



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN AMBIENTES
DIGITALES: UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DOCENTE**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A:
ANGÉLICA BARRETO ÁVILA

TUTORA PRINCIPAL DE TESIS: Dra. Dulce María Gilbón Acevedo

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

MÉXICO, D.F.

ENERO, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedicada a mi esposo e hijos
Víctor, Elizabeth, Estefanía y Emiliano
Por su gran amor, paciencia y apoyo
A mis padres y hermanas
Por su ejemplar trayectoria académica*

**** ** ***

*A mis compañeras del CCH
Por su amistad y acompañamiento*

RECONOCIMIENTOS

En primer término, expreso mi agradecimiento a la Dra. Dulce María Gilbón Acevedo, directora de esta tesis, por su esmerado esfuerzo desde el inicio de mis estudios para orientar, sugerir, revisar y corregir innumerables aspectos de mi investigación, siempre con una actitud abierta al diálogo y buscando la máxima calidad académica.

De igual manera, agradezco a la Dra. Carmen Contijoch Escontria por su gran esmero en que hiciera mi mejor esfuerzo para lograr la claridad y el rigor metodológico que este trabajo requería.

Debo mencionar mi gratitud a mis sinodales; la Dra. Silvia López del Hierro, por su amplia disposición para dedicar su tiempo a explorar y debatir ideas que ayudaron sobre todo en la conformación del marco teórico; a la Dra. Béatrice Florence Blin, por sus valiosas observaciones y auténtico interés en la problemática particular del CCH; y a la Mtra. Luisa del Socorro Luja, compañera y amiga del Colegio, por su mirada objetiva y sus valiosas sugerencias que hicieron posible mejorar este trabajo.

Finalmente, mi gran agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Colegio de Ciencias y Humanidades por darme la oportunidad de dedicarme a realizar mis estudios de Maestría; y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento que me brindó durante dos años.

ÍNDICE

RESUMEN	2
CAPÍTULO UNO INTRODUCCIÓN	3
1.1 Justificación del estudio	3
1.2 Contexto educativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades	4
1.2.1 El programa de inglés	5
1.2.2 Materiales utilizados	12
1.2.3 Formación docente	13
1.3 Objetivo del estudio y estrategia metodológica	14
1.4 Contenido de los capítulos	15
2 CAPÍTULO DOS MARCO TEÓRICO	17
2.1 Comprensión auditiva desde la lingüística aplicada	17
2.1.1 Texto oral vs. texto escrito	18
2.1.2 La percepción del habla en L2 desde una perspectiva psicolingüística	19
2.1.3 Competencia lingüística	21
2.1.4 Competencia pragmática	22
2.1.5 Competencia sociolingüística	24
2.2 Enseñanza de la comprensión auditiva	26
2.2.1 Enfoques y modelos en la enseñanza de la comprensión auditiva	26
2.2.2 Instrucción a partir del proceso cognitivo involucrado	29
2.2.3 Estrategias a partir del tipo de escucha y tipo de texto	34
2.2.4 Estrategias metacognitivas para fomentar la autonomía	38
2.2.5 Ambientes digitales y la autonomía en el aprendizaje de lenguas	42
2.2.6 Evaluación	45
2.3 Formación docente	47
2.3.1 Desarrollo docente	48
2.3.2 El taller como espacio de reflexión	49
2.3.3 Difusión de enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas	50
2.3.4 Formación de formadores	50
3. CAPITULO TRES ESTRATEGIA METODOLÓGICA	51
3.1 Antecedentes de Investigación-acción	52
3.2 Etapas del estudio y preguntas de investigación	55
3.3 Participantes	57
3.4 Instrumentos	58
3.4.1 Cuestionario	58
3.4.2. Análisis de dilemas	59
3.4.3 Técnica proyectiva	60
3.4.4 Seminario de investigación-acción	60
3.5 Cronograma	61
3.6 Validez y confiabilidad del estudio	63
3.7 Aspectos éticos	65
3.8 Investigación-acción y <i>curriculum</i>	66

4. CAPÍTULO CUATRO ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	67
4.1 Fases del proceso de la investigación-acción	67
4.2 Primer ciclo	69
4.2.1 Planear	69
Fase 1: Explorar temas centrales	69
Fase 2: Identificar necesidades de formación	70
Fase 3: Planear la aplicación del cuestionario	72
4.2.2 Actuar, observar y reflexionar	72
Fase 4: Recolectar información	72
Fase 5: Analizar resultados del cuestionario	73
Fase 6: Hipotetizar / Especular	78
Fase 7: Reportar	79
4.3 Segundo ciclo	80
4.3.1 Planear	80
Fases 1 y 2: Explorar e identificar	80
Fase 3: Diseño del taller	82
4.3.2 Actuar y observar	85
Fase 4: Intervenir durante el taller	85
Fase 5: Observar	91
Fase 6: Recolectar información	92
4.3.3 Reflexionar sobre resultados	96
Fase 7: Analizar datos obtenidos con las tres técnicas implementadas en el Taller	96
a) Documento de perspectiva	96
b) Oraciones completadas con técnica proyectiva	99
c) El seminario de investigación-acción	103
4.3.4 Articular procesos formativamente; resumir y diseminar conclusiones	105
Fase 8: Reportar	106
Fase 9: Escribir	106
Fase 10: Presentar	106
5. CAPÍTULO CINCO CONCLUSIONES	107
5.1 Las preguntas de investigación	107
5.1.2 Primera etapa: diagnóstico	107
5.1.3 Segunda etapa: propuesta	109
5.2 Pertinencia de la estrategia metodológica	115
5.3 El proceso de investigación-acción	117
5.4 Apuntes hacia un modelo para el desarrollo docente	118
BIBLIOGRAFÍA	122

