificación mejorarían su comprensión auditiva. Pues bien, los resultados obtenidos de la aplicación de cuatro instrumentos diferentes (cuestionario de problemas al escuchar, evaluación de la destreza auditiva, encuesta y entrevista) respaldan dicha afirmación. Es así que, en el cuestionario de problemas al escuchar, el grupo experimental disminuye significativamente el problema de reconocer sonidos debido al acento y entonación en tanto que el grupo de control aumenta significativamente el mismo problema. Teniendo en cuenta que la capacitación sobre el análisis del discurso en tablas que recibió el grupo experimental se enfoca en patrones de entonación y sílabas acentuadas, se puede afirmar que la intervención tuvo un efecto positivo al respecto. Adicionalmente, el grupo de control incrementa en general los problemas al escuchar y de una manera significativa el problema de no entender algunas partes del audio, en tanto que en el grupo experimental el único problema que aumenta

es la dificultad para reconocer palabras aprendidas anteriormente, lo cual puede deberse a que los estudiantes se volvieron más concientes de este problema ya que en las prácticas de las clases recibidas se dieron cuenta que la mayor parte de palabras que debían completar eran palabras de función que no reconocían cuando las escuchaban en el discurso conectado. Similarmente, Field (2008a) encontró una mayor dificultad de los aprendices de inglés para identificar palabras de función que palabras de contenido.

De la misma manera, los resultados de la pre y pos-evaluación de la destreza auditiva, en los que el grupo experimental incrementó muy significativamente en comparación con el grupo de control que no sufrió ningún incremento, son determinantes para afirmar que la intervención tuvo un efecto positivo tanto en la comprensión auditiva general de los estudiantes como en el reconocimiento de palabras. Estos resultados coinciden con los de Siegel & Siegel (2015) en cuanto a que el enfoque en los procesos de abajo-arriba al momento de la enseñanza de la escucha no solo incrementan la capacidad del procesamiento auditivo de los aprendices sino que también son percibidos como actividades útiles. En el mismo orden de ideas, los resultados de la encuesta respaldan la anterior afirmación puesto que la mayoría de estudiantes indicó que el análisis del discurso realizado contribuyó a su entendimiento de lo que sucede cuando los nativo-hablantes de inglés conversan naturalmente y a mejorar su destreza auditiva, por lo que recomiendan que otros docentes realicen también este tipo de actividades en clase, que a su parecer, son interesantes. Igualmente, en la entrevista, todos los estudiantes indicaron que el método es útil y ayuda a mejorar la comprensión auditiva.

En este capítulo se ha presentado el análisis de datos, resultados y discusión del cuestionario aplicado a docentes universitarios, de las observaciones de sus clases, del

cuestionario aplicado a los estudiantes y del estudio cuasiexperimental realizado. El siguiente capítulo presenta las conclusiones, limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

Capítulo 5: Conclusiones

El presente trabajo doctoral se propuso contribuir con evidencia empírica que aporte al área de la enseñanza de la escucha en un segundo idioma, la cual, a pesar del incremento de estudios registrados en los últimos años, continúa siendo un área de investigación un tanto relegada en comparación con las otras destrezas del idioma (hablar, leer y escribir) y, por tanto, requiere de mayor atención para lograr un mejor entendimiento de los factores que influyen en la comprensión auditiva exitosa (Vandergrift, 2007). De la misma manera, este estudio fue motivado por el deseo de aportar, desde la academia, información relevante que constituya una fuente de análisis y reflexión, para quienes se desempeñan en el campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés en el Ecuador, en aras del mejoramiento de las prácticas educativas.

La primera contribución fue la determinación de las creencias y prácticas de los docentes universitarios de la ciudad de Cuenca en relación a la enseñanza-aprendizaje de la destreza auditiva, lo cual intenta llenar el vacío de conocimiento en lo referente a la manera real en la que los docentes enseñan la escucha, ya que como indica Brown (2017), se necesita una gran cantidad de estudios al respecto y, según Graham (2017), muy pocos estudios han recolectado evidencia de las prácticas docentes en el aula en una forma sistemática. Pues bien, de lo discutido en el capítulo anterior se puede resumir el panorama de las creencias y prácticas de los docentes universitarios en relación a la enseñanza de la destreza auditiva como sigue: las prácticas instruccionales de los docentes se limitan a la realización de ejercicios de comprensión auditiva con el principal propósito de que los estudiantes escojan la respuesta correcta, en un ambiente en el cual solamente dos o tres estudiantes participan en la clase proporcionando dichas respuestas, y luego de lo cual, los docentes, habiendo constatado la falta de comprensión de la mayoría de la clase, continúan con otra actividad que desarrolla una destreza diferente a la de escucha, sin

proveer la ayuda necesaria para lograr un incremento en la comprensión auditiva de la mayoría de estudiantes y peor aún, la automatización de la descodificación de la sustancia sonora; docentes sin un fuerte sustento teórico que fundamente su práctica sino más bien guiados por los libros de texto que enfatizan el enfoque de comprensión y esperanzados en el desarrollo eventual de la destreza auditiva de los estudiantes a través de las escasas oportunidades de práctica brindadas en la clase.

De lo anterior se puede inferir la necesidad de actualización de conocimientos en lo que respecta a buenas prácticas en la enseñanza de la escucha, para que de esta manera los docentes puedan incorporar a su práctica, basada principalmente en el enfoque de comprensión, otras estrategias de enseñanza que ayuden a los aprendices a escuchar más efectivamente. Como sostienen Renandya & Hu (2018), aunque ha habido un incremento en la investigación de la escucha en un segundo idioma, los docentes continúan empleando métodos tradicionales de enseñanza que requieren de los aprendices escuchar un audio para responder preguntas a manera de un test de evaluación (enfoque de comprensión), lo cual puede deberse a un limitado acceso a estas investigaciones que no les permite estar al tanto de los avances en el área, o, a que teniendo acceso a este tipo de literatura, los profesores pueden confundirse con los diferentes puntos de vista, a veces contradictorios, sobre la mejor forma de enseñar la destreza auditiva; otra razón, señalan los autores, podría ser la escasez de materiales adecuados para la enseñanza de la escucha. Al respecto, como se pudo observar en este estudio, el libro de texto no incluye actividades que promuevan el trabajo con la sustancia sonora o el desarrollo de destrezas de abajo-arriba en la fase de pos-escucha; además, las evaluaciones de unidad o finales incluidas en el libro de texto, muy usadas por los docentes, no fomentan una instrucción dirigida a otros aspectos diferentes a los del enfoque de comprensión debido a que no contribuyen a una

evaluación completa de la destreza, que como sostiene Rost (2016) debería incluir aspectos receptivos, constructivos, interactivos y transformativos. En efecto, Rost (2011) señala que las diferentes definiciones existentes de la destreza auditiva pueden clasificarse dentro de cuatro orientaciones principales: una receptiva, que considera a la escucha como la recepción de lo dicho realmente por el hablante; otra constructiva, que entiende a la escucha como una construcción y representación del significado; una tercera orientación, colaborativa, que considera a esta destreza como la negociación del significado con el hablante y, por tanto, la forma en la que el oyente responde al hablante; y por último, la orientación transformativa, que considera a la escucha como la creación de significado a través del involucramiento, imaginación y empatía. Pues bien, las evaluaciones del libro de texto incluyen una sección de escucha que contiene preguntas de opción múltiple enfocadas en la idea general y a unos pocos detalles, y según los estudiantes entrevistados resulta fácil escoger la respuesta correcta en base a las opciones dadas y al contexto de las preguntas sin necesidad de haber entendido realmente el audio; en otras palabras, las evaluaciones dejan de lado el aspecto receptivo de la escucha, es decir la evaluación de la comprensión de la sustancia sonora, y por tanto, al ser un aspecto no evaluado, los docentes tampoco hacen hincapié en su desarrollo. Sería entonces recomendable que los docentes incluyan en las evaluaciones el reconocimiento de la sustancia sonora para que de esta manera se contribuya a la automatización de este aspecto de la escucha y se pueda lograr posteriormente el desarrollo de otros aspectos importantes como el interactivo y transformativo, ya que como sostiene Field, (2008b), cuando se logra la decodificación automática del discurso conectado, la atención del oyente deja de enfocarse en los aspectos básicos de decodificación y puede entonces centrar su atención en elementos más profundos de la construcción del significado. Sería entonces importante que futuras investigaciones indaguen sobre la influencia

que tendría la incorporación de la evaluación de destrezas de descodificación en el desarrollo de la escucha de los estudiantes.

De la misma manera, Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014) señalan que la falta de tiempo y pericia necesaria son razones importantes que impiden a los docentes buscar formas alternativas de enseñar la escucha, por lo que sería relevante, para futuras investigaciones, determinar las razones por las que los docentes no incorporan en sus clases nuevas estrategias de enseñanza que estén alineadas a las investigaciones actuales en el área.

En el mismo orden de ideas, la práctica educativa de la escucha concebida como la evaluación de la comprensión de los estudiantes no promueve un ambiente de participación igualitario en la clase, ya que solamente dos o tres estudiantes, quizá los que han tenido la ventaja de una mejor educación secundaria, intervienen reportando las respuestas a las actividades de comprensión auditiva, mientras que el resto de la clase, posiblemente avergonzados por su falta de entendimiento, espera únicamente copiar las respuestas correctas, lo cual disminuye las oportunidades de cualquier mejora de la destreza auditiva de los estudiantes. Considerando que uno de los principios de la evaluación es el efecto que esta tiene en el aprendizaje y enseñanza (*washback*) (Brown, 2004), es decir, lo que los estudiantes ganan luego de que sus fortalezas y debilidades han sido identificadas y lo que el profesor hace con miras a mejorar el proceso de aprendizaje, resulta inadmisibles que los docentes, luego de haber corroborado las respuestas correctas de una actividad de escucha, ignoren esa falta de comprensión demostrada por la mayoría de los estudiantes de la clase y simplemente continúen con otra actividad. En este marco, es imperativo que los docentes de inglés se aseguren que todos los estudiantes hayan sido beneficiados de una actividad de comprensión auditiva, lo cual puede lograrse con la práctica de las destrezas de descodificación y manejo de la sustancia sonora.

Futuras investigaciones podrían indagar sobre el efecto del trabajo con la sustancia sonora y el desarrollo de destrezas de decodificación en el empoderamiento de los estudiantes en la clase de escucha en inglés.

La segunda contribución hace referencia a las percepciones de los aprendices hacia la destreza auditiva. Al respecto, el panorama se visualiza de la siguiente manera: los estudiantes de la Universidad del Azuay consideran a la comprensión auditiva como una destreza muy importante en el estudio del inglés, pero menos importante que la destreza oral; como la destreza más difícil de desarrollar, pero la que menos preparación demanda ya que no causa problemas en los exámenes o pruebas porque aunque no entiendan los audios, no tienen dificultad en marcar la respuesta correcta basándose en el contexto de las preguntas.

Las implicaciones de estos resultados sugieren un mayor énfasis en la enseñanza de la destreza auditiva, lo cual podría ayudar también al desarrollo de la destreza oral (que es la que recibe la mayor atención por parte de los docentes), ya que como lo señala Rost (2001), el desarrollo de la comprensión auditiva es la base para el desarrollo de la destreza oral. Asimismo, sería importante que los docentes utilicen instrumentos de evaluación que den más atención a la destreza auditiva, lo cual podría exigir de alguna manera a los estudiantes la práctica constante y la preparación antes de rendir los diferentes exámenes y pruebas. Estas modificaciones en las prácticas educativas podrían ser analizadas en futuras investigaciones.

La tercera contribución está relacionada con los problemas de los aprendices cuando escuchan audios en inglés. En tal sentido, el panorama es como sigue: las principales dificultades de los estudiantes al escuchar audios en inglés se resumen en problemas de vocabulario y decodificación del discurso conectado, los cuales, de acuerdo a los aprendices, se deben a la falta de práctica y estudio, a un reducido vocabulario y a la pronunciación complicada.

Como se pudo observar, tanto los docentes como los estudiantes reconocen que la principal dificultad es el limitado vocabulario, lo cual coincide con lo expresado por Richards & Renandya (2002) en cuanto a que el vocabulario es el componente central del dominio de un idioma y proporciona las bases fundamentales para hablar, escuchar, leer y escribir, por lo que es menester que los docentes enfatizen la enseñanza del vocabulario de manera que no solamente se limiten a proveer el significado de las palabras desconocidas (como se observó en la mayoría de las clases) sino que también trabajen en el desarrollo del reconocimiento de palabras en el discurso conectado, que es el tercer problema más frecuente reportado por los estudiantes. Similarmente, el conocimiento de que los mayores problemas que enfrentan los estudiantes al momento de escuchar audios en inglés se deben a la falta de automatización de las destrezas de percepción del discurso oral, es decir a dificultades en el procesamiento de abajo-arriba, sugiere que la instrucción haga hincapié en desarrollar este tipo de destrezas (que no forman parte de la práctica instruccional habitual de los docentes), ya que como sostiene Field (2008b), el enfocarse en las destrezas de decodificación en lugar de las de comprensión general es probablemente la manera más efectiva de ayudar a los aprendices, especialmente a los de niveles iniciales, a mejorar su desempeño al escuchar.

Finalmente, la última contribución fue la determinación del efecto de la incorporación de destrezas de decodificación en la enseñanza de la escucha a través del análisis de discurso en tablas, método llamado “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*) por Cauldwell (2013). En tal sentido, el panorama se vislumbra de la siguiente manera: la incorporación de actividades que fomenten el desarrollo de destrezas de abajo-arriba, tales como “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*), tienen un efecto positivo en la comprensión general y en

el reconocimiento de palabras en el discurso conectado así como también en la seguridad de los estudiantes para comprender la complejidad del discurso oral.

Entonces, el aporte es de tipo pedagógico y ofrece un método de enseñanza probado en el contexto universitario que resultó ser muy beneficioso para lidiar con los principales problemas de los estudiantes al escuchar audios en inglés, es decir, problemas de descodificación del discurso oral. Como sostiene Cauldwell (2013), la instrucción para docentes en lo que respecta a la enseñanza de la escucha ha omitido la capacitación en la enseñanza de la sustancia sonora por su dificultad inherente, es decir, sus características de ser invisible, efímera, transitoria y difícil de describir, lo cual se convierte en un desafío incluso para docentes con mucha experiencia. Sin embargo, con el método de análisis de discurso en tablas “la ventana al discurso oral” (*The window on speech*), se puede enseñar fácilmente las características del discurso conectado como por ejemplo cliticación, resilabificación, reducción, entre otras, sin necesidad de abrumar a los estudiantes con reglas fonológicas sino únicamente con la identificación de las sílabas acentuadas de la unidad de discurso y el análisis de las zonas de reducción. Este método también permite la enseñanza de vocabulario en fragmentos de discurso (*chunks*) en lugar de palabras aisladas, lo cual es recomendado en la literatura como un principio para el desarrollo efectivo de la escucha (Graham, Santos, & Francis-Brophy, 2014). El método resultó fácil para que los estudiantes comprendan las características del discurso oral, ya que, como expresaron en las entrevistas, la mayoría de ellos entendió y pudo explicar lo aprendido y sobre todo, el método ayudó a crear conciencia en los estudiantes de que se puede mejorar la destreza auditiva al entender lo que sucede en el discurso conectado y su posterior práctica, como lo indicó uno de los estudiantes: “no es que ahora entiendo todo, pero ya sé lo que es más difícil y ahora puedo concentrarme en practicar eso”. La importancia de lo anterior radica en el hecho de que los

estudiantes sientan que pueden controlar de alguna manera su aprendizaje de la destreza auditiva, que según Vandergrift & Goh, (2012), es la destreza en la que los aprendices tienen el menor control y, como afirma Cauldwell (2013), los estudiantes a menudo sienten que son malos oyentes y atribuyen esta dificultad a una falla personal en ellos mismos, cuando en verdad es una debilidad de la enseñanza de idiomas, lo cual puede producir desmotivación y frenar cualquier esfuerzo para lograr un progreso.