APÉNDICES

Apéndice A	Cuestionario	127
Apéndice B	Dilemas	129
Apéndice C	Técnica proyectiva: oraciones incompletas	130
Apéndice D	Rúbrica para evaluar secuencias didácticas	131
Apéndice E	Análisis de frecuencia para para explorar relación experiencia/uso de estrategias	133
Apéndice F	Análisis de categorías para establecer dilemas	136
Apéndice G	Wiki: Documento de perspectiva	137
Apéndice H	Codificación de respuestas a oraciones incompletas por etapas	140
Apéndice I	Secuencias didácticas para textos orales propuestas por los participantes del taller	146
Apéndice J	Evaluación de tres secuencias didácticas subidas al aula virtual por participantes	149
GLOSARIO		152

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Objetivos generales de los cursos de Inglés I a IV	7
Figura 1.2 Aprendizajes esperados señalados en los programas de Inglés IV, divididos de acuerdo a las actividades comunicativas que mencionan	10
Figura 2.1 Estrategias de comunicación	37
Figura 2.2 Procesos metacognitivos y estratégicos	40
Figura 2.3 Rasgos de la lengua hablada y procesos que involucra	46
Figura 3.1 Espiral de investigación-acción	53
Figura 3.2 Modelo de investigación-acción: proceso temporal	62
Figura 3.3 Proceso de Investigación-acción durante el taller	66
Figura 4.1 Fases derivadas del proceso de IA en los 2 ciclos	68
Figura 4.3 Resultados más frecuentes, utilizados para identificar estrategias y establecer los dilemas	75
Figura 4.4 Resultados sobre uso de recursos digitales por docentes en el CCH	76
Figura 4.5 ¿Cómo avanzan los alumnos de manera autónoma en sus habilidades de comprensión auditiva?	77
Figura 4.6 Imagen de aula virtual utilizada en el Taller propuesto la investigación	84
Figura 4.7 Posiciones ante el dilema “actividades en clase o <i>e-learning</i> independiente”	98
Figura 4.8 Percepción de las etapas en las que se encuentran los docentes del CCH	102
Figura 5.1 Pasos para la formación docente según las opiniones de los participantes	118
Figura 5.2 Proceso integral de desarrollo docente	120

INDICE DE TABLAS

Tabla. 1.1 Tabla descriptiva de la segunda unidad de Inglés IV	8
Tabla. 2.1 Comparación de los rasgos lingüísticos del lenguaje hablado y escrito	18
Tabla 2.2 Enfoques en la enseñanza de lenguas y metas para comprensión auditiva	27
Tabla 2.3 Secuencia de escucha	30
Tabla 2.4 Estrategias usadas por oyentes más o menos eficientes	32
Tabla 2.5 Selección de sub-habilidades para comprensión auditiva	33
Tabla 3.1 Fases en proyectos de investigación-acción	53
Tabla 3.2 Etapas y actividades de la investigación	56
Tabla 3.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos, fechas de aplicación y métodos de análisis	62
Tabla 4.1 Estrategias para comprensión auditiva a partir del género textual	90
Tabla 4.2 Propuestas de actividades y recursos para el desarrollo de la comprensión auditiva	94
Tabla 4.3 Etapas en la actualización docente identificadas en las respuestas a las oraciones incompletas	99
Tabla 4.4 Comparación entre las respuestas de Oraciones incompletas y Foro en línea	95
Tabla. 4.5 Comentarios de evaluación a las actividades propuestas	105
Tabla 5.1 Estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva identificadas en el primer ciclo del estudio	111
Tabla 5.2 Estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva identificadas en el segundo ciclo del estudio	112
Tabla 5.3 Estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva a partir del tipo de texto, identificadas en el segundo ciclo del estudio	114

COMPRESIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN AMBIENTES DIGITALES: UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DOCENTE

RESUMEN

El objetivo general del estudio es explorar y comprender la situación actual de la enseñanza, a nivel bachillerato, de la comprensión auditiva en inglés para generar propuestas que tiendan a mejorarla.

Las nociones clave son la comprensión auditiva en una lengua extranjera y su enseñanza retomando a Vandergrift & Goh (2012), Field (2008), Flowerdew (2005) y Rost (2002); así como la integración de las nuevas tecnologías en la práctica y el desarrollo docente, con Dudeney y Hockly (2007), Benson (2000) y Vaillant y Marcelo (2001).

La estrategia metodológica de investigación-acción utilizada en este estudio, fundamentada principalmente en McKernan (2001), Kemmis y McTaggart (2005) y Burns (2010), sirvió como eje para las 17 fases en los dos ciclos que resultaron del proceso de investigación. En el primer ciclo se aplicó un cuestionario a 30 docentes de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades. El análisis de datos se llevó a cabo a través de frecuencias para los datos cuantitativos, y se inició la técnica de análisis de dilemas (McKernan, 2001) para las preguntas abiertas. Los resultados muestran que no existe relación entre los años de experiencia docente con las estrategias para desarrollar la comprensión auditiva referidas. En general se observó poca diversidad en el tipo de estrategias anotadas. Los recursos presentes en ambientes digitales como los *podcasts* o ejercicios interactivos no se usaban de manera frecuente por la mayoría de los docentes. Destacaron también la ausencia de estrategias docentes que impliquen algún tipo de reflexión metacognitiva, y la no diferenciación entre las estrategias para comprensión de pasajes auditivos como conferencias o instrucciones e interacciones orales como entrevistas o conversaciones.

En el segundo ciclo participaron 8 docentes en un Taller de 20 horas en modalidad combinada, diseñado como parte de este estudio e inserto en un proceso de investigación-acción colaborativo para implementar una propuesta de desarrollo docente, con la finalidad de ampliar el repertorio de estrategias de comprensión auditiva y su manejo en ambientes digitales. Los participantes del Taller ampliaron su conocimiento de elementos teóricos y metodológicos relacionados con la enseñanza de la CA en inglés, y elaboraron propuestas didácticas cuyo análisis muestra mayor diversidad de estrategias específicas de comprensión auditiva, así como apertura a implementar aportaciones teóricas recientes al utilizar textos orales auténticos en los primeros niveles y la L1 para propiciar la reflexión metacognitiva en los estudiantes.

CAPÍTULO UNO.

INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del estudio

El área de la lingüística aplicada en que se inscribe este trabajo corresponde a la enseñanza de una segunda lengua en el nivel bachillerato y busca abordar la comprensión auditiva en inglés y la formación docente en ambientes digitales a la luz de los planteamientos metodológicos de la investigación-acción.

Durante el ciclo 2009-2010 en los 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades -subsistema de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México- el enfoque de comprensión de lectura que predominó durante más de 20 años dio paso a la enseñanza de la lengua extranjera en sus “cuatro habilidades”. Surgió entonces la problemática de instrumentar un modelo de enseñanza-aprendizaje que no solo fomentara la autonomía del estudiante en el marco del modelo educativo del Colegio, sino que además integrara todas las habilidades lingüísticas para lograr “el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno a un nivel básico... para... interactuar en una lengua extranjera acorde con sus necesidades académicas y personales”, según señala el objetivo general de la materia, (Aguilar et. al., 2011: 35).

El desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos, en particular, ha ofrecido dificultades para la planta docente debido a la aparente similitud en cuanto a estrategias didácticas con aquellas usadas en la comprensión de textos escritos, que en la práctica resultan inadecuadas para solucionar los problemas específicos de percepción, comprensión y respuesta a textos orales. Además, existe la necesidad institucional de mejorar la vinculación entre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los medios electrónicos disponibles y los centros de auto-acceso recién instalados en cada plantel.

Vandergrift (2007), a partir de su revisión de otros autores, señala que la comprensión auditiva en L2 es el área menos estudiada y la habilidad que mayores dificultades presenta para su enseñanza y evaluación. Por otra parte, dado que en el bachillerato se aborda el inglés en un nivel básico, cabe rescatar los tipos de ventaja reportados por Vandergrift (1999), al desarrollar la comprensión auditiva en las etapas iniciales de aprendizaje:

- Cognitiva: El procesamiento y decodificación del input auditivo requieren solo reconocimiento, mientras que codificar y generar output oral requiere recuperación del conocimiento. Insistir en la producción de lo que todavía no está asimilado en la memoria de largo plazo puede llevar a una sobrecarga cognitiva.
- Eficiencia: Un énfasis preliminar en comprensión auditiva es más eficiente porque los estudiantes concentran su memoria de corto plazo sólo en el significado de emisiones producidas por hablantes con un dominio aceptable de la lengua meta.
- Utilidad: los adultos pasan 50% de su tiempo de comunicación escuchando, y mientras que en las otras habilidades pueden usar estrategias compensatorias, la escucha es en tiempo real y no siempre existe la posibilidad de clarificar lo escuchado.
- Psicológica: la comprensión de lo escuchado genera mayor sensación de logro y éxito.

Además, este trabajo incide en los programas y proyectos del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 de la Universidad, donde se sostiene que “un tema inaplazable es el de la incorporación de la enseñanza obligatoria del inglés en los planes de estudio, ... lo cual se vincula con el desarrollo de un programa de formación de profesores de nuevo ingreso, que inicie con el bachillerato, orientado hacia la utilización intensiva de las tecnologías de la información y la comunicación” (UNAM, 2012: 17), así como en el impulso y la consolidación de las modalidades en línea y a distancia en la oferta educativa para los profesores (UNAM, 2012: 22).

Antes de proponer soluciones concretas para el Colegio de Ciencias y Humanidades, es necesario explorar los elementos teóricos y metodológicos presentes en los distintos enfoques de la enseñanza de lenguas relacionados con la comprensión auditiva y cómo han sido incorporados a la práctica docente de algunos profesores de Inglés.