Se sugiere incorporar este método en la fase de pos-escucha, es decir, una vez completadas todas las actividades sugeridas por el libro de texto, que desarrollan principalmente las estrategias de comprensión de arriba-abajo, para que de esta manera la instrucción se enfoque primero en el significado y no se centre en un simple enfoque en la forma (Vandergrift & Goh, 2012). Además, como sostiene Field (2008b), no se trata de abandonar el enfoque de comprensión por completo, ya que tiene sus ventajas (como por ejemplo, preparar a los estudiantes para pasar exámenes internacionales, los cuales adoptan la metodología del enfoque de comprensión), sino tener presente sus limitaciones para poder ajustar algunos aspectos de su aplicación en las clases de manera que encaje con las necesidades de los aprendices.

De la misma manera, se recomienda incorporar en la instrucción de la escucha la secuencia de práctica recomendada por Hulstijn (2003) (Véase sección 3.4), la cual ayudó al grupo de control del estudio piloto a mejorar significativamente la capacidad de reconocimiento de palabras. Sin embargo, debido a que esta forma de práctica requiere de la escucha repetitiva de los audios de forma individual fuera del aula de clase, puede resultar ser una carga para los estudiantes, quienes indicaron no disponer del tiempo suficiente para dedicarse al estudio, realización de tareas y práctica de la materia de inglés, por lo que sería muy beneficioso que

futuras investigaciones se centren en diferentes formas de motivar a los aprendices a realizar este tipo de actividades, o de incluir la realización de las mismas dentro del aula de clase.

Adicionalmente, debido a que los libros de texto constituyen el recurso principal que dirige las prácticas educativas de los docentes, sería recomendable que den más atención al desarrollo de las destrezas de descodificación e incluyan, en las guías para los docentes, sugerencias para la instrucción, especialmente de la sustancia sonora, para que de esta manera se aproveche todo el material auditivo que ofrecen sin dejarlo subutilizado. De esta manera, se ayudaría a los aprendices a desarrollarse como oyentes en lugar de exponerles solamente a más práctica (Field, 2008b), y la clase de escucha tendría también un nuevo objetivo que sería el familiarizar a los aprendices con la sustancia sonora del discurso espontáneo de manera que desarrollen de una forma creciente la pericia para descodificarlo y entenderlo (Cauldwell, 2013), es decir, se practicaría la comprensión auditiva en lugar de la incomprensión auditiva (Ridgway, 2000).

Por otro lado, la presente investigación tiene sus limitaciones, aunque se intentó superar las encontradas en otros estudios tomando las siguientes medidas sugeridas por Cross & Vandergrift (2015), a saber: que los estudiantes del grupo experimental y control reciban clases dictadas por el mismo docente; que el estudio sea cuasiexperimental con un diseño mixto para que se obtengan datos cuantitativos y cualitativos que evalúen de una forma objetiva las mejoras de la destreza auditiva; que se utilice un pre-test que determine la igualdad de los grupos a comparar y un pos-test para determinar las diferencias en los logros alcanzados, siempre que los dos tests sean los mismos y se los lleve a cabo con un tiempo suficiente para evitar que los estudiantes puedan recordar el contenido o las respuestas; que los tests contengan material diferente del usado en la intervención; que se considere que los datos obtenidos de la aplicación

de un cuestionario son un autoreporte de comportamientos, por lo que deben ser usados en conjunto con otros instrumentos.

Con respecto a las limitaciones del presente estudio se puede mencionar la dificultad para recolectar datos de los docentes ya que cuando se envió el cuestionario mediante correo electrónico, la respuesta fue mínima; asimismo, cuando se entregó el cuestionario impreso, pocos docentes lo completaron, lo cual disminuyó el número de participantes para el estudio. De la misma manera, pocos docentes mostraron su apertura para permitir que sus clases sean observadas y más bien se percibió una incomodidad a tal requerimiento. Esto podría ser material para futuras investigaciones que indaguen sobre las razones detrás de ese comportamiento, ya que las observaciones de clase entre pares, y la subsiguiente reflexión, pueden ayudar al desarrollo profesional de profesores universitarios, mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y fomentar una mejora continua (Spencer, 2012). Otra limitación fue el reducido número de clases para la realización de la intervención, solamente 7 clases, una vez por semana, durante 1 hora, teniendo en cuenta que las 2 primeras se las realizó a través de videos de manera virtual pero muy pocos estudiantes los miraron. Los resultados podrían haber sido diferentes si la práctica de la descodificación se hubiese realizado por 10 a 15 minutos diarios, quizá la comprensión auditiva de los estudiantes hubiese mejorado aún más, ya que como sugiere Field (2008b), la práctica de la descodificación es mejor realizarla en sesiones cortas pero más frecuentes (*intensive micro listening sessions*) para así lograr la descodificación de manera automática, exacta, rápida y fácil. Esto podría ser comprobado en futuras investigaciones.

Referencias

- Ableeva, R., & Stranks, J. (2013). Listening to another language research and materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 199-211). London: Bloomsbury.
- Adringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and Non-Native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning, 62*, 49-78. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00706.x
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In J. Alderson, & A. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-27). London: Longman.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to action: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognitions to behavior*, 11-39. New York: Springer.
- Al-Jasser, F. (2008). The effect of teaching English phonotactics on the lexical segmentation of English as a foreign language. *System, 36*, 94-106. doi:10.1016/j.system.2007.12.002
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications (4th ed.)*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal, 55* (2), 186-188.
- Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skills. *International Journal of Listening, 28*, 149-161. doi:10.1080/10904018.2013.861303
- Broersma, M., & Cutler, A. (2008). Phantom word activation in L2. *System, 36*, 22-34. doi:10.1016/j.system.2007.11.003
- Brown, A. (2014). *Pronunciation and Phonetics*. New York: Routledge.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language, 20*, 136-163.
- Brown, S. (2011). *Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan, MI: The University of Michigan Press.
- Brown, S. (2017). L2 listening. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 201-213). New York, NY: Routledge.
- Brunfaut, T., & Révész, A. (2015). The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening. *TESOL Quarterly, 49*(1), 141-168. doi:10.1002/tesq.168
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cai, W., & Lee, B. P. (2012). Processing unfamiliar words: Strategies, knowledge sources, and the relationship to text and word comprehension. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, 15*, 122-145.

- Campbell, D. (1963). Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions, in Sigmund Koch (ed.). *Psychology: A Study of a Science*. New York: McGraw-Hill.
- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for listening: Teaching the stream of speech*. Birmingham, United Kingdom: Speech in action.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). New York, USA: Cambridge University Press.
- Chang, A., Wu, B., & Pang, J. (2013). Second language listening difficulties perceived by low-level learners. *Perceptual & Motor Skills: Learning & Memory*, 116, 415-434. doi:10.2466/22.23
- Consejo de Educación Superior. (2014). Retrieved from Reglamento de régimen académico: http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf
- Consejo de Europa . (2002). Retrieved from Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (Cuarta ed.). London: Hodder Education.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Los Angeles, California, USA: SAGE Publications.
- Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13, 151-176. doi:10.1177/1362168809103446
- Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416. doi:10.1093/elt/ccq073
- DeKeyser, R. (2015). Skill Acquisition. In B. Van Patten, & W. Jessica (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An introduction* (pp. 94-112). New York: Routledge.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive Perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. J. Doughry, & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- EF Education First. (2020). Ecuador queda en el puesto #81 en el ranking de inglés EF EPI. <https://www.ef.com.ec/blog/language/ecuador-queda-en-el-puesto-81-en-el-ranking-de-ingles-ef-epi/>
- Ernestus, M., Hanique, I., & Verboom, E. (2015). The effect of speech situation on the occurrence of reduced word pronunciation variants. *Journal of Phonetics*, 60-75.

- Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-334.
- Field, J. (2008a). Bricks or mortar: Which parts of the input does a second language listener rely on? *TESOL Quarterly*, 42(3), 411-432.
- Field, J. (2008b). *Listening in the Language Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Field, J. (2009). More listening or better listeners? *English Teaching Professional*, 61, 12-14.
- Field, J. (2013). Cognitive Validity. In A. Geranpayeh, & L. Taylor (Eds.), *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening, Studies in Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C. (2010). Listening as process: learning activities for self-appraisal and self-regulation. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 179-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C. (2017). Cognition, Metacognition, and L2 listening. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume 3* (pp. 215-228). New York: Routledge.
- Goh, C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
doi:10.1080/09658416.2013.769558
- Graham, S. (2003). Learner strategies and advanced level listening comprehension. *The Language Learning Journal*, 28(1), 64-69. doi:10.1080/09571730385200221
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34, 165-182.
doi:10.1016/j.system.2005.11.001
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 107-119. doi:10.1017/S0261444816000306
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783.
- Graham, S., & Santos, D. (2013). Selective listening in L2 learners of French. *Language Awareness*, 22(1), 56-75. doi:dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.652634
- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Graham, S., Santos, D., & Francis-Brophy, E. (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, (40), 44-60. doi:10.1016/j.tate.2014.01.007
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15, 435-456.
doi:10.1177/1362168811412026
- Hansen, C., & Jensen, C. (1994). Evaluating lecture comprehension. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening* (pp. 241-268). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hasan, A. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153. doi:10.1080/07908310008666595
- Heredia, V. (8 de noviembre, 2017). Ecuador alcanzó el puesto 55 de 80 en idioma inglés, según EF Proficiency Index. <https://www.elcomercio.com/tendencias/ecuador-ingles-evaluacion-aprendizaje-educacion.html>
- Hill, D., & Tomlison, B. (2013). Coursebook Listening Activities. In B. Tomlison (Ed.), *Developing materials for language teaching* (segunda ed., pp. 429-442). London: Bloomsbury.
- Hollie, S. (2017). *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning (2nd ed.)*. California, CA: Shell Education.
- Hulstijn, J. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 413-425.
- Jones, M., Ross, H., Lynam, T., Perez, P., & Leitch, A. (2011). Mental models: An interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16, 26-46.
- Kelly, P. (1991). Lexical ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *IRAL*, 29(2), 135-149.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lantolf, J., Thorne, S., & Poehner, M. (2014). Sociocultural Theory and second language development. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Larry, V. (2006). Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency? *The Modern Language Journal*, 90, 6-18.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lund, R. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. *Foreign Language Annals*, 23(2), 105-115.
- Lynch, T. (2006). Academic listening: Marrying top and bottom. In E. Usó-Juan, & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 91-110). Berlin: M. de Gruyter.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Macaro, E., Graham, S., & Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success. In A. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 165-185). Oxford: Oxford University Press.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (4th ed.). Los Angeles, California, USA: SAGE Publications.
- Nation, P., & J, N. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. London: Routledge.

- O'Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. .
- Osada, N. (2001). What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension? A reappraisal of bottom-up and top-down processing. *Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5, 73–90.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Patten, M. (2009). *Understanding research methods: and overview of the essentials* (7th ed.). Glendale, CA, USA: Pyrczak Publishing.
- Prince, P. (2013). Listening, remembering, writing: Exploring the dictogloss task. *Language Teaching Research*, 17(4), 486-500. doi:10.1177/1362168813494123
- Rahimirad, M., & Shams, R. (2014). The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Listening Performance and Metacognitive Awareness of EFL Students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176. doi:10.1080/10904018.2014.902315
- Renandya, W., & Farrell, T. S. (2011). Teacher, the tape is too fast!: Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 64(1), 52-59. doi:10.1093/elt/ccq015
- Renandya, W., & Hu, G. (2018). L2 listening in China: An examination of current practices. In A. Burns, & J. Siegel (Eds.), *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT* (pp. 37-50). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Révész, A., & Brunfaut, T. (2013). Text characteristics of task input and difficulty in second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 31-65. doi:10.1017/S0272263112000678
- Richards, J. (2005). Second thoughts on teaching listening. *Regional Language Centre Journal*, 36(1), 85-92. doi:10.1177/0033688205053484
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-239.
- Richards, J., & Renandya, W. (2002). Teaching vocabulary. In J. Richards, & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., Hull, J., & Proctor, S. (2012). *Interchange Level 2* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridgway, T. (2000). Listening strategies-I beg your pardon? *ELT Journal*, 54(2), 179-185.
- Rost, M. (1992). *Listening in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. Harmondsworth: Penguin.
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.

- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow, UK: Longman.
- Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Rost, M., & Wilson, J. J. (2013). *Active Listening: Research and resources in language teaching*. New York: Routledge.
- Santos, D., Graham, S., & Vanderplank, R. (2008). Second Language Listening Research: Methodological Challenges and Perspectives. *Evaluation and Research in Education*, 21(2), 111-133.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegel, J. (2013). Exploring L2 listening instruction: examinations of practice. *ELT Journal*, 68(1), 22-30. doi:10.1093/elt/cct058
- Siegel, J., & Siegel, A. (2015). Getting to the bottom of L2 listening instruction: Making a case for bottom-up activities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 637-662. doi: 10.14746/ssl.t.2015.5.4.6
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding conventions & applications*. Sydney: NCELTR Macquarie University.
- Staehr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *SSLA*(31), 577-607.
- Tsui, A., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19, 432-451.
- Van Patten, B., & Williams, J. (Eds.). (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (Second ed.). New York, NY: Routledge.
- Vandergrift, L. (1998). Successful and less successful listeners in French: What are they. *The French Review*, 71, 370-395.
- Vandergrift, L. (2003). From prediction to reflection: guiding students to the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 425-440.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210. doi:10.1017/S02610000807004338
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416. doi:10.1111/lang.12105
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York, NY: Routledge.

- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x
- Vanderplank, R. (2014). Listening and Understanding. In P. Driscoll, E. Macaro, A. Swarbrick, P. Driscoll, E. Macaro, & A. Swarbrick (Eds.), *Debates in Modern Languages Education* (pp. 53-65). New York, NY: Routledge.
- Vásquez, G., & Vivanco, H. (2014). Aural perception mistakes made by native listeners of Chilean Spanish in decoding an English spoken text. *Lenguas Modernas*, 44(2), 115-131.
- Wang, L., & Renandya, W. A. (2012). Effective approaches to teaching listening: Chinese EFL teachers' perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 9(4), 79–111.
- Wang, Y., & Treffes-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*(65), 139-150.
- Werker, J., & Hensch, T. (2015). Critical periods in speech perception: New directions. *Annual Review of Psychology*, 66, 173-196.
- Williams, M. & Burden R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
- Wilson, M. (2003). Discovery Listening-improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343.
- Yeldham, M. (2016). Second Language Listening Instruction: Comparing a Strategies-Based Approach With an Interactive, Strategies/Bottom-Up Skills Approach. *TESOL Quarterly*, 50(2), 394-420. doi:10.1002/tesq.233
- Yeldham, M. (2017). Techniques for researching L2 listeners. . *System*, 66, 13-26. doi:doi:10.1016/j.system.2017.03.001
- Yeldham, M., & Gruba, P. (2014). Toward an instructional approach to developing interactive second language listening. *Language Teaching Research*, 18(1), 33-53. doi:10.1177/1362168813505395
- Zhang, Z., & Zhang, L. J. (2011). Developing a listening comprehension problem scale for university students' metacognitive awareness. *The Journal of Asia TEFL*, 8(3), 161-189. Retrieved from https://www.google.com.ec/search?source=hp&q=%22developing+a+listening+comprehension+problem+scale%22&oq=%22developing+a+listening+comprehension+problem+scale%22&gs_l=psy-ab.12...1234.23438.0.25100.62.37.1.0.0.0.571.6321.0j2j4j10j2j1.19.0....0...1.1.64.ps

Apéndices

Apéndice I: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Usted está invitado a considerar su participación en un estudio de investigación relacionado al desarrollo de la destreza de escucha (*listening*) en el idioma inglés. Este documento describe el propósito y naturaleza del estudio, así como también su derecho como participante. Si usted decide participar, por favor firme en la última línea de este documento.

Explicación del estudio:

Este estudio intenta encontrar los problemas de los estudiantes al momento de escuchar en inglés y el efecto que tienen las actividades de decodificación en el desarrollo de la destreza auditiva, para lo cual el investigador aplicará encuestas, observaciones, pruebas y entrevistas.

Confidencialidad:

Toda la información recolectada será confidencial y solamente será usada para este estudio. Su identidad se mantendrá anónima, es decir, sólo el investigador conocerá su nombre. Si los datos de este estudio se publicaran, su nombre no será usado. Para garantizar la confidencialidad, privacidad y anonimato de los participantes se asignarán códigos numéricos que se usarán durante el análisis de los datos y la presentación de los resultados.

Su participación:

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted no tiene que ser parte de este estudio si no lo desea. En ese caso, usted participará en las mismas actividades de clase, pero nada de lo que diga o haga será parte de la recolección de datos para el presente estudio.

Consentimiento del estudiante:

He leído toda la información de este documento. Todas mis preguntas han sido respondidas satisfactoriamente y por lo tanto acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: _____

Firma del estudiante _____

Apéndice II: Cuestionario de Antecedentes y Percepciones (estudio piloto)

Nombre: _____ Edad: _____

Encierre en un círculo la respuesta que más aplica para usted.

1. ¿Recibió clases de inglés durante su educación primaria? NO SÍ
2. ¿Recibió clases de inglés durante su educación secundaria? NO SÍ
3. ¿Ha estudiado inglés en academias particulares? NO SÍ Por cuánto tiempo? _____
4. ¿Cuál es su lengua materna? Español Otro ¿Cuál? _____
5. ¿Ha estudiado otros idiomas aparte del inglés? NO SÍ Cuál? _____
6. ¿Qué tan importante es para usted poder comunicarse en inglés?
Muy importante Importante Moderadamente importante Poco importante No es importante
7. ¿Usa el inglés fuera del aula de clase?
Siempre A menudo A veces Raramente Nunca
¿En dónde? _____
¿Para qué? _____
8. Si la asignatura de inglés fuese opcional y no un requisito de graduación, tomaría las clases de inglés.
Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
¿Por qué?

9. ¿Cuánto le gusta aprender inglés?
Muchísimo Bastante Un poco Casi nada Nada Lo odio
10. ¿Cuál de estos aspectos del inglés le causa mayor dificultad? Escoja solo uno.
Reading (leer) Writing (escribir) Listening (escuchar) Speaking (hablar)
¿Por qué?

11. En la universidad, aprender inglés es una pérdida de tiempo
Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
¿Por qué?

Apéndice III: Pre y pos evaluación de la destreza auditiva (estudio piloto)

NAME: _____ DATE: _____

A. Watch the video and answer the following questions

1. What is Mariela doing? _____
2. Why is Mariela upset? _____
3. What does Olivia do to help her? _____

B. Choose the best answer. Then complete the last item with your opinion.

1. ____cheese is necessary for the party.
 - a. both Mariela and Olivia think
 - b. Only Mariela thinks
 - c. Only Olivia thinks

 2. Olivia asks everyone to get different kinds of cheese because...
 - a. she can't remember the kinds Mariela mentioned
 - b. she wants everyone to buy different kinds of cheese
 - c. Todd likes all kinds of cheese

 3. In the end, there's probably ____cheese at the party.
 - a. too much
 - b. the right amount of
 - c. not enough

 4. Melanie gives Todd a ball of string because_____
- _____

C. Complete the conversation

Olivia: Hi Carlos? It's Olivia. How are you?
Carlos: Olivia, hi. I'm fine thanks. _____ Todd's birthday party, right?

Olivia: Todd really loves cheese, and Mariela _____, and now she's _____
_____.

Olivia: Thanks, Carlos. _____

Encierre en un círculo:

¿Cuánto entendió del video? 100% 80% 60% 40% 20% 0%

¿Por qué? _____

¿Qué destreza es la más difícil para usted? Reading Writing Listening Speaking

Nota: Tomado de Richards, Hull, & Proctor (2012)

PLACEMENT TEST A
Listening Test Name: _____

LISTENING 1
Read items 1–4. You have one minute.

1. They are discussing _____.
a. going to a concert
b. bedtime
c. clothing styles
d. musical instruments
2. Sergio Mendes is playing at _____.
a. Maxwell's
b. the Downbeat
c. Symphony Hall
d. Guitar Wolf's
3. The early show is at _____.
a. 11:30
b. 8:00
c. bedtime
d. 7:00
4. They both want to see _____.
a. Guitar Wolf
b. a rock concert
c. Sergio Mendes
d. the 11:30 show

Now listen to the conversation.
Listen again and circle the letter of the correct answer for items 1–4.
STOP Wait for instructions.

LISTENING 2
Read items 5–7. You have one minute.

5. The woman is telling the man about _____.
a. an earthquake in Romania
b. an earthquake near Chile
c. a lot of deaths and injuries
d. a trip to Romania
6. The man asks the woman about _____.
a. deaths or injuries
b. Chile
c. the Richter scale
d. record-breaking earthquakes
7. The disaster was _____.
a. yesterday during the day
b. yesterday during the night
c. today
d. last week

Now listen to the conversation.
Listen again and circle the letter of the correct answer for items 5–7.
STOP Wait for instructions.

Copyright © 2006 by Pearson Education, Inc. Permission is granted to reproduce for classroom use.

Nota: Tomado de Saslow & Ascher (2006)

Apéndice IV: Listening Comprehension Problem Scale (LCPS)

This Listening Comprehension Problem Scale (LCPS) is intended for you who are students of English as a foreign language (EFL). You will find statements about the problems that you might encounter while listening to English texts. Please read each one and choose a response from among 1, 2, 3, 4 and 5 that best describes HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never true of me; **2.** Usually not true of me; **3.** Somewhat true of me; **4.** Usually true of me; **5.** Always true of me.

Part A. Listening comprehension Problems

1. I feel nervous.
2. I am unable to concentrate.
3. I do not recognize the learned words.
4. I do not respond to words quickly enough.
5. I have difficulty in recognizing words due to own incorrect pronunciations.
6. There are too many new words.
7. I have difficulty in recognizing sounds due to fast speaking.
8. I have difficulty in recognizing sounds due to linking, assimilation, omission in speech.
9. I have difficulty in recognizing sounds due to speakers' accent and intonation.
10. I cannot recognize the words with similar sounds.
11. I tend to neglect the next part when thinking about the meaning of the utterances just heard.
12. I do not understand abstract concepts.
13. I do not understand long sentences.
14. I cannot chunk streams of speech.
15. I forget quickly what is heard.
16. I do not understand the word that has more than one meaning.
17. I do not understand the next part of the text because of problems I encounter earlier in it.
18. I miss out the beginning of texts.
19. I do not understand the intended message of some parts of a text.
20. I feel confused about the key ideas in the message.
21. I do not understand the intended message of an entire text.

Part B. Your Personal Data

Sex: Male Female; Age: _____ years; Class No. _____; Major: _____

In 1st 2nd 3rd year of the University;

The last five digits of your Student ID No. ; You have learnt English for _____ years.

Nota: tomado de Zhang & Zhang (2011)

Apéndice V: Cuestionario de problemas al escuchar en inglés

Nombre: _____

En la siguiente lista se detallan diferentes problemas que usted puede tener cuando escucha un audio en inglés. Lea cada ítem y escoja un número del 1 al 5, considerando que 1 = Nunca y 5= Siempre.

		NUNCA	RARAMENTE	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
	Quando escucho un audio en inglés:					
1	Me siento nervioso/a.	1	2	3	4	5
2	Pierdo mi concentración fácilmente.	1	2	3	4	5
3	No reconozco palabras aprendidas anteriormente.	1	2	3	4	5
4	No reacciono rápidamente a las palabras que escucho.	1	2	3	4	5
5	Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente.	1	2	3	4	5
6	Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas.	1	2	3	4	5
7	Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido.	1	2	3	4	5
8	Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten.	1	2	3	4	5
9	Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes.	1	2	3	4	5
10	No atiendo a la siguiente parte del audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar.	1	2	3	4	5
11	No entiendo oraciones largas aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones.	1	2	3	4	5
12	No puedo separar el flujo verbal en palabras.	1	2	3	4	5
13	Me olvido rápidamente de lo escuchado.	1	2	3	4	5
14	No entiendo una palabra que tiene más de un significado.	1	2	3	4	5
15	No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión.	1	2	3	4	5
16	No entiendo el mensaje de algunas partes del audio.	1	2	3	4	5
17	No identifico claramente las ideas claves del mensaje.	1	2	3	4	5
18	No entiendo el mensaje de todo el audio.	1	2	3	4	5

Nota: Tomado de Zhang & Zhang (2011)

Otras dificultades que no constan en la lista y que usted cree que son importantes de mencionar:

¿Por qué cree usted que tiene estos problemas cuando escucha en inglés?

UNIT 1 LISTENING QUIZ

NAME: _____ DATE: _____ SCORE: _____

1. Listen to a conversation and write TRUE or FALSE

- 1.1. Huy finished college in the United States. _____
- 1.2. Huy doesn't have a lot of friends in the United States. _____
- 1.3. Ahmed attended college in the United States. _____
- 1.4. Ahmed often tries to go to Egypt. _____

Answer the questions:

- 1.5. What did Huy use to do in Vietnam on holidays and weekends?

- 1.6. What is Ahmed looking forward to next month?

2. Complete the sentences

Ahmed: ...I got a job here. I'm working as an engineer.

Interviewer: Uh-huh. And what _____ when you first
_____? Was it difficult?

Ahmed: Yeah, _____. The biggest difficulty I had was with the educational system.

¿Practicó en casa siguiendo la secuencia indicada? SI ____ NO ____

UNIT 2 LISTENING QUIZ

NAME: _____ DATE: _____ SCORE: _____

1. Listen to a resident of Singapore and answer the questions.

a. What do people in Singapore need to do if they want to drive into the business district?

b. What do people in Singapore need to do if they want to buy a car?

2. Complete the sentences

There's also a _____ on cars, so a new one costs a lot of money. A car can cost _____ more in Singapore than in the U.S or Canada. The other thing Singapore _____ an excellent public transportation system.

¿Practicó en casa siguiendo la secuencia indicada? SI ____ NO ____

UNIT 3 LISTENING QUIZ

NAME: _____ DATE: _____ SCORE: _____

A. LISTENING. Listen to a conversation about capsule hotels.

Answer the questions

1. What's the name of the show? _____
2. What does Bratt do? _____
3. What's the size of the spaces? _____
4. What can you keep in the lockers? _____

Write True or False

5. The "rooms" in a capsule hotel are too cramped. _____
6. The capsule hotel is very far away from downtown Tokio. _____
7. All kinds of people would enjoy staying in a capsule hotel. _____

Complete:

1. Brad: People who miss the last train home

_____ and come back to work again.

2. Brad: The rooms are small, but _____ in a small space.

¿Practicó en casa siguiendo la secuencia indicada? SI ____ NO ____

UNIT 4 LISTENING QUIZ

A. LISTENING. Listen to some recipes and complete the sentences

Recipe 1

1. I love this snack. First, _____.
2. Next, you _____ tomato and _____
3. ... a little cilantro _____.

Recipe 2

1. First, _____ a circle.
2. Then, _____ and bake for a few minutes.
3. After that, _____ cheese.

¿Practicó en casa siguiendo la secuencia indicada? SI ____ NO ____

UNIT 5 LISTENING QUIZ

1. LISTENING. Listen to an interview with a spokeswoman from the New York City Visitors Center.

Answer the questions.

- a. What do you need to decide in advance?

b. What should you do if you want to take a bus tour?

c. In relation to safety, what 2 things shouldn't you do?

2. Complete the sentences:

Spokeswoman: Don't _____ too much in a short time

Spokeswoman: It's _____ many cities in the world. But
_____ any big city, you _____ be careful.

You'll _____ New Yorkers are _____ friendly. They like
_____ visitors to their city and are happy to give directions.

¿Practicó en casa siguiendo la secuencia indicada? SI ____ NO ____

UNIT 6 LISTENING QUIZ

1. Listen to the results of a survey about family life. Answer the questions

a. What's the name of this week's program?

b. What is the program about?

c. Write 2 things boys don't do to help around the house.

d. What is the second question of the survey?

Complete:

Jennifer: ...was boys! _____ your sons or brothers don't help much around the house.

Jennifer: My mother always _____ my sister. She tells us to _____ the phone, to _____ so long on the computer, to turn off the TV, well, everything really.

2. Listen to a conversation between Jason and Lisa and complete.

Jason: _____ Dad is getting?

Lisa: You know _____ Mom?

Jason: Yeah, she _____ . She should go

¿Practicó en casa siguiendo la secuencia indicada? SI ____ NO ____

MID TERM EXAM

LISTENING.

Listen to the conversations. Check the correct answer.