1.2 Contexto educativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades

El Plan de Desarrollo de Rectoría (UNAM, 2008) ya había establecido como prioridad para el periodo 2008-2011 fortalecer el bachillerato, en particular “la enseñanza de los idiomas para lo que se modernizarán los laboratorios de idiomas y se crearán en donde no existan” (p. 30). En cada uno de los

cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, se construyeron uno ó dos edificios exclusivos para, adicionales a los que ya existían, con hasta 16 aulas para 25 alumnos cada una, dos laboratorios idiomas y una mediateca con capacidad de 60 personas; asimismo se obtuvo la aprobación de recursos para el equipamiento de las aulas y el incremento del banco de horas. A raíz de los cambios descritos, más del 50% de la planta docente de Inglés es de reciente ingreso, ya que a partir de agosto del 2009 se contrataron más de 130 profesores en total, distribuidos en todos planteles del área metropolitana.

En el Plan de Estudios Actualizado del CCH, Inglés como lengua extranjera es una materia curricular, impartida durante los cuatro primeros semestres del bachillerato en dos sesiones semanales de dos horas cada una (256 horas en total). La materia se ubica en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y en concordancia con ella, se propone la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con la competencia comunicativa. El perfil del egresado incorpora la formación en lengua extranjera, a través de una visión interdisciplinaria en la que se ubican los siguientes aspectos:

- Aprende por sí mismo, posee habilidades generales del trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permiten adquirir o construir así como generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos.
- Comprende, interpreta y produce textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, sus estudios actuales y superiores así como para integrarse en la cultura de nuestro tiempo a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir (Aguilar et. al., 2011:6).

1.2.1 El programa de inglés

Como antecedente, vale la pena señalar que la elaboración de los Programas de Inglés I a IV en el CCH, fue un proceso a corto plazo que respondió a necesidades urgentes con recursos limitados en cuanto a la formación y experiencia necesarias para un proyecto de diseño curricular de esta envergadura, por lo que algunas de las deficiencias descritas más adelante se derivan de esta situación. En el proceso participaron profesores de tiempo completo de Inglés y Francés del CCH, miembros del Consejo Académico de Idiomas y las jefaturas de Idiomas, quienes en dos talleres intensivos de marzo del 2010 a enero del 2011 elaboraron una propuesta que pretendía conjuntar los lineamientos del Proyecto de Rectoría de la UNAM para mejorar la enseñanza del inglés y propiciar la movilidad de estudiantes y académicos con los

estándares señalados para los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER, (Consejo de Europa, 2002) y el Modelo Educativo del Colegio.

Así, en el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV se señalan como referentes teóricos el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Accional (Aguilar et. al., 2011:7) y se ilustran con algunas referencias concretas: en cuanto al enfoque comunicativo, se dice que adopta “el desarrollo de la competencia comunicativa como base para la adquisición de habilidades lingüísticas, a través de modelos centrados en el uso de la lengua, donde la adecuación del discurso a la situación en que se produce, así como la coherencia y la cohesión de los textos son de capital importancia” (Plan de Estudios Actualizado, 1996:63); y sobre el enfoque accional, se retoma la definición del MCER como “un enfoque orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002:23).

En lo relativo a la comprensión auditiva, en los Programas de Inglés I-IV, como se muestra en la Fig. 1.1, se incluye en el objetivo general de la materia el desarrollo de habilidades de comprensión oral y escrita, y de manera específica para cada curso, se mencionan: el reconocimiento de palabras y frases cortas en textos orales (Inglés I); establecimiento de tema y obtención de información específica de textos orales y escritos de estructura sencilla (Inglés II); comprensión de los puntos principales de textos auténticos breves (Inglés III); y para el último semestre entender mensajes sencillos orales o escritos. Es decir, se percibe una gradación consistente con un modelo *bottom-up* que va del reconocimiento de frases o palabras aisladas, al tema e información específica, a los puntos principales, hasta finalmente a los mensajes completos.

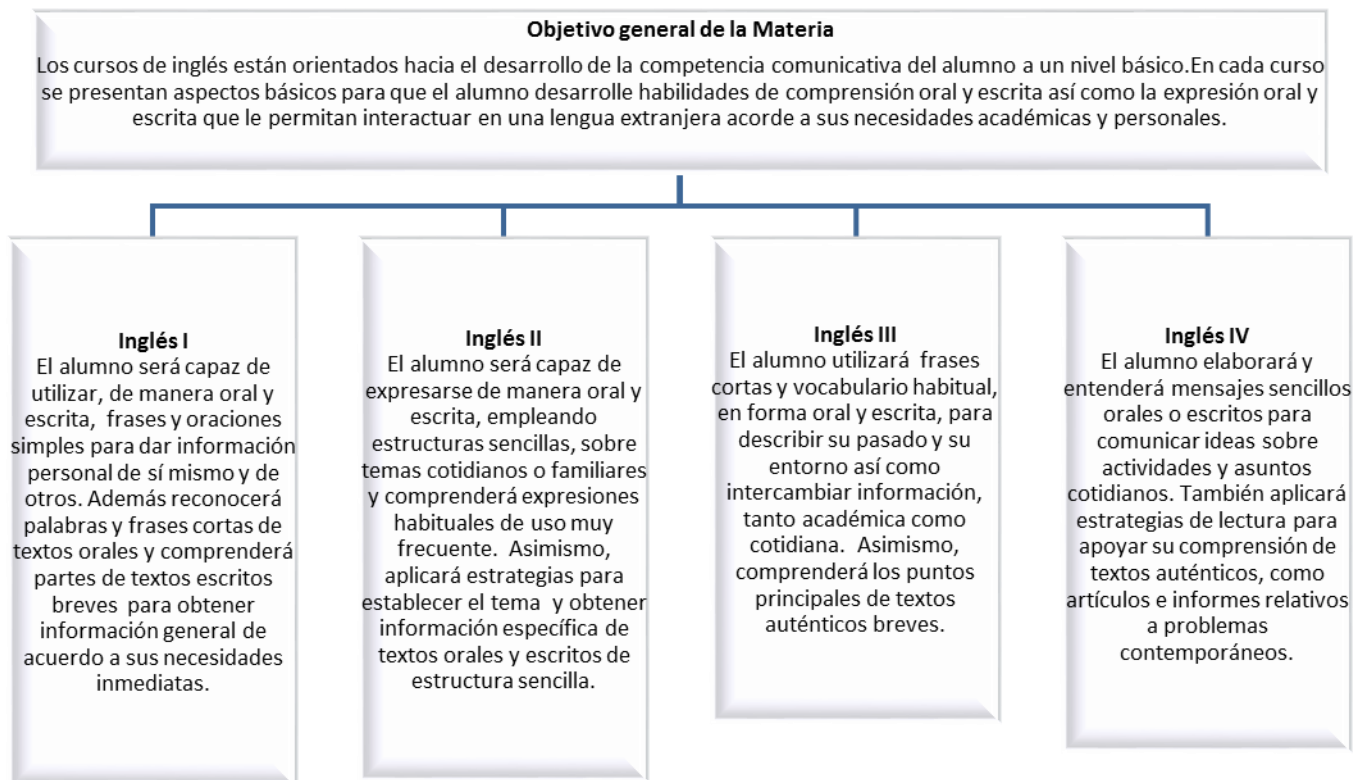


Figura 1.1. Objetivos generales de los cursos de Inglés I a IV

Fuente: Aguilar et. al. (2011). *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV.*

Por otro lado, en los objetivos de la fig. 1.1 se observan las mismas actividades para comprender textos orales que para textos escritos. Esta concepción global de la comprensión se explica por la solución “económica” que el grupo encargado de la elaboración de los Programas encontró para redactar los objetivos generales de cada asignatura: empararlos con los niveles comunes de referencia de la escala global del MCER. Por ejemplo, parte del objetivo de Inglés IV: “*El alumno elaborará y entenderá mensajes sencillos orales o escritos...*” es similar al indicador : “*Es capaz de comprender y utilizar frases y expresiones de uso frecuente...*” (Consejo de Europa, 2002: 26), en cuanto a que no distingue entre texto oral o escrito, aunque pierde el contexto de utilización de la lengua mencionado en el MCER.

Otra característica importante de destacar en los programas institucionales del Colegio, es que están conformados por objetivos generales de la materia y de cada asignatura, propósitos de cada unidad, y aprendizajes específicos que sirven para guiar las estrategias y graduar y organizar la temática. En realidad, el uso de los “propósitos” y “aprendizajes” en los Programas del CCH se acerca a la definición de Ibañez

(2007:448) del objetivo instruccional, que describe “la competencia que el alumno deberá desarrollar como consecuencia de las interacciones didácticas que se realicen durante un episodio instruccional en términos del desempeño requerido ante una situación/problema...”. Los “aprendizajes” orientados hacia actividades de lengua de comprensión auditiva son escasos en los Programas del CCH, a pesar de haberse redactado a partir de los descriptores de las actividades comunicativas de la lengua del MCER, considerando que estas últimas “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea”(Consejo de Europa, 2002:9). Si se consideran las definiciones del MCER para las actividad de lengua relacionadas con comprensión auditiva, por ejemplo: **expresión oral** , el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes; **comprensión auditiva**, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes; **interacción oral**, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación (Consejo de Europa, 2002); y se contrastan con los aprendizajes y propósitos del Programa de Inglés que se presenta en la Tabla 1.1, puede observarse como, si bien se distingue entre expresión y comprensión, no sucede lo mismo entre comprensión auditiva y comprensión de lectura, lo que a su vez incide en las estrategias y en la temática.

Tabla. 1.1

Tabla descriptiva de la segunda unidad de Inglés IV

UNIDAD 2		
PROPÓSITO: El alumno describirá y comprenderá, de manera oral y escrita, hechos y experiencias pasadas de ámbitos personales académicos. Asimismo identificará la secuencia y relación entre eventos del pasado en textos orales o escritos. Tiempo: 18 horas		
APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expresa, de manera oral y escrita, actividades que se realizaron el pasado. <input type="checkbox"/> Describe, de manera oral y escrita, situaciones pasadas que se estaban desarrollando en cierto momento del pasado. <input type="checkbox"/> Comprende discursos orales o escritos sobre temas culturales y/o cotidianos. <input type="checkbox"/> Identifica la secuencia de eventos en textos académicos auténticos. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Los alumnos, en equipos, intercambian algunas ideas sobre lo que acostumbraban hacer o podían realizar en el pasado. <input type="checkbox"/> Los alumnos comentan sobre lo que realizaron a determinada hora. El profesor presenta y ejemplifica la forma de expresar eventos que ocurren de manera simultánea. Los alumnos comentan sobre situaciones que ocurrieron al mismo tiempo y las escriben en su cuaderno. <input type="checkbox"/> Los alumnos ven un breve documental sobre un personaje relacionado con el arte, historia, o cine, para intercambiar información básica presentada en el mismo de manera oral. <p>Los alumnos, por equipos, asisten a la mediateca y seleccionan de manera autónoma un texto que presente acontecimientos o acciones en un determinado período de tiempo en diferentes países, después comparan la información mediante una línea del tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Descripción de eventos pasados. <input type="checkbox"/> Habilidad en pasado: <i>could</i>. <input type="checkbox"/> Rutinas pasadas que contrastan con el presente. <input type="checkbox"/> Used to. <input type="checkbox"/> Eventos y situaciones pasadas que se realizan de manera simultánea <i>when/while</i>. <input type="checkbox"/> Pasado continuo. <input type="checkbox"/> Documental. <input type="checkbox"/> Actividades, experiencias y eventos pasados. <input type="checkbox"/> Texto narrativo o cronológico. <input type="checkbox"/> Conectores de secuencia, adición y contraste.