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Matt...
<input type="checkbox"/> grew up in Argentina.
<input type="checkbox"/> grew up in Boston.
<input type="checkbox"/> grew up in Washington</p> | <p>3. According to Kate, there city should provide more
<input type="checkbox"/> bicycle lanes.
<input type="checkbox"/> traffic lights.
<input type="checkbox"/> buses.</p> |
| <p>2. Mia used to collect
<input type="checkbox"/> new toys.
<input type="checkbox"/> scrapbooks.
<input type="checkbox"/> all kinds of things.</p> | <p>4. Olivia can join a car pool by
<input type="checkbox"/> asking a neighbor for a ride.
<input type="checkbox"/> visiting a website.
<input type="checkbox"/> riding to work with Rob.</p> |

Answer the questions

1. Where did Kate go last night?

2. How long did Olivia have to wait for a bus?

Complete:

ROB: It's a group of people _____ together in one car.

OLIVIA: Oh, right. That's a good idea. How _____ car pool?

FINAL EXAM

A. LISTENING (4 points). Listen to an interview with a spokeswoman from the New York City Visitors Center.

Answer the questions (0.5/3)

d. What do you need to decide in advance?

e. Write 2 advantages of a bus pass?

f. In relation to safety, what 2 things shouldn't you do?

g. Where can students get discounts?

Complete the sentences (0.1/1)

Spokeswoman: It's _____ many cities in the world. But _____
_____ in any big city, you _____ be careful...

You'll _____ that New Yorkers are _____ friendly. They like welcoming
_____ to their city and are happy to _____ directions.

Apéndice VII: Encuesta después del tratamiento (estudio piloto)

NOMBRE: _____

Marque con una X la respuesta que considere adecuada

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	La actividad de <i>Discovery Listening</i> me ayudó a mejorar mi destreza auditiva en inglés					
2	La actividad de <i>Discovery Listening</i> me pareció aburrida					
3	La actividad de <i>Discovery Listening</i> me pareció cansada					
4	La actividad de <i>Discovery Listening</i> me pareció interesante					
5	Recomiendo a los profesores realizar la actividad de <i>Discovery Listening</i> en todas sus clases de <i>listening</i>					
6	La actividad de <i>Window of Speech</i> me ayudó a mejorar mi destreza auditiva en inglés					
7	La actividad de <i>Window of speech</i> me pareció aburrida					
8	La actividad de <i>Window of speech</i> me pareció cansada					
9	La actividad de <i>Window of speech</i> me pareció interesante					
10	Recomiendo a los profesores realizar la actividad de <i>Window of Speech</i> en todas sus clases de <i>listening</i>					
11	Escuché en casa los audios las veces necesarias hasta llegar a entender todo el audio					
12	El escuchar los audios en casa hasta entender completamente todo el audio me ayudó a mejorar mi destreza auditiva					
13	Recomiendo a otros estudiantes escuchar los audios en casa hasta entender todo el audio					

14. Si no escuchó en casa los audios hasta entender completamente, indique las razones por las que no lo hizo

15. Había realizado antes este tipo de actividades de *listening*? SI NO

Si su respuesta es afirmativa, explique qué actividad y en dónde la realizó

Apéndice VIII: Hoja de trabajo para Discovery Listening

Name: _____

1. How much of the meaning do you think you understood?

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

2. Make notes of key words.

3. Add more notes.

4. Try to write the sentences completely.

5. Check the transcript and compare (use a pen of a different color to add or correct words)

6. What problems did you have? (use a red pen to circle the problematic words and write a,b,c,d,e,f)

- a. No pude escuchar qué sonido era.
- b. No pude separar los sonidos en palabras.

- c. Escuché las palabras pero no pude recordar su significado rápidamente.
- d. Esta palabra es nueva para mí.
- e. Escuché y entendí las palabras pero no el significado de esa parte de la oración.
- f. Otros problemas:

7. Which of these words or phrases caused you most difficulty in understanding the general meaning of the audio?

8. When you read the transcript of the listening, did you have any problems understanding it?

Yes No

If yes, what problems did you have?

9. Can you hear and understand clearly now?

100% 90% 80% 70% 60% 50% 40% 30% 20% 10% 0%

Nota. Adaptado de Wilson (2003)

Apéndice IX: Tablas para transcripción de la sustancia sonora

3	2	1

5	4	3	2	1

7	6	5	4	3	2	1

Nota: tomado de Cauldwell (2013).

Apéndice X: Ejemplo de transcripciones realizadas por los estudiantes en comparación con la de la profesora (estudio piloto)

7	6	5	4	3	2	1
Tell's	A lot	about your	self			
	Talk	about your	self			
	Tell's	about your	self	so		
	Tell's	me a little about your	self			
	Tell's	a lot	about yourself			
			TELL	us a little bit about your	SELF	

7	6	5	4	3	2	1
	When	I don't fell a doing	all	the way	home	
	When I	don't feel I	go	ing all the way	home	
When I don't	FEEL	like going	ALL	the way	HOME	

5	4	3	2	1
	and	really	my	
And a	read	ing	light	
		And a	READ	ing light

5	4	3	2	1
	only	To turn	About	
	ON	ly to turn a	ROUND	

Nota: las transcripciones corresponden al audio de la unidad 3. La última fila es la transcripción de la profesora.

Apéndice XI: Transcripciones de las Entrevistas Realizadas a los Participantes del Estudio Piloto

Entrevista 1

¿Qué problemas tiene cuando escucha audios en inglés?

Tengo muchos problemas al entender porque no sé lo que significa o se la palabra, pero no la retengo, puedo retener muy pocas palabras una o dos

¿Por qué cree tener estos problemas?

Porque no repaso, practiqué en la casa 1 o 2 veces. Al principio no practicaba porque estaba en prácticas, luego hice una o 2 veces y cuando lo hice sí mejoré y saqué la nota más alta de mis pruebas 4 y algo

¿Cómo le pareció la actividad de Discovery listening?

Al principio no entendía porque en el colegio mi profesora nunca me enseñó eso, mi profesora solo hablaba español, pero luego ya entendí un poco más y creo que sí ayuda bastante

¿Cómo le pareció la actividad de The window on speech?

Bien porque cuando practiqué, luego pude identificar algunas palabras

¿Cuál le pareció mejor y por qué?

Me pareció más práctica la de The window on speech porque como usted nos indicó las columnas pares suenan más entonces ahí podemos identificar las palabras

¿Algún comentario adicional?

Me gustó lo que hicimos en clase y me doy cuenta que necesito practicar mucho en casa como usted nos dijo, el problema es que tenemos deberes y trabajos de las otras materias por lo que no queda tiempo.

Entrevista 2

¿Qué problemas tiene cuando escucha audios en inglés?

No puedo identificar las palabras, me cuesta mucho y no había hecho estos ejercicios anteriormente no he practicado nunca el listening

¿Por qué cree tener estos problemas?

Porque en la escuela no tuve inglés, luego en el colegio me quedé en el supletorio y desde allí tengo temor al inglés y no era muy bueno el inglés en el colegio y luego estudié después de 6 años y todo ese lapso de tiempo no estudié. Y en los 2 ciclos anteriores no practicamos mucho listening

¿Cómo le pareció la actividad de Discovery listening?

Bueno cuando hacía sí comprendía un poco mejor, pero solo un poco no totalmente

¿Cómo le pareció la actividad de The window on speech?

Bueno sí comprendía un poco mejor, y cuando una vez escuché en la casa sí identifiqué las palabras que practicamos, no identificaba todo, pero sí un poco mejor.

¿Cuál le pareció mejor y por qué?

La de Discovery listening porque ahí primero escuchábamos y luego comparábamos con la transcripción, de esa manera siquiera entendía unas pocas palabras más y no me pareció para nada aburrido

¿Algún comentario adicional?

Las actividades que hicimos me ayudó a mejorar porque como le dije yo no sabía nada y no entendía nada, pero ahora cuando escucho cuando tengo un poco de tiempo entiendo un poco mejor, incluso en la última prueba que escuché en la casa viendo la transcripción tuve mejor puntaje en la prueba. Solo cuando hago así, o sea escuchar y ver la transcripción porque si solo escucho no entiendo. Pero no escuché en casa todos los audios por falta de tiempo porque tengo un bebé y no tengo tiempo.

Entrevista 3

¿Qué problemas tiene cuando escucha audios en inglés?

Realmente se me dificulta mucho el listening porque no entiendo las palabras y peor cuando hablan rápido no entiendo nada.

¿Por qué cree tener estos problemas?

Porque no tuve un buen nivel de inglés como los demás y a pesar de que escucho se hace muy difícil. No tuve inglés en la escuela. No tengo los recursos económicos para pagar un curso extra de inglés.

¿Cómo le pareció la actividad de Discovery listening?

Sí me pareció interesante y una nueva técnica de aprender listening porque uno se va evaluando como empieza y como termina y sí0 hay una mejoría al final. Además, nunca había hecho estas actividades ni en el colegio ni en los ciclos anteriores aquí en la universidad.

¿Cómo le pareció la actividad de The window on speech?

Sí me ayudó también a identificar el acento como usted nos enseñó y eso me sirvió para identificar las palabras, o sea yo creo que sí he avanzado un poco porque al comienzo no entendía nada

¿Cuál le pareció mejor y por qué?

La de The window on speech porque se va escuchando e identificando los acentos y las palabras, yo le comprendí mejor a esta actividad y me pareció más útil.

¿Algún comentario adicional?

No tuve tiempo para escuchar los audios en la casa, pero cuando escuché para una prueba me ayudó mucho el ir escuchando y viendo la transcripción al mismo tiempo, se puede entender mejor.

Entrevista 4

¿Qué problemas tiene cuando escucha audios en inglés?

La fluidez que tienen ellos al hablar me hace difícil entender y a ratos no entiendo nada y no reconozco las palabras porque algunas son nuevas, pero otras son conocidas, pero no puedo reconocerlas

¿Por qué cree tener estos problemas?

Por falta de dedicación y falta de interés a la materia además nunca he practicado listening así, o sea en los cursos anteriores escuchábamos un rato y pasábamos a otra cosa

¿Cómo le pareció la actividad de Discovery listening?

Sí me pareció interesante, pero creo que era difícil porque la primera vez que escuchaba entendía un 10% y después de escuchar y practicar subía a un 20 % o sea casi nada y me pareció un poco aburrida.

¿Cómo le pareció la actividad de The window on speech?

Me pareció muy buena porque ayudaba a reconocer palabras por la entonación y aprendía por partes.

¿Cuál le pareció mejor y por qué?

La de The window on speech porque era más entretenida y útil porque enseñada que identificábamos las palabras más acentuadas continuábamos escuchando hasta entender toda la oración y luego al comparar con la oración que usted escribía nos dábamos cuenta de las diferencias y aprendíamos.

¿Algún comentario adicional?

En general estas actividades sí me han ayudado a mejorar y a entender algo más pero no completamente. Además, en la casa solo escuché sin ver en la transcripción y como no entendí mucho ya deje de seguir escuchando. No me he dedicado por falta de tiempo ya que tenemos prácticas en la mañana y en la tarde empezamos clases a las 2 y luego hasta las 8 y hay que hacer otros deberes.

Entrevista 5

¿Qué problemas tiene cuando escucha audios en inglés?

No puedo separar las palabras cuando hablan rápido

¿Por qué cree tener estos problemas?

No puedo retener lo que dicen, creo que por eso.

¿Cómo le pareció la actividad de Discovery listening?

Sí me pareció buena y me ayudó a entender mejor y podíamos escuchar varias veces y comparar con la transcripción.

¿Cómo le pareció la actividad de The window on speech?

Ah, esa me pareció mejor porque me ayudó a separar las palabras. Podía reconocer cuales tenían más acento y eso ayudaba mucho para entender.

¿Algún comentario adicional?

En los 2 ciclos anteriores no practicamos mucho el listening y las pruebas y exámenes eran fáciles, solo de subrayar una respuesta que así no se entendía lo que decían en el audio era fácil dar con la respuesta correcta. En cambio, con estas actividades yo entendía lo que decían.

Cuando practicaba en la casa con la transcripción primero traducía las palabras que no entendía y luego sí escuchaba viendo la transcripción y escuchaba varias veces y eso me sirvió bastante para mejorar en las pruebas.

Apéndice XII: Cuestionario de Antecedentes y percepciones para estudiantes

Edad: _____ **Carrera:** _____ **Ciclo:** _____ **Ciclo de Inglés:** _____

Encierre en un círculo la respuesta que más aplica para usted.

1. ¿Recibió clases de inglés durante su educación primaria? NO SÍ
2. ¿Recibió clases de inglés durante su educación secundaria? NO SÍ
3. ¿Ha estudiado inglés en academias particulares? NO SÍ Por cuánto tiempo? _____
4. ¿Cuál es su lengua materna? Español Otro ¿Cuál? _____
5. ¿Ha estudiado otros idiomas aparte del inglés? NO SÍ Cuál? _____

6. ¿Qué tan importante es para usted poder comunicarse en inglés?

Muy importante Importante Moderadamente importante Poco importante No es importante

7. ¿Usa el inglés fuera del aula de clase?

Siempre A menudo A veces Raramente Nunca

¿En dónde? _____

¿Para qué? _____

8. Si la asignatura de inglés fuese opcional y no un requisito de graduación, tomaría las clases de inglés.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

¿Por qué? _____

9. ¿Cuánto le gusta aprender inglés?

Muchísimo Bastante Un poco Casi nada Nada Lo odio

10. ¿Cuál de estos aspectos del inglés le causa mayor dificultad? Escoja solo uno.

Reading (leer) Writing (escribir) Listening (escuchar) Speaking (hablar)

¿Por qué? _____

11. En la universidad, aprender inglés es una pérdida de tiempo

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

¿Por qué? _____

12. ¿Qué tan importante considera a la destreza de *listening* para el aprendizaje de inglés?

Muy importante Importante Un poco importante Nada importante

Por qué _____

13. ¿Con qué frecuencia estudia *listening*?

Siempre Frecuentemente A veces Casi nunca Nunca

Si su respuesta fue otra que la opción "Nunca", indique todo lo que hace cuando estudia *listening*

14. Ordene las siguientes destrezas en orden de importancia para usted (4= La más importante y 1= la menos importante)

Speaking (hablar) _____ Listening (escuchar) _____ Reading (leer) _____ Writing (escribir) _____

Apéndice XIII: Cuestionario para docentes acerca de la enseñanza de la escucha

The Listening Questionnaire

Please complete the following questionnaire that aims to find out about how you teach listening at university. Please base your answers on how you REALLY teach your students. There are no right or wrong answers. The questionnaire is anonymous and only some background information is asked.

- A. Circle your gender: Male Female
- B. Provide your age: _____
- C. Write the name(s) of the university(ies) where you work. _____
- D. Write the years of experience you have as an EFL teacher. _____
- E. What's your mother tongue? _____
- F. Circle your English proficiency level.
 A1 A2 B1 B2 C1 C2
- G. What academic degrees do you hold? You can circle more than one letter.
 - a. Undergraduate degree for teaching English
 - b. Master's degree for teaching English
 - c. Undergraduate degree
 - d. Master's degree
 - e. PhD
 - f. Other _____

H. If you circled option (a) on the previous question, answer the following: During your pre-service teacher education, how much training did you receive to teach the following?

	None	Little	Some	Much	A great deal
Speaking					
Listening					
Writing					
Reading					
Vocabulary					
Grammar					

1. In the table below, please list the **MOST IMPORTANT** procedures (three) that you usually follow when you ask learners to listen to a recording in the classroom. (NB there is no need to rank the procedures in any way)

PROCEDURES (What you do and/or what students do)	JUSTIFICATION (Why do you do this? Why is this done?)

2. How often do you work on listening in class, on average? Please circle one option.

- a. Less than once a week
- b. Once a week
- c. Two or three times a week
- d. More than three times a week

3. In your opinion, how does listening compare with the teaching of other skills in terms of DIFFICULTY? Number the options below (1=the LEAST difficult; 4=the MOST difficult).

Listening____ Speaking____ Reading____ Writing____

4. In your teaching, how much emphasis do you place on the following skills? Number the options below (1=the LEAST emphasis; 4=the MOST emphasis).

Listening____ Speaking____ Reading____ Writing____

5. When you ask learners to listen, how often do you do the following?

	Never	Sometimes	Frequently	Always
Before listening, I remind learners of vocabulary linked to the topic.				
Before listening, I give learners vocabulary items that will be used in the passage.				
Before listening, I ask learners to predict vocabulary they might hear				
Before listening, I ask learners to think of ideas/facts etc. that might be discussed in the passage.				
Before listening, I ask learners to discuss possible answers to the questions.				

	Never	Som.	Freq.	Alw..
While listening, I ask learners to verify their predictions.				
While listening, I ask learners to focus on key words.				
During the listening, I pause the audio when the passage is played for the first time				
During the listening, I pause the audio only when the passage is played for the second				

time.				
When I pause the audio, I try to pause it at the end of each speaker.				
When I pause the audio, I try to pause it at the end of each question.				
When I pause the audio, I try to pause it at the end of natural speech boundaries.				

	Neu.	Som.	Freq.	Alw.
After listening, I tell learners what the answers are (e.g. Picture A, Picture B, etc)				
After listening, I ask learners what answers they put (e.g. Picture A, Picture B, etc)				
After listening, I ask learners to answer using target language words/phrases.				
After listening, I ask learners how they felt about the task.				
After listening, I ask learners what they did to complete the task.				
After listening, I advise learners how to deal with difficulties next time.				
After listening, I ask learners to use language/structures used in the passage in a productive follow-up task.				

6. How far do you agree with the following statements? Please circle one number below to show your level of agreement (1=DISAGREE strongly; 5= AGREE strongly)

When learners don't understand a word, they should work out its meaning from the context.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
When learners don't understand a word, they should work out its meaning from the words/phrases that precede or follow the unknown word.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
When learners don't understand a word, they should work out its meaning from their linguistic knowledge (e.g. knowledge of L2/L1 vocabulary, grammar).	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
It's more important for learners to use the context of the passage to understand than to listen carefully to what it is actually said.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
The main difficulties for learners in listening arise from their lack of vocabulary.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
Learners' main problems lie in the difficulty they have identifying where word/phrase/sentence boundaries are.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
The main difficulties for learners in listening arise from lack of grammatical knowledge.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
The main difficulties for learners in listening arise from lack of background knowledge about the topic of the passage.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
After listening, students should discuss how they completed the listening activity.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
After listening, students should discuss how they felt about the listening activity.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
I introduce new vocabulary to learners orally as individual items.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
I introduce new vocabulary to learners orally in connected speech.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
It's possible to teach learners how to listen more effectively.	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly
Listening should be taught differently depending on the learners' level	Disagree Strongly	1	2	3	4	5	Agree strongly

7. What, in your view, is the main purpose of carrying out listening tasks? Please rank the following in order of importance, with **1** for the **LEAST** important reason, **5** the **MOST** important.

To extend learners' vocabulary _____ To teach learners' how to listen more effectively _____

To assess how well learners can listen _____ To provide learners with a model of pronunciation _____

To increase learners' opportunities to practice listening _____

If you have another reason, please write it here _____

8. Which of these listening activities do you use with learners in different levels of foreign language learning at university? Tick the boxes that apply.

I ask learners to:	Yes, in all levels	Yes, but only in certain levels (specify the level)	No, I never do this
Listen out for words learners predict they may hear.			
Transcribe (e.g. make learners write down in the target language everything they hear)			
Listen out for specific details			
Listen out for the gist of the passage			
Listen out for key words			
Complete gap-fills			
Match what is heard to a written paraphrase.			
Recognize groups of words that occur together			
Listen out for marker phrases (e.g. 'For example', 'First of all' in the target language)			
Listen out for/distinguish between individual sounds			
Recognize/listen out for words from different word classes (e.g. verbs, adjectives)			
Listen for verb endings			
Listen out for how individual words change in connected speech			
Identify tone of voice/ emotion			
Distinguish one speaker from another			
Listen to a text read out by me			
Focus on intonation patterns			
Make sound-spelling links			
Follow a transcription while listening			
Think about how to work out/deal with unknown words			
Identify word boundaries			
Listen cooperatively (in pairs)			
Keep a listening log about how they approach listening tasks (i.e. what they do)			
Keep a listening log about how they feel about listening			
Use peer-designed listening activities			

9. How often do you use listening activities from textbooks? Please tick one option.

Never_____ Rarely_____ Sometimes_____ Most of the time_____ Always_____

If you have ticked any option other than “Always”, please give details to explain your answer.

10. List two positive aspects and two negative aspects of listening tasks frequently found in textbooks

THANK YOU SO MUCH FOR YOUR COOPERATION!

Nota: Adaptado de Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014)

Apéndice XIV: Cuestionario original para docentes acerca de la enseñanza de la escucha

In all of the following questions, we are interested in how you teach listening at KS3. Please base your answers on how you teach pupils in that key stage. There are no right or wrong answers!

1. In the table below, please list the **MOST IMPORTANT** procedures (3 or 4) that you usually follow when you ask learners to listen to a recording in the classroom at KS3. (NB there is no need to rank the procedures in any way)

PROCEDURES (What you do and/or what students do)	JUSTIFICATION (Why do you do this? Why is this done?)

2. How often do you work on listening in class at KS3, on average? Please tick one option.

Less than once a week _____

Once a week _____

Two or three times a week _____

More than three times a week _____

3. In your opinion, how does listening at KS3 compare with the teaching of other skills in terms of difficulty? Number the options below to answer this question (1=the least difficult; 4=the most difficult).

Listening_____ Speaking_____ Reading_____ Writing_____

4. In your teaching at KS3, how much emphasis do you place on the following skills? Number the options below to answer this question (1=the least emphasis; 4=the most emphasis).

Listening_____ Speaking_____ Reading_____ Writing_____

5. When you ask learners to listen at KS3, how often do you do the following?

	Never	Sometimes	Frequently	Always
Before listening, I remind learners of vocabulary linked to the topic.				
Before listening, I give pupils vocabulary items that will be used in the passage.				
Before listening, I ask learners to predict vocabulary they might hear (e.g. verbs, nouns)				
Before listening, I ask learners to think of ideas/facts etc. that might be discussed in the passage.				
Before listening, I ask pupils to discuss possible answers to the questions.				

	Ne.	Som.	Freq.	Alw.
While listening, I ask pupils to verify their predictions.				
While listening, I ask pupils to focus on key words.				
During the listening, I pause the tape/CD when the passage is played for the first time				
During the listening, I pause the tape/CD only when the passage is played for the 2nd time.				
When I pause the tape/CD, I try to pause it at the end of each speaker.				
When I pause the tape/CD, I try to pause it at the end of each question.				
When I pause the tape/CD, I try to pause it at the end of natural speech boundaries.				

	Ne.	Som.	Freq.	Alw.
After listening, I tell learners what the answers are (e.g. Picture A, Picture B, etc)				
After listening, I ask learners what answers they put (e.g. Picture A, Picture B, etc)				
After listening, I ask learners to answer using target language words/phrases (e.g. 'He went to the cinema' (in TL) [target language])				
After listening, I ask learners how they felt about the task.				
After listening, I ask learners what they did to complete the task.				
After listening, I advise learners how to deal with difficulties next time.				
After listening, I ask learners to use language/structures used in the passage in a productive follow-up task.				

6. How far do you agree with the following statements for KS3 learners for LISTENING? Please circle one number below to show your level of agreement (1=agree strongly; 5= disagree strongly)

i)When learners don't understand a word, they should work out its meaning from the context.	Agree strongly					Disagree strongly
	1	2	3	4	5	
ii)When learners don't understand a word, they should work out its meaning from the words/phrases that precede or follow the unknown word.	Agree strongly					Disagree strongly
	1	2	3	4	5	
iii)When learners don't understand a word, they should work out its meaning from their linguistic knowledge (e.g. knowledge of	Agree strongly					Disagree strongly
	1	2	3	4	5	

L2/L1 [first/second language] vocab, grammar).	
iv) It's more important for learners to use the context of the passage to understand than to listen carefully to what it is actually said.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
v) The main difficulties for learners in listening arise from their lack of vocabulary.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
vi) Learners' main problems lie in the difficulty they have identifying where word/phrase/sentence boundaries are.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
vii) The main difficulties for learners in listening arise from lack of grammatical knowledge.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
viii) The main difficulties for learners in listening arise from lack of background knowledge about the topic of the passage.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
ix) After listening, students should discuss how they completed the listening activity.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
x) After listening, students should discuss how they felt about the listening activity.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
xi) I introduce new vocabulary to learners orally as individual items.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
xii) introduce new vocabulary to learners orally in connected speech.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
xiii) It's possible to teach learners how to listen more effectively.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly
xiv) Listening should be taught differently depending on whether learners are in their first of subsequent years of learning.	Agree strongly 1 2 3 4 5 Disagree strongly

7. What, in your view, is the main purpose of carrying out listening tasks at KS3? Please rank the following in order of importance, with 1 for the most important reason, 5 the least important.

To extend learners' vocabulary _____

To increase learners' opportunities to practice listening _____

To teach learners' how to listen more effectively _____

To assess how well learners can listen _____

To provide learners with a model of pronunciation _____

If you have another reason, please write it here _____

8. Which of these listening activities do you use with learners in different years of foreign language learning at KS3? Tick the boxes that apply.

I ask learners to:	Yes, in all years of KS3	Yes, but only in certain years of KS3 (specify year)	No, I never do this
Listen out for words learners predict they may hear.			
Transcribe (i.e. write down in the TL [target language] everything they hear)			
Listen out for specific details			
Listen out for the gist of the passage			
Listen out for key words			
Complete gap-fills			
Match what is heard to a written paraphrase.			
Recognize groups of words that occur together			
Listen out for marker phrases e.g. 'For example', 'First of all', (in the TL [target language])			

Listen out for/distinguish between individual sounds			
Recognize/listen out for words from different word classes (e.g. verbs, adjectives)			
Listen for verb endings			
Listen out for how individual words change in connected speech			
Identify tone of voice/ emotion			
Distinguish one speaker from another			
Listen to a text read out by me			
Focus on intonation patterns			
Make sound-spelling links			
Follow a transcription while listening			
Think about how to work out/deal with unknown words			
Identify word boundaries			
Listen cooperatively (in pairs)			
Keep a listening log about how they approach listening tasks (i.e. what they do)			
Keep a listening log about how they feel about listening			
Use peer-designed listening activities			

9. How often do you use listening activities from textbooks? Please tick one option.

Always _____ Most of the time _____ Sometimes _____ Rarely _____ Never _____

If you have ticked any option other than “Always”, please give details to explain your answer:

10. List two positive aspects and two negative aspects of listening tasks frequently found in textbooks

Positive aspects	Negative aspects

THANK YOU

Nota: Tomado de Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014)

Apéndice XV: Respuestas de los docentes a la pregunta 1 (abierta) del cuestionario

Docente	PROCEDIMIENTO	JUSTIFICACION	Proceso/Producto
1	Pre-enseño vocabulario	para introducir el tema a los estudiantes	3
	Pregunto de qué creen que se trata el listening mirando a fotos	para hacerles desarrollar destrezas de alto nivel	
	Después de listening, pregunto si sus predicciones fueron correctas	para hacerles desarrollar destrezas de alto nivel	
2	Explico de que trata el listening y pongo el audio una vez para que los estudiantes solo escuchen	para que los estudiantes entiendan la idea general	5
	Pido a los estudiantes que lean las preguntas o les doy preguntas que se enfocan en información específica	para que se enfoquen en ideas específicas	
	Escuchamos el audio otra vez para contestar las preguntas	para revisar las respuestas	
3	Dar un ambiente de listening apropiado	establecer un fondo apropiado para escuchar claramente	4
	Hacer una pregunta específica para encontrar la respuesta	para dirigir la atención de los estudiantes a información detallada	
	Dar descripciones similares y opuestas a lo dicho en el audio para compararlas	para forzar a los estudiantes a entender el contexto y los detalles	
4	Hablar del contexto de la conversación	preparar el vocabulario y gramática	4
	Poner el audio	ayudar a los estudiantes a concentrarse en el ejercicio	
	Hacer a los estudiantes hablar al mismo tiempo y velocidad que la grabación	para adquirir fluidez	
5	Escuchar la idea principal	es lo que importa	4
	Poner atención para familiarizarse con la pronunciación	necesitan aprender y practicar la pronunciación	
	Seguir el audio con el texto escrito	mejorar la pronunciación y aprender gramática y expresiones	
6	Introducir el tema	motivar a los estudiantes y darles una idea general del tema	5