Fuente: Aguilar et. al. (2011). Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV.

Un caso similar se observa cuando a partir del indicador proporcionado para leer en busca de información y argumentos para el nivel A2 del MCER, “*Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados*”, se redactaron para el programa del CCH dos aprendizajes para la Unidad 2 y 3 del Programa de Inglés I que de nuevo integran la comprensión oral y escrita:

- *Identifica datos específicos en textos orales y escritos sobre tópicos cotidianos como la escuela, familia o amigos.*
- *Identifica información específica en textos orales o escritos, breves y sencillos sobre actividades cotidianas.*

Otra característica de los Programas que dificulta el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés se muestra en la fig. 1.2, y es el desbalance entre los “aprendizajes” que mencionan actividades de comprensión (aunque no distinguen entre textos orales y escritos), comparados con aquéllos de producción e interacción. Debe considerarse que el MCRE fue elaborado dentro de un contexto multilingüe a partir de principios básicos como “facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración...” (Consejo de Europa, 2002:2). En contraste, los alumnos del CCH están expuestos a una menor interacción con hablantes del inglés como lengua materna, además de que el perfil de egreso establece necesidades distintas, como la comprensión de “textos escritos en una lengua extranjera, de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el Bachillerato, y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros” (Plan de Estudios Actualizado, 1996:117).

Del análisis de los programas se obtuvo que de los 64 aprendizajes señalados en los programas, el 51% corresponde a expresión oral y escrita, seguido del 29% para comprensión oral y escrita y 15% para interacción oral y escrita, como se aprecia en la Fig. 1.2.

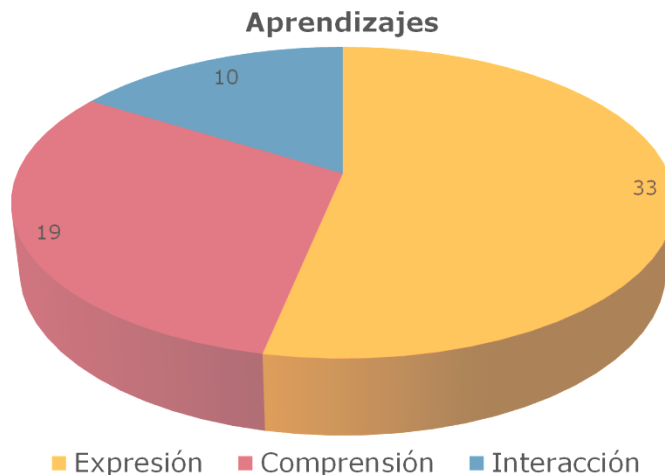


Figura 1.2 Aprendizajes esperados señalados en los programas de Inglés I-IV, divididos de acuerdo a las actividades comunicativas que mencionan.

Fuente: (Barreto, 2013)

Dentro de los aprendizajes que se orientan a la comprensión, solo el 20% de los mismos (2 aprendizajes en Inglés I y 2 en Inglés IV), se refieren específicamente a la comprensión auditiva:

- *Obtiene datos específicos de un pasaje auditivo que le puede ser repetido para completar formularios simples.* (Inglés I)
- *Toma nota de mensajes orales breves.* (Inglés I)
- *Comprende obligaciones, prohibiciones y permisos estructurados con claridad.* (Inglés IV)
- *Reconoce algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en pasajes auditivos.* (Inglés IV)

Lo mismo sucede con los aprendizajes orientados hacia la interacción, y solo el 15% (5 en total) se refieren a intercambios orales, como por ejemplo:

- *Intercambia información específica sobre sus datos personales y actividades cotidianas.*
- *Sostiene una conversación breve y sencilla donde se hable acerca de costumbres, acontecimientos y experiencias recientes.*

En cuanto a las estrategias, en el Programa de Inglés del CCH (Aguilar et. al., 2011) se retoman tanto la acepción general de Hymes (1989) de un plan consciente, sistemático, adaptado y monitoreado para mejorar el aprendizaje, como la definición del MCER, que considera estrategia cualquier línea de

actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse. (p.14)

Así, en la columna de estrategias de enseñanza-aprendizaje de las tablas que en cada unidad de los Programas articulan aprendizajes, temática y estrategias, se retoman elementos tanto de las estrategias didácticas como de las tareas comunicativas, redactadas a modo de actividades para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguilar, et. al. 2011:21).