	Hacer preguntas adicionales	para chequear la habilidad de los estudiantes de decodificar el idioma	
	Escuchar un tiempo adicional	para que los estudiantes identifiquen la información específica	
7	Primero los estudiantes escuchan y yo hago preguntas	para ayudar a los estudiantes a entender la idea general del audio	5
	La 2da vez que ellos escuchan, elaboran una tabla sobre lo que escucharon	para ayudarles a captar detalles del audio	
	Llenar espacios en blanco, ejercicios de falso-verdadero	para que los estudiantes capten detalles específicos	
8	Primero discutir el tema	para que los estudiantes sepan que esperar	5
	Escuchar 2 veces	para una mejor comprensión	
	Pausar y aclarar	para una mejor comprensión	
9	Pido a los estudiantes tomar notas	para que los estudiantes pongan atención	5
	Hago preguntas extras no solo las del libro	para que los estudiantes no se enfoquen solo en responder las preguntas establecidas	
10	Informar a los estudiantes del contexto y del propósito de la actividad de listening	para que piensen en lo que van a escuchar y sean activos escuchadores	4
	Durante la escucha: escribir palabras claves	para que piensen en lo que van a escuchar y sean activos escuchadores	
	Después de escuchar: gramática, vocabulario, preguntas de comprensión	para evaluar su nivel de comprensión	
11	Preguntarles el tema luego de mostrarles una foto	para hacerles practicar vocabulario	5
	Poner la grabación, parar y hacerles preguntas	asegurarse que entendieron	
	Poner la grabación una sola vez la primera parte con transcripción y la segunda sin la transcripción	para que los estudiantes busquen información específica y detalles	
12	Les pido identificar palabras clave y luego pongo el audio	práctica general y exposición a vocabulario desconocido	5
	Una tarea para hacer con el audio y les dejo escuchar un par de veces	para que los estudiantes pongan atención y se concentren en la tarea para entender el audio	
	Revisamos las respuestas y luego escuchamos otra vez	para que entiendan porqué cometieron errores	
13	Escriba las ideas principales del audio	para hacerles entender el objetivo del audio	5
	Escriba las palabras que no entiendan	para incrementar el vocabulario	

	Hagan silencio, pongan atención y alístense	para hacerles enfocar y se concentren	
14	Pedir a los estudiantes que escuchen el audio	sigo el formato del libro	5
	Pedir a los estudiantes que escuchen el audio por segunda vez y tomen notas de la información más relevante	sigo el formato del libro	
	Pedir a los estudiantes que hablen del tema escuchado y el profe también participa	sigo el formato del libro	
15	Hacer inferencias	para hacerles razonar sobre un tema	4
	Preguntar a los estudiantes si necesitan escuchar otra vez	usualmente me piden que ponga otra vez	
	Establecer la tarea	es muy importante antes de listening	
16	Leer las instrucciones	hay muchas actividades de listening que usualmente se enfocan escogiendo respuestas o escribiendo palabras	4
	Entender las opciones	los estudiantes necesitan entender las opciones para predecir el audio	
	Concentrarse en escuchar sinónimos, antónimos o frases con significado similar a las opciones	los audios presentan mucha información para distraer a los estudiantes, por lo que ellos necesitan enfocarse en la tarea	
17	Leer y asegurarse del mensaje y los significados antes de escuchar	entender preguntas, revisar vocabulario nuevo	5
	Escuchar una vez y comparar. Luego escuchar otra vez	discusión en parejas	
	Escuchar y anotar palabras clave. Escribir oraciones completas	práctica de gramática en contexto	
18	Leer la preguntas	saber lo que tienen que hacer	5
	Preguntar el significado de las palabras nuevas	asegurarse de que entiendan lo que tiene que hacer	
	Poner el audio 2 veces	para revisar las respuestas	
	Feedback		
19	Prelistening	para darles una razón para escuchar. Para activar el conocimiento de los estudiantes y dar información relacionada al audio	4
	Listening	para revisar la comprensión de los estudiantes	

	Post listening	para usar el conocimiento del listening para desarrollar otras destrezas como speaking o para mejorar o reciclar vocabulario	
20	Completar tablas con información incompleta	para revisar la comprensión de los estudiantes	5
	Predecir información	para mantener la atención de los estudiantes y hacerles pensar en el tema	
	Escuchar la pronunciación	mejorar la pronunciación especialmente de palabras nuevas	
21	Activar el conocimiento de los estudiantes del tema a través de introducir información importante sobre el tema	para familiarizar a los estudiantes sobre la tarea	4
	Permitir que los estudiantes escuchen tantas veces como sean necesarias para completar la tarea	hay estudiantes que no pueden identificar la respuesta correcta la primera vez que escuchan el audio y se sienten frustrados por lo que si se repite el audio muchas veces se sentirán más confiados	
	Hacer a los estudiantes escuchar los detalles o hacer inferencias	si queremos que nuestros estudiantes se enfoquen y desarrollen más estrategias de aprendizaje del idioma, deberíamos practicar estas tareas	
22	Leer preguntas cuidadosamente antes de escuchar	para que se familiaricen con el contexto	5
	Escoger una respuesta posible antes de escuchar	algunas preguntas son fáciles de predecir y dar respuestas obvias. Mejorar la atención	
	Escuche y escoja la opción correcta	esta es la acción requerida	
23	Dar instrucciones y predecir información	para aclarar las instrucciones	5
	Predecir ideas	para anticiparse a la información	
	Dar retroalimentación	para revisar las respuestas	
24	Pre-listening	si hay palabras desconocidas pueden limitar la actividad	5
	Contextualización	explicar de lo que se trata el contexto o la situación	
	Asignar las tareas de listening	para determinar o establecer el objetivo de listening	
25	Pre-enseñar el vocabulario o palabras difíciles	para que los estudiantes no se confundan durante el listening	5

	Poner el audio	para que los estudiantes obtengan tanta información como puedan para que entiendan	
	Repetir el audio y dar retroalimentación con preguntas de comprensión	algunos estudiantes necesitan escuchar 2 veces y la retroalimentación es buena para aclarar dudas	
26	Predecir	para alistar a los estudiantes	5
	Escuchar y revisar	para que escuchen y revisen las predicciones	
	Escuchar información específica	para que escuchen información específica	
27	Doy palabras del audio	para que identifiquen palabras	5
	Les doy el contexto o describo una situación familiar, familiar con el audio	para que se ubiquen en la situación que van a escuchar	
	Les pido que lean las instrucciones en voz alta	para asegurarme que entienden lo que van a hacer en la tarea	
28	Ejercicios de pre-listening	porque los estudiantes deben tener una idea general sobre el tema que van a escuchar. Estos ejercicios les ayuda a adivinar y dar opiniones	5
	Ejercicio de listening	los estudiantes están expuestos a actividades reales de listening	
	Post listening ejercicios	los estudiantes comparten ideas y comentarios de lo que escucharon. También seleccionan la parte que más les gusta y hacen una investigación sobre ello	
29	Escribir preguntas en el pizarrón para ver un pedazo de una película con una idea clara	para que esten familiarizados con la información que verán en la película	5
	Discutir de lo que se trata el listening en terminos de ideas principales, personajes,	para que los estudiantes sepan los antecedentes de lo que van a escuchar	
	Les hago traer su canción favorita en inglés para que escriban sobre ella	los estudiantes se enfocan más cuando las actividades se relacionan con lo que les gusta	
31	Dar instrucciones especificando el objetivo de la actividad	los estudiantes necesitan saber el proposito de la actividad y cómo será desarrollada	4
	Activación de conocimiento previo e introducción de nuevo vocabulario	para presentar vocabulario clave. Para que los estudiantes piensen en el tema y compartan información	

	Actividad de listening en parejas o grupos	para promover el trabajo en equipo y ayudarse el uno al otro	
32	Pregunto a los estudiantes qué saben sobre el tema	para saber el conocimiento previo de los estudiantes	5
	Presentación de vocabulario máximo 8 palabras	para ayudarles a entender el listening	
	Dar instrucciones para la actividad	para que los estudiantes sepan qué tienen que hacer	
34	Los estudiantes escuchan y escriben cualquier palabra que entiendan antes de empezar cualquier otra actividad	para saber que tan buenos son escuchando, y luego para comparar sus palabras con la transcripción que les doy	4
	Atender información específica en cuanto a la instrucción o preguntas	para darles estrategias para que se enfoquen en información específica	
	Les pregunto a mis estudiantes que tan difícil fue el listening o cuál fue la parte más difícil de entender	para saber si tengo una clase con estudiantes de distintos niveles de suficiencia	
35	Establecer la tarea	explicar el propósito de la actividad y dar instrucciones generales	5
	Poner el audio y repetirlo	repetir 3 veces para completar la actividad	
	Ponerlo la primera vez	les pido que se concentren en escuchar en lugar de tomar notas	
36	Hago que los estudiantes lean las instrucciones de la actividad en silencio y luego les pido que resuman que es lo que van a hacer	para asegurarme que todos entiendan	5
	Pongo el audio una vez	para que escuchen	
	Repito el audio 2 veces más	para que comprueben sus respuestas	
	Pregunto las respuestas a toda la clase	para que los estudiantes comparen sus respuestas	
37	Revisar vocabulario o enseñar vocabulario nuevo	para que los estudiantes se familiaricen con las palabras clave que van a escuchar	5
	Leer las instrucciones	los estudiantes deben saber el propósito de la actividad de listening	
	Escuchar el audio	solo escuchar y enfocarse en palabras clave. Luego completar la actividad	
	Escuchar una segunda vez	para chequear si todo está comprendido	
38	Mostrar fotos	para que los estudiantes predigan lo que van a escuchar	5

	Escuchar el audio 2 o 3 veces		
	Completar actividades, responder preguntas, llenar espacios vacíos		
39	Escuchar para predecir	como un warm-up	5
	Escuchar para determinar la idea principal	para que los estudiantes tengan una idea general del tema	
	Escuchar los detalles	mantener a los estudiantes escuchando	
41	Escuchar enfocándose en la idea principal	obtener la idea principal, no escuchar palabra por palabra	5
	escuchar la pronunciación	mejorar la pronunciación	
42	Dándoles el contexto del audio	para que los estudiantes tengan idea que es lo que puede ocurrir	5
	En niveles bajos reviso las preguntas con los estudiantes	para asegurarme que todos entiendan	
	Revisar vocabulario desconocido	para que entiendan mejor	
43	Hacer que los estudiantes lean cuidadosamente las instrucciones	necesitan entender exactamente qué es lo que deben hacer	5
	Leer las preguntas o actividades que tienen que completar	para familiarizarse con el tema que van a escuchar	
	Hacer predicciones de las posibles respuestas	para tener una idea clara de la información que necesitan para completar la actividad	
44	Leer las preguntas		5
	Escuchar 2 o 3 veces		
	Dar feedback		
45	Explicar el contexto		5
	Escuchar		
	Chequear comprensión		
46	Familiarizarse		5
	Escuchar la idea general		
	Escuchar detalles específicos		
47	Reconocer vocabulario		5
	Pausar después de cada intervención		
	Preguntar a los estudiantes qué entendieron		
48	Pre-listening	para motivar a los estudiantes	5
	Escuchar detalles	para desarrollar accuracy	
	Escuchar ideas generales	para activar inferencias	
50	Escuchar una vez con los ojos cerrados	para estar en contacto con el audio	5

Encerrar en un círculo el vocabulario que escucharon	para tener idea del vocabulario que van a escuchar
Escuchar el audio 2 veces, pausar en la parte que tenga la información específica	para ayudarles a entender el audio
Escuchar 3 o 4 veces más de acuerdo a la necesidad hasta que constesten las preguntas	
Comparar respuestas entre compañeros y luego con la profesora	para que se ayuden entre ellos y luego para que verifiquen la información

Apéndice XVI: Explicaciones de los docentes de otros propósitos para realizar actividades de escucha

Para que los estudiantes escuchen como el lenguaje es usado en contexto	1
Para enseñar la destreza principal según el enfoque natural	1
Para adquirir velocidad	1
Para familiarizar a los estudiantes con la pronunciación, gramática y expresiones	1
Para ayudar a los estudiantes a desarrollar la destreza oral	1
Para construir confianza en su habilidad para comprender aun cuando no entiendan cada palabra	1
Para que se acostumbren a diferentes acentos	1
Para exponerles a pronunciacion de nativo hablantes	1
Para exponerles al idioma	1
Para ayudar a los estudiantes a desarrollar su destreza de escuchar con sus subdestrezas y darles estrategias de cómo hacerlo	1
Para evaluar la comprensión de los estudiantes	1
Para darles una fuente de fonemas	1
Para introducir un tema	4

Apéndice XVII: Explicaciones de los docentes para no usar el libro de texto siempre

También desarrollo mis propias actividades de listening	
Particularmente, cuando son actividades por ej. entonación que solo hay 3 ejemplos . En otras palabras la actividad no se ajusta a la necesidad apropiadamente	
Diseño actividades basadas en videos y material autentico	
También uso recursos online	2
Existen muchas otras fuentes de dónde obtener audios	
Añadir más acentos enriquece la clase	
A veces los exámenes estandarizados contienen información de listening	
A veces uso canciones, podcasts, o videos	
Tambien uso listening de TV shows, Ted talks, noticias	
Uso mucho material del internet, entrevistas a nativo hablantes	
Trato de usar material autentico	
Wep pages	
Youtube, internet	

Categorías de razones para no usar el texto siempre	
Proveer de material auténtico	10
Actividades que no se ajustan a la necesidad de los estudiantes	2
Facilidad para conseguir audios	1
Otros textos	1

Apéndice XVIII: Aspectos positivos y negativos de las tareas de escucha de los libros de texto reportadas por los docentes

Docente	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
1	Provee de un lenguaje graduado que los estudiantes pueden reconocer	No provee un modelo real de lenguaje
	está relacionado con la gramática y lenguaje y el tema de la unidad	Las tareas son simplificadas
2	Usan el vocabulario y las estructuras enseñadas	El lenguaje usado no es real
	El lenguaje y la velocidad de habla son más fáciles de entender para los estudiantes	El lenguaje no puede compararse con el de una conversación real o el que se escucha en la TV (noticias, películas, etc)
3	Usan entonación y pronunciación común	Los hablantes son usualmente los mismos para la mayoría de las actividades de escucha
	Usan vocabulario apropiado que corresponde al lenguaje enseñado	
4	Conecta el contexto y el vocabulario	Diferentes acentos
	Fluidez fácil	
5	Los estudiantes se acostumbran a escuchar el idioma	Si los audios son demasiado largos y no hay una transcripción para seguir, los estudiantes se pierden y se aburren
	Los estudiantes aprenden pronunciación si siguen un libro	No veo otro aspecto negativo
7	Ahorran tiempo	A veces aburridos
	Son confiables	Demasiado familiares para los estudiantes
8	Diferentes acentos	Muy cortos
	Relacionados con los temas	No hay suficientes actividades
9	Duración adecuada	Temas desactualizados
	Vocabulario adecuado	Las actividades subsiguientes son a veces muy simples
10	Uso del vocabulario en contexto	A veces las instrucciones no son adecuadas

	Proveen de las transcripciones de los audios y diálogos	Las actividades de los textos de nivel elementary son principalmente de escuchar gramática y vocabulario en contexto en lugar de desarrollar la comprensión auditiva. Son meramente actividades no tareas
11	Algunos temas son atractivos para los estudiantes	
	Contienen vocabulario familiar para los estudiantes	
12	Son claros y apropiados para principiantes	Raramente se asemejan a la comunicación real
	Las tareas son usualmente bien diseñadas	
13	Buena estructura	Acentos diferentes a los de las conversaciones reales
	Temas interesantes	Información desactualizada
14	Pronunciación de nativo-hablantes	A veces las actividades son demasiado fáciles
	Audios y videos relacionados	A veces las actividades son difíciles para los estudiantes
15	Vienen dentro de un contexto	Algunos errores pueden estar presentes
	La mayoría de las tareas ayudan a que los estudiantes hagan inferencias	Diferentes tipos de acentos pueden ser una limitación
16	Las actividades incluyen lenguaje practicado en clase	Las tareas no usan lenguaje real
	El profesor no tiene que diseñar las tareas	El mismo acento en todas las unidades
17	Conectado a la clase	No preparan para exámenes internacionales
	Repasan vocabulario	El mismo acento
18		Siempre tienen el mismo formato
		A veces los estudiantes no tienen que inferir
19	Son adecuados según el nivel de los estudiantes	
20	Aprenden pronunciación y vocabulario	
	Los estudiantes practican comprensión	
21	La mayoría de los temas están relacionados a situaciones reales	No hay suficientes actividades de pre-escucha

	El lenguaje es mostrado en contexto	No hay suficiente información de contexto ni vocabulario previo para trabajar con los estudiantes
22	Los audios son conectados a un tema dado	Escuchar solo para elegir usualmente una opción limita sus posibilidades
	Mejoran la pronunciación, entonación y acento	
23		Conversaciones cortas
		Vocabulario difícil
24	Las actividades se relacionan con el contenido enseñado	Se muestran las transcripciones y los estudiantes pueden verlas
25	Se relacionan con el tema que se está enseñando	A veces los temas no son interesantes para los estudiantes
	Apropiadas para el nivel de los estudiantes	Hay que seguir un proceso
26	Nuevos temas	No tienen actividades de pre-escucha
	Fotos interesantes	Aburridos
27	Si proveen de un contexto cultural	Calidad del audio
	Cuando son textos internacionales los hablantes son nativos	Contenidos irrelevantes para el contexto de los estudiantes
28	Expone a los estudiantes a lenguaje real	La mayoría de las veces los audios son muy repetitivos y aburridos
	Los estudiantes tienen la oportunidad de practicar oraciones completas y pronunciación	
29	Las actividades se relacionan con los temas	La velocidad de habla
	Proveen diferentes pronunciaciones	La calidad del audio no siempre es la mejor
30	Son fáciles de entender	Son demasiado fáciles de entender
	Tienen pronunciación clara	Siempre tienen el mismo acento
31	Algunos ayudan a desarrollar estrategias de escucha	
	Algunos ayudan a los estudiantes a desarrollar destrezas de pensamiento crítico	
32		A veces los audios no son reales
		A veces son los audios son muy fáciles
34	Las grabaciones están relacionadas con el contenido	Grabaciones no auténticas

	Son elaborados didácticamente y adecuados para cada nivel	Muy forzados para ajustarse al contenido
35	Buena pronunciación	A veces no se relacionan al propósito específico que necesito
	Muchas actividades	No son muy bien diseñados
36	Está relacionado con la gramática y el vocabulario de la unidad	El lenguaje usado es modificado
		El discurso es usualmente más lento que el discurso normal
37	Está preparado acorde al nivel que estoy enseñando	A veces solo hay un acento en los audios
	Está relacionado al tema que estamos estudiando	A veces hay los mismos tipos de actividades para todos los ejercicios
38		Las tareas no son interesantes
		No hay un proceso de escucha
39		No ofrecen versatilidad
		El material no es auténtico
40		Siempre la misma voz lo que hace aburrido para los estudiantes
		Necesitan incluir experiencias de la vida diaria
41	Son apropiados para el nivel de los estudiantes	A veces son muy simplificados
	Es más fácil planificar una lección	No hay diferentes acentos o diversidad
42	La mayoría de las veces tienen actividades subsiguientes que ayudan a los estudiantes a encontrar una conexión con actividades anteriores así como también con futuras actividades	La variedad de acentos usados lo que dificulta especialmente a los principiantes que les parece muy difícil de entender
	Son acordes al tema tratado	A veces la velocidad de habla es muy rápida, especialmente para principiantes.
43	Es más fácil para los profesores	No siempre los audios son naturales
	Es realizado por expertos	Los hablantes pueden ser los mismos
44	Sonido claro	El discurso es artificial y con vocabulario específico
	Pronunciación clara	
47	Información pertinente	Siempre el mismo formato y contexto
	Temas de la realidad	

48	Pronunciación clara	Pocas opciones
	Vocabulario y contenido relacionado al tema trabajado en clase	Poca variedad en las actividades
49	Cuando el tema es interesante, los estudiantes se sienten motivados	Los estudiantes tienen problemas con el acento americano y británico
	Cuando tienen temas relevantes para los estudiantes	Algunos audios pueden activar filtros emocionales
50	Actividades ya preparadas	Material no auténtico
	Instrucciones claras y vocabulario enfocado en el tema	Pueden desarrollar niveles bajos de autoeficacia

Apéndice XIX: Escala de proceso-producto usada para evaluar el enfoque hacia la escucha de los docentes participantes

Process focus	Product focus
Gives advice on how to listen well	Gives advice on how to manage task mechanics
Prompts strategy discussion/advice	Outlines task demands
Gives feedback on how task handled	Gives feedback on marks
Makes reference to communication	Makes reference to exams, tests
Refers to pupil autonomy/independence	Refers to teacher control (pausing, eliminating difficulty)

Nota: Tomado de Graham, Santos, & Francis-Brophy (2014)

Enfoque en el proceso de la escucha	Enfoque en el producto de la escucha
Da consejos sobre cómo escuchar bien	Da consejos sobre cómo manejar los detalles de la tarea
Genera discusión/consejo sobre estrategias	Delinea las demandas de la tarea
Da retroalimentación sobre cómo la tarea fue manejada	Da retroalimentación sobre las respuestas
Hace referencia a la comunicación	Hace referencia a exámenes y pruebas
Se refiere a la autonomía/independencia de los aprendices	Se refiere al control del profesor (pausar, eliminar dificultad)

Docente: #1																																						
Nivel: Intermediate 1																																						
Duración: 24 minutos																																						
Etapas de la escucha	TIME	Duración actividad (seg)	ACTIVITIES & EPISODES	PARTICIPANT ORGANIZATION						CONTENT						CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY						MATERIALS													
				CLASS			GROUP		INDIVIDIV	Manage		Language			Other T.	Teacher/text	Teach/text/STU	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Type			Source											
				T S/C	S S/C	Choral	Same task	Differ task	Same task	Differ task	Procedure	Discipline	Form	Function	Discourse									Socioling	Narrow	Broad	Minimal (Text)	Extended (text)	Audio	Visual	L2 NNS	L2NS	L2NSA	Student-made				
Pre (3 min)	9:09	60	Docente pregunta a los estudiantes el tema tratado en la clase anterior (movies, actors)	✓														✓	✓																			
	9:10	60	Docente explica que van a escuchar sobre ese tema	✓					✓									✓																				
	9:11	6	Docente pide a un estudiante leer las instrucciones en voz alta (corrige la pronunciación)	✓					✓		✓	P										✓																
		54	Docente explica las instrucciones otra vez y pide a los estudiantes enfocarse en las descripciones que van a escuchar	✓					✓										✓																			
ur (20 min)	9:12	20	Docente pone el audio y pausa luego de las instrucciones a la actividad															✓																				
		40	Docente recuerda a los estudiantes que pueden tomar notas si desean	✓					✓										✓																			
	9:13	60	Docente pone el audio de la primera descripción																																			
	9:14		Docente pausa el audio																																			
		60	Docente pregunta a los estudiantes la respuesta y la confirma	✓																																		
	9:15	60	Docente pone el audio de la segunda descripción																																			
	9:16		Docente pausa el audio																																			
		60	Docente pregunta a los estudiantes la respuesta y la confirma	✓																																		
	9:17	60	Docente pone el audio de la tercera descripción																																			
	9:18		Docente pausa el audio																																			
		120	Docente pregunta a los estudiantes la respuesta, estudiantes tienen respuestas diferentes por lo que el docente sigue preguntando sobre lo que entendieron los estudiantes.	✓																																		
	9:20	60	Docente repite el audio ya que los estudiantes tienen respuestas diferentes																																			
	9:21		Docente pausa el audio																																			
		120	Docente pregunta a los estudiantes la respuesta y algunas razones de la respuesta	✓																																		
	9:23	60	Docente pregunta el significado de la palabra UFO del audio y lo explica	✓																																		
9:24	60	Docente explica las instrucciones para continuar con la parte B de la actividad (escoger una palabra de una lista)	✓						✓																													
9:25	180	Docente pone todo el audio sin pausar																																				
9:28	60	Docente pregunta las respuestas y las confirma	✓																																			
9:29	180	Docente pone todo el audio nuevamente para que los estudiantes escuchen y lean la transcripción proyectada al mismo tiempo																																				

os (1 mir	9:32	60	Docente pregunta a los estudiantes si creen que los UFOs existen. Luego comenta que su papá dice haber visto uno	✓										✓		✓			✓	✓											
	9:33	1440	Docente termina la práctica de listening y continúa con otra sección del libro																												

Enfoque exclusivo y primario	820	620	220	60	560	600	1440	634	6
Porcentaje	56.944	43.06	15.3	4	38.889	41.667	100	44.0278	0.4
Igual enfoque								600	200
Porcentaje								41.7	13.89
								LS	LR

NOTAS:
Solamente 2 estudiantes participan en la clase e interactúan con el docente dando sus respuestas sobre lo que entendieron del audio.
Solo 4 estudiantes de la clase participan (incluidos los 2 anteriores) dando sus respuestas
Cuando los estudiantes hablan solo dicen palabras que entendieron pero no estructuran oraciones para comunicarse con el docente. El docente es el que más habla al revisar respuestas.
Cuando se mostró el texto para que se escuche y lea al mismo tiempo, el texto fue proyectado en el pizarrón pero las letras eran muy pequeñas y no todos los estudiantes podían leer. Algunos estudiantes no miraron siquiera la proyección
Al final no se dio explicación del comentario y se pasó a otra actividad del libro

Docente: #2
 Nivel: Intermediate 1
 Duración: 42 minutos

Etapas de la escucha	TIME	Duración actividad (m)	ACTIVITIES & EPISODES	PARTICIPANT ORGANIZATION						CONTENT						CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY						MATERIALS																
				CLASS			GROUP		INDIVID	Manage		Language			Other T.	Teacher/text	Teach/text/Student	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Type			Source														
				T S/C	S S/C	Choral	Same task	Differ task	Same task	Differ task	Procedure	Discipline	Form	Function	Discourse									Socioling	Narrow	Broad	Minimal (Text)	Extended (text)	Audio	Visual	L2 NNS	L2NS	L2NSA	Student-made							
Pre (8 min)	13:07	60	Docente explica de qué se trata el listening (2 personas comparando 2 departamentos para rentar) y explica que deben completar una hoja de trabajo (entrega una hoja de trabajo)	✓												✓																									
	13:08	20	Docente pide a los estudiantes escribir los antónimos de 6 adjetivos (en la primera parte de la hoja).	✓						✓						✓																									
		280	Estudiantes escriben los antónimos								✓	V				✓						✓																			
	13:13	60	Docente revisa respuestas (pregunta a diferentes estudiantes las respuestas)	✓												✓																									
	13:14	60	Docente explica a los estudiantes que escucharán el audio 3 veces. La primera vez escucharán toda la conversación para tener una idea general. La 2da vez, responderán las preguntas y la 3ra vez, comprobarán sus respuestas	✓						✓						✓																									
Dur (23 min)	13:15	120	Docente pone el audio												✓	✓																									
	13:17	60	Docente explica el significado de la frase "to have room" y da varios ejemplos	✓							✓	V				✓																									
	13:18	15	Docente pide a los estudiantes leer las instrucciones de la parte A	✓						✓						✓										✓															
	13:18	105	Docente explica el significado de algunas palabras de las instrucciones y opciones a elegir.	✓							✓	V				✓																									
	13:20	10	Docente explica que deben realizar la actividad (escoger falso o verdadero)	✓						✓						✓																									
	13:20	120	Docente pone el audio para que los estudiantes realicen la actividad													✓	✓																								
	13:22	120	Docente pide a los estudiantes trabajar en parejas y comparar sus respuestas				✓									✓																									
	13:24	120	Docente pone el audio la tercera vez para que los estudiantes revisen las respuestas				✓									✓	✓																								
	13:26	60	Docente explica la actividad de la parte B (los estudiantes deben llenar una tabla con información específica) y pide a los estudiantes no escribir oraciones completas sino solo palabras clave	✓						✓						✓																									
	13:27	360	Docente pone el audio 3 veces, pausando al final de cada vez													✓	✓																								
		300	Docente después de cada vez, permite a los estudiantes comparar sus respuestas				✓									✓																									

Docente: #8
 Nivel: Elementary 1
 Duración: 20 minutos

TIME	Duración actividad (seg)	ACTIVITIES & EPISODES	PARTICIPANT ORGANIZATION						CONTENT						CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY					MATERIALS																					
			CLASS			GROUP		INDIVID	Manage		Language			Other T.	Teacher/text	Teach/text/Student	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Type			Source																		
			T	S	C	Same task	Differ task	Same task	Differ task	Procedure	Discipline	Form	Function	Discourse									Socioling	Narrow	Broad	Minimal (Text)	Extended (text)	Audio	Visual	L2 NNS	L2NS	L2NSA	Student-made											
13:10 (12 min)	60	Docente pregunta a los estudiantes lo que hicieron en la clase anterior.	✓												✓				✓	✓																								
	13:11	300	Docente revisa vocabulario estudiado en la clase anterior (relacionado con enfermedades y tratamientos).	✓							✓	✓				✓																												
	13:16	180	Docente hace varias preguntas incluido el vocabulario que están revisando para que los estudiantes usen esas palabras	✓							✓	✓				✓																												
	13:19	60	Docente pide abrir los libros y explica que van a hacer la actividad de listening. Explica lo que van a escuchar y lo que deben hacer	✓					✓							✓																												
	13:20	30	Docente pide a un estudiante leer las instrucciones en voz alta	✓												✓																												
		60	Docente pide a diferentes estudiantes leer las opciones que tendrán que escoger	✓												✓																												
		30	Docente pregunta si todo está entendido	✓												✓																												
13:22 (8 min)	180	Docente pone el audio													✓																													
	13:25	180	Docente repite el audio para que los estudiantes puedan revisar sus respuestas													✓																												
	13:28	120	Docente pregunta a diferentes estudiantes las respuestas	✓												✓																												
	13:30		Luego continúan con la siguiente actividad del libro (grammar)																																									
1200			Exclusive and primary focus	840					360	60	480				300	360	1200		900	90																								
			Porcentaje	70					30	5	40				25	30	100		75	7																								
			Equal focus																LS	210																								
			Porcentaje																		17.5																							
			NOTAS:																																									
			Solo 3 estudiantes responden las preguntas del docente																																									

PLACEMENT TEST A
Listening Test

Name: _____

LISTENING 1

Read items 1–4. You have one minute.