Sin embargo, y como consecuencia del desequilibrio entre los aprendizajes orientados hacia la comprensión y producción, y probablemente también del escaso repertorio que los elaboradores manejaban, solo 4 estrategias didácticas (6% del total) dan alguna sugerencia específica sobre cómo lograr los aprendizajes referidos a la comprensión auditiva e interacción oral:

- *El alumno escucha un podcast sobre un personaje famoso y completa un formato con datos personales como nombre, edad, nacionalidad, profesión, etc.*
- *El alumno predice el contenido de textos breves orales y escritos a partir de elementos como título, imágenes o preguntas, para después obtener datos específicos.*
- *El alumno selecciona información de un pasaje auditivo sobre actividades de esparcimiento para responder un cuestionario o completar una tabla.*
- *Por equipos, los alumnos interpretan uno de los siguientes papeles: a) el director de una escuela que cita a los padres; b) la persona que toma nota del recado y c) el destinatario del mensaje...*

Otras debilidades de los Programas, detectadas en los Cursos de Formación Académica para la Actualización Curricular llevado a cabo del 4 al 8 de junio de 2012 en tres planteles del CCH, muestran necesidades institucionales, entre las que destacan:

- ❖ Enriquecer el Programa de Inglés con propósitos académicos, promover estrategias metacognitivas que permitan mayor independencia por parte del alumno (fomento a la autonomía), promover el pensamiento crítico a través de estrategias que incluyan formulación de preguntas, solución de tareas y problemas, hechos y opiniones, inferencia, deducción, inducción, incluir temas internacionales que fomenten su cultura y fomentar la investigación científica.
- ❖ Recuperar la experiencia piloto de Inglés V y VI, que mostró que el nivel de logro (B1 del MCRE) en general no se logra por el alto ausentismo y específicamente la habilidad de comprensión auditiva se logra parcialmente debido a que no hay inmersión.(sic)

Ante las características del programa de inglés aquí descritas se identificó la necesidad de reformular algunos elementos del mismo relacionados con la comprensión auditiva, lo que resultó pertinente en el contexto de la actualización curricular que el CCH emprendió en el 2012.

1.2.2 Materiales utilizados

En el Programa de Inglés (Aguilar et. al., 2011:31) se describe a los materiales como herramientas de apoyo que deben ser congruentes con los aprendizajes propuestos en cada curso, que a su vez contemplan los indicadores del nivel A1 y A2 señalados en el MCER.

La revisión de los libros de texto recomendados para el ciclo escolar 2011-2012 por la Jefatura de Inglés del CCH, reveló que cada uno de ellos presenta una serie de contenidos que se ajustan de manera general, aunque no exacta, a los niveles comunes de referencia del MCER, que por ejemplo plantea que para el A2, o sea el nivel que debe cubrirse en Inglés III y IV: “puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo...”(Consejo de Europa, 2002). Además del nivel de lengua, otros criterios para la elección de los materiales fueron la secuencia temática y los aspectos gráficos y económicos.

Sin embargo, estos materiales comerciales frecuentemente ofrecen actividades utilizando exclusivamente audios y videos no-auténticos, mientras que el enfoque teórico del programa contempla la comprensión de textos escritos y orales, desde una perspectiva accional que incluye la realización de tareas auténticas, con un claro desarrollo de la autonomía.

Debido a esto, puede decirse que los profesores del CCH no cuentan con materiales y actividades de aprendizaje acordes con el Programa y modelo educativo del Colegio, pues los materiales no cubren las necesidades institucionales mencionadas anteriormente, en cuanto al desarrollo de estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico, ni la inclusión de temas académicos que fomenten su cultura y fomentar el interés por la investigación científica.

En cuanto a los medios electrónicos, en el Programa del CCH se sostiene que “en la enseñanza de lenguas extranjeras, las mediatecas y laboratorios multimedia juegan un papel importante en el desarrollo de la autonomía del alumno porque buscan que practique y refuerce el aprendizaje de una lengua bajo su propia iniciativa, además de promover la reflexión sobre sus estrategias y estilos de aprendizaje”. (p.24)

En la consulta a materiales y personal de la Mediateca del CCH Sur (Noviembre 2012), se encontró que además de fichas desarrolladas por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM en 1995 sobre aprender a aprender por un lado, y consejos para comprender mejor textos orales en L2, existen diferentes libros que los alumnos pueden usar, por ej. Lowes, T. (1998) *Helping Student to Learn-A Guide to Learner Autonomy* de Richmond y Loggheed, T. (2003) *Learning to Listen (Making sense of spoken English)*

de McMillan, o audiolibros con CD interactivo con algunos ejercicios de *cloze* y preguntas de comprensión, como *Peter Pan* (2001) de Green Apple. Los alumnos también podían consultar, con la supervisión de un asesor, sitios en internet como www.lyricstraining.com con canciones y ejercicios simultáneos de *cloze* graduados y con puntaje automático, o el portal www.englishmedia.com elaborado por la CUAED que incluye ejercicios de comprensión auditiva para practicar vocabulario y aspectos gramaticales.

Puede decirse que, en el caso de la comprensión auditiva con el uso de recursos digitales, los docentes y alumnos del CCH ya tienen a su disposición medio para acceder a los mismos, de manera que el reto es lograr que los utilicen de manera autónoma para desarrollar estrategias para comprender textos orales en inglés incorporando resultados de investigaciones que las promuevan.