1. They are discussing _____.
 - a. going to a concert
 - b. bedtime
 - c. clothing styles
 - d. musical instruments
2. Sergio Mendes is playing at _____.
 - a. Maxwell's
 - b. the Downbeat
 - c. Symphony Hall
 - d. Guitar Wolf's
3. The early show is at _____.
 - a. 11:30
 - b. 8:00
 - c. bedtime
 - d. 7:00
4. They both want to see _____.
 - a. Guitar Wolf
 - b. a rock concert
 - c. Sergio Mendes
 - d. the 11:30 show

Now listen to the conversation.

Listen again and circle the letter of the correct answer for items 1–4.

 Wait for instructions.

LISTENING 2

Read items 5–7. You have one minute.

5. The woman is telling the man about _____.
 - a. an earthquake in Romania
 - b. an earthquake near Chile
 - c. a lot of deaths and injuries
 - d. a trip to Romania
6. The man asks the woman about _____.
 - a. deaths or injuries
 - b. Chile
 - c. the Richter scale
 - d. record-breaking earthquakes
7. The disaster was _____.
 - a. yesterday during the day
 - b. yesterday during the night
 - c. today
 - d. last week

Now listen to the conversation.

Listen again and circle the letter of the correct answer for items 5–7.

 Wait for instructions.

Fill in the blanks

LISTENING 1

3. Eleven thirty? _____ bedtime.

4. Perfect. _____.

LISTENING 2

4. ...property damage, _____ the day.

5. Well, _____.

6. Believe or not, no. _____ 9.5 near Chile.

¿Cuánto entendió de los audios? 100% 80% 60% 40% 20% 0%

Apéndice XXII: Encuesta posterior a la intervención

ENCUESTA DESPUÉS DEL TRATAMIENTO

NOMBRE: _____

Marque con una X la respuesta que considere adecuada

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	El escuchar y analizar el discurso en tablas me ayudó a mejorar mi destreza auditiva en inglés					
2	El escuchar y analizar el discurso en tablas me permitió entender lo que sucede cuando los nativo-hablantes de inglés conversan naturalmente					
3	El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció aburrido					
4	El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció cansado					
5	El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció interesante					
6	Recomiendo a los profesores de inglés incorporar este tipo de actividades cuando enseñan listening					

7. Había realizado antes esta actividad (escuchar y analizar el discurso en tablas) para desarrollar listening? SI NO

Si su respuesta es afirmativa, explique en donde la realizó

Apéndice XXIII: Entrevista posterior a la intervención

Preguntas para la entrevista

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?
2. ¿Por qué cree que tiene estos problemas?
3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas? Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?
4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?
5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?
6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?
7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?
8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

Entrevista 1

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

La mayoría de las veces no entiendo lo que dicen y también es que suena de una manera, pero se escribe diferente y eso me causa mucha dificultad.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Primero porque hablan muy rápido en los audios y segundo porque nunca he tenido cursos de inglés aparte, solo en la escuela y colegio, pero me enseñaron solo cosas básicas.

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

Un 40% más o menos

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

O sea, me fijo en palabras clave que están en las preguntas y luego es fácil darse cuenta y encerrar la respuesta correcta. Las preguntas son fáciles, pero no es que yo entienda todo lo que dicen en las conversaciones.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No, no estudio *listening* para las pruebas. Nunca escucho el CD que viene en el libro porque no funciona. Entonces es solo lo que hago aquí en la clase.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Me pareció un método muy bueno porque me ayudó a poder comprender lo que realmente dicen los nativos hablantes.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Hay algunas palabras que se unen y no las dicen por separado por lo que suena diferente y eso nos causa problemas al entender.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Sí un poco. Ahora por lo menos entiendo qué es lo que pasa cuando los nativos hablantes hablan rápido.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No nunca. Lo típico, los profes ponen el audio y nos hacen que completemos ejercicios y eso es básicamente como se practica.

Entrevista 2

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

Hay momentos en los que malinterpreto por ejemplo una palabra que dicen, entiendo otra cosa.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Pienso que es talvez porque no sé cómo se pronuncia. Creo que si supiera la pronunciación de las palabras, las podría reconocer. Además, los nativos hablante hablan muy diferente a lo que dice el profesor y no les entiendo

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

Más o menos un 30%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Realmente no me ha ido muy bien, por ejemplo, en la última prueba me fue mal porque el profe nos pone el audio solo una vez, y en una vez es imposible entender lo que dicen. En cambio, con usted yo entiendo realmente lo que dicen porque nos pone varias veces y luego practicamos. Pero a veces las preguntas son tan coherentes que uno ya sabe que la respuesta no puede ser otra opción porque no tendría sentido, entonces es fácil adivinar la respuesta.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

Casi nunca estudio porque el CD no se abre en mi computadora. Una vez que estudié me fui a un cyber e hice los ejercicios del CD. Pero son ejercicios muy fáciles. También escuché un poco las conversaciones que están escritas en el libro.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Me pareció excelente porque usted repitió varias veces hasta que nos demos cuenta de lo que realmente decían y luego nos hizo practicar, entonces nos dimos cuenta cuando la pronunciación cambiaba. Pienso que es muy útil.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Aprendí como las palabras se pronuncian diferentes por los nativos hablantes y lo que nosotros decimos es otra cosa.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Sí realmente me ayudó porque como le dije no habíamos estudiado así *listening* antes y por lo menos comprendí la pronunciación.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No, nunca de esta manera. Es la primera vez que practico *listening* así como usted nos hizo. En los cursos anteriores solo escuchamos los audios y hacemos los ejercicios del libro y nada más.

Entrevista 3

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

Que hablan muy rápido y hasta entender ya se acabó el audio entonces solo capto ciertas palabras, pero no toda la oración.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Porque estoy retomando el inglés a los 3 años que salí del colegio.

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

Un 30 o 40%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Adivinando la respuesta guiándome con las preguntas.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No tampoco estudio porque no tengo tiempo porque tengo muchos deberes de mi carrera.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Claro que me sirvió para darme cuenta de por qué suenan tan diferentes los nativos hablantes entonces ya sé cómo se debe entender los audios.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Que hay palabras enfatizadas que sí se entiende, pero es la sílaba más acentuada la que se reconoce y como lo que usted dijo la parte que va en las columnas impares es cuando se unen los sonidos y eso se nos hace difícil de entender.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Creo que sí un poco porque me ayudó a entender como hablan los nativos, pero creo que sí deberíamos practicar más de esa manera porque con pocas clases no se logra mucho.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No, es la primera vez que practico de esta forma. En mis otras clases los profesores solo ponen el audio y luego nos dicen las respuestas que van.

Entrevista 4

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

No entiendo mucho y me cuesta bastante.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Creo que por falta de práctica

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

Un 50%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Entiendo partes y deduzco lo demás y así completo los ejercicios porque entiendo lo que está escrito en las preguntas y trato de oír lo que dicen que están en las preguntas.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No, nunca.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

El método es bueno para darse cuenta de lo que dicen, pero cuando repetía muchas veces la misma oración y yo no mismo entendía para escribir lo que decía, me cansaba y eso me pareció un poco aburrido. Creo que mejor solo debería poner el audio dos veces y decirnos la oración que era. Pero es bastante útil porque se aprende a pronunciar y a escuchar. Por ejemplo, yo no sabía eso de que se unían las palabras y ahora por lo menos cuando escucho ya sé que eso ocurre

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Eso que le dije la mezcla de las palabras que sirve para poder hablar y escuchar.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Sí creo que sí ayuda mucho porque el momento que uno se da cuenta de estos detalles ya cambia la manera en la que escucha.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No nunca. O sea, solo se escucha el audio y se responde y eso es todo.

Entrevista 5

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

No entiendo las palabras ni lo que dicen en general.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Creo que porque no practico.

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

Un 20%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Realmente no entiendo los audios y solo leo las preguntas y trato de imaginarme qué puede ser. Luego ya cuando algún compañero dice la respuesta yo copio.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No, no estudio. Solo leo el libro para las pruebas.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Me pareció muy interesante y es útil para entender la pronunciación.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Que las palabras más acentuadas se reconocen mejor, pero las otras no

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Bueno un poco, porque como le digo yo tengo muchos problemas para entender o sea casi no entiendo nada de lo que dicen. Ahora ya sé que cuando hablan rápido todo lo que dicen se une.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No, nunca así. Solo me han hecho escuchar y luego responder.

Entrevista 6

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

A veces lo que escucho no sé el significado y también que las palabras a veces suenan igual y eso me complica y también algunas palabras se lo que significa, pero no entiendo cuando escucho esas palabras.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Por falta de práctica. Yo no tengo tiempo para sentarme a estudiar realmente inglés por las otras materias de mi carrera y entonces se hace lo que se puede.

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

60%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Bueno la mayoría de ejercicios sí entiendo bastante pero ya cuando no entiendo uso la lógica para responder.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No, nunca estudio *listening* para ser sincero.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Súper bueno, el hecho de practicar y practicar de esta manera sabiendo lo que dicen exactamente cuando hablan es de mucha ayuda. Porque cuando repiten el audio varias veces, pero al final igual no entendemos, no sirve de mucho realmente.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Aprendí a enfocarme en las palabras acentuadas para entender y que las demás son muy rápido.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Yo creo que sí, para darme cuenta de lo que sucede cuando hablan súper rápido. Aunque no entiendo al 100% pero creo que para llegar a eso necesitamos practicar bastante, así como usted nos hizo.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No, nunca había hecho esto. Bueno por lo general solo escuchamos los audios y contestamos las preguntas y eso es todo.

Entrevista 7

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

Cuando hablan demasiado rápido no se entiende.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Puede ser por la pronunciación.

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

60%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Trato de ayudarme con lo que dicen las preguntas de la actividad y luego razono y escojo la respuesta.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

La verdad no estudio *listening*.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Sí se hizo un poco más fácil de entender. Sí me sirvió para entender mejor y entender que hay diferentes acentos y pronunciación.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Por ejemplo, que las palabras más acentuadas se ponían en las columnas pares.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Sí, me ayudó para entender mejor cómo hablan los nativos.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No, nunca. O sea, siempre los teachers ponen el audio y luego nosotros contestamos las preguntas y luego comparamos las respuestas.

Entrevista 8

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

Que hablan demasiado rápido y hay palabras que no entiendo

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Creo que por que hablan muy rápido y las palabras se unen

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

50%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Porque leo las preguntas y ya puedo saber la respuesta que más o menos puede ser.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No, no estudio.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Sí es una buena manera de enseñar porque hay palabras que cambian mucho y eso es importante darse cuenta para entender.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

El reconocer palabras acentuadas y las sílabas con mayor fuerza de voz.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Pienso que sí, pero creo que se necesita más práctica.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No, nunca. Bueno en las otras clases que he tenido escuchamos los audios y después respondemos, pero no como usted nos indicó usando las tablas.

Entrevista 9

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

Tengo muchos problemas, para mí es lo más difícil, porque yo entiendo cuando leo pero al momento de escuchar es muy difícil y me confundo con las palabras que son parecidas al momento de pronunciar y también siento que es muy rápido y cuando quiero entender ya se me fue todo lo demás.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Porque no estoy expuesta al idioma y no estoy acostumbrada a escuchar en inglés. Solo escucho en las clases.

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

20 a 30%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Entiendo pocas palabras y luego por el contexto trato de conectar todo y así me doy cuenta de las respuestas.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No no estudio.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

A mí se me ha ayudado la verdad. Especialmente entender eso de que las palabras se juntan y así me doy cuenta cómo es el inglés y que no se debe tratar de escuchar palabra por palabra.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Ahora aprendí que las palabras se unen y causan dificultad y es eso lo que debemos practicar.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?
Sí me ayudo bastante, no es que ahora entiendo todo, pero ya sé lo que es más difícil y ahora puedo concentrarme en practicar eso.
8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?
No, no había hecho eso de las tablas. Lo que hacemos normalmente es escuchar el audio y contestar las preguntas del libro.

Entrevista 10

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?
Confundo las palabras
2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?
Porque no practico
3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?
Menos de la mitad, sería un 40%
Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?
Me concentro en las pocas palabras que sí entiendo y luego ya intento deducir de lo que se trata.
4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?
No, nunca estudio *listening*.
5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?
Interesante. Sí ayuda para comprender mejor cómo hablan.
6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?
Que las personas suelen unir las palabras y las palabras que quieren resaltar las pronuncian un poco más claro.
7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Creo que sí. Ahora sé que no puedo esperar que hablen despacio palabra por palabra, sino que todo es unido y rápido.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No. Solo nos ponían el audio unas 2 o 3 veces para que respondamos y ya.

Entrevista 11

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

Hay palabras que no entiendo lo que dicen porque no sé exactamente la pronunciación.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Porque no repaso *listening*, normalmente solo estudio las palabras escritas y ya.

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

Un 30%

Si no entiende, ¿cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Cuando repiten los audios trato de reconocer unas palabras y luego trato de relacionar con la respuesta.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No, no estudio.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Me pareció interesante porque yo nunca me había puesto a prueba yo mismo para ver qué entiendo y qué no. Pienso que es bastante útil.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Que la entonación es muy importante y afecta la forma de hablar.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Sí porque al entender que las palabras se unen ya sé lo que es más difícil.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

Con tablas no. Pero en algunas clases que tuve en el colegio, yo no estudié el colegio aquí sino en Galápagos, y a veces me hacían hacer ejercicios de escribir la oración que escuchábamos.

Entrevista 12

1. ¿Qué problemas tiene cuando escucha en inglés?

Cuando hablan muy rápido no entiendo muy bien y no reconozco algunas palabras.

2. ¿Por qué cree que tiene esos problemas?

Porque en el colegio no nos hacían practicar el *listening*

3. ¿Cuánto entiende de lo que dicen las personas que hablan en los audios de clase o en el de las pruebas?

Un 65%

Si no entiende, cómo hace para completar los ejercicios en las actividades de clase o pruebas?

Relaciono el tema que estamos escuchando con la pregunta que hay que responder.

4. ¿Cómo hace para las pruebas de *listening*? ¿Estudia para ellas? ¿Qué hace cuando estudia *listening*?

No, no estudio. Solo practico cuando veo películas en mi casa.

5. ¿Qué le pareció el practicar *listening* a través del análisis del discurso en tablas? ¿Cree que es útil?

Sí fue muy bueno porque nos ayudó a entender más el *listening*.

6. ¿Qué aprendió de esta forma de practicar *listening*?

Los acentos y a entender cómo hablan los nativos, cómo unen palabras y hablan fluido todo.

7. ¿Cree que esta práctica le ayudó a mejorar el *listening*? ¿Cómo o de qué manera?

Sí me ayudo para darme cuenta cómo debo hacer para comprender mejor las uniones y los acentos.

8. ¿Había estudiado *listening* de esta manera antes? ¿Cómo le han enseñado *listening* en otras clases de inglés que ha recibido hasta ahora?

No, nunca. Solo ponen el audio y nos hacen que hagamos los ejercicios del libro y luego repiten nuevamente para que revisemos las respuestas.