1.2.3 Formación docente

Como se refirió anteriormente, más del 50% de la planta docente de inglés es de reciente ingreso al CCH, ya que a partir de agosto del 2009 se contrataron más de 130 profesores en total, aunque estos profesores presentan poca estabilidad en el Colegio. Evidentemente, este sector sigue requiriendo formación en lo relacionado al fomento de la autonomía del estudiante en el marco del modelo educativo del Colegio, así como ajustarse a las necesidades institucionales de la instrumentación de un nuevo Programa. Por otro lado, la totalidad de la planta docente definitiva, con más de cinco años de antigüedad, habían impartido sus clases en español, atendiendo solamente al desarrollo de la comprensión de lectura.

Durante la elaboración de los programas de Inglés en 2010, realizada por profesores que además diseñan e imparten frecuentemente cursos de actualización docente, fue evidente la escasez del repertorio de estrategias de comprensión auditiva que los profesores conocían y manejaban, así como la falta de integración de las mismas con las nuevas tecnologías disponibles en el Colegio.

Por otra parte, en cuestionarios aplicados durante el 2010, entre los docentes de reciente ingreso se observó la mayor demanda de cursos para preparar exámenes de certificación, mientras que los profesores con mayor antigüedad solicitaron cursos de actualización en lengua inglesa y estrategias de enseñanza de las cuatro habilidades. El tipo de curso más demandado por los docentes en general se relaciona con las tecnologías de la información y la comunicación.

Así, se perciben necesidades e intereses en la formación de profesores relacionadas con metodología para la enseñanza de lengua e incorporación de los elementos de innovación tecnológica a la práctica docente.

En la Jornada 2012 de seguimiento de la experiencia docente para el CCH, se detectaron otras necesidades de formación docente (señaladas en el informe de las impartidoras), que se relacionan con la comprensión de los elementos analizados previamente en los Programas de Inglés:

- Aprender a leer el programa, de manera horizontal, instrumental, teórico-práctica y normativa y comprender la relación de este con los descriptores y actividades señalados en el MCRE.
- Conocimiento y análisis de modelos de enseñanza de lenguas: estructuralista-nociofuncional-comunicativo-accional y sus principales características.
- Evaluación de materiales y actividades de enseñanza desde el enfoque del Programa y la articulación con los propósitos, aprendizajes y temática señalados en el mismo.
- Conocer el repertorio de estrategias y recursos pertinentes para el desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas congruentes con el enfoque y contenidos del Programa y la disciplina.

Yo añadiría que hacen falta espacios de análisis y formación donde los profesores pudieran desarrollar, retomando a Puren (2005), “la capacidad docente de combinar la perspectiva metodológica, didáctica y didactológica para asumir la complejidad de su práctica reflexiva...”.

1.3 Objetivos del estudio y estrategia metodológica

El objetivo general del estudio es explorar las necesidades de formación docente en los ámbitos de estrategias de comprensión auditiva, ambientes digitales y fomento a la autonomía para elaborar una propuesta que incida en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Un primer objetivo es conocer las estrategias docentes para la enseñanza de comprensión auditiva utilizadas en el CCH , así como los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan este manejo en un grupo de docentes de los cinco planteles que a su vez frecuentemente diseñan e imparten cursos para profesores. Un segundo objetivo es explorar si la propuesta de un taller que conjugue la conceptualización de la comprensión auditiva, los ambientes digitales y el fomento a la autonomía es idónea para la formación docente de los profesores de inglés del Colegio.

Una propuesta así, que además fomente la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, será una aportación a la docencia universitaria.

Este estudio de corte cualitativo se enmarca en un tipo de investigación-acción, ya que no solo explora ciertos aspectos de la práctica docente para explicarla, sino que da cuenta de la intervención propia de la investigación-acción a través del diseño y desarrollo de un taller combinado y reflexiona sobre sus resultados para hacer una propuesta que impacte a la formación docente en los ámbitos antes mencionados.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio, tomando en cuenta una primera etapa de diagnóstico y otra para elaborar una propuesta, fueron:

Primera etapa

- ¿Qué estrategias didácticas y qué recursos digitales utilizan los docentes para abordar la enseñanza de la comprensión auditiva en el CCH?
- ¿Qué medios utilizan para fomentar la autonomía en la CA de los alumnos del CCH?

Segunda etapa

- ¿Cómo puede facilitarse la enseñanza de la CA y fomentarse la autonomía utilizando medios electrónicos disponibles en el CCH?
- ¿Cuál es la manera más pertinente para que los docentes conozcan y pongan en práctica estrategias que mejoren su enseñanza de la CA?

1.4 Contenido de los capítulos

En el capítulo 2, el marco teórico desarrolla nociones clave para este estudio, como la comprensión auditiva en una lengua extranjera, su enseñanza utilizando **recursos digitales** (la acepción de este término y de algunos otros utilizada en este trabajo, puede consultarse en el GLOSARIO al final del mismo) que fomenten la autonomía y los mecanismos de formación docente actuales. En el primer apartado se revisan algunas nociones sobre la percepción del habla y la comprensión auditiva desde la perspectiva de la lingüística aplicada, primero en un contexto de lengua materna y posteriormente incorporando nociones hacia la L2. El segundo apartado busca profundizar en el estudio de las diferentes **estrategias** de comprensión auditiva en segunda lengua, así como reconocer los enfoques actuales para su enseñanza, comparar estudios en el campo y establecer relaciones con aplicaciones prácticas orientadas al diseño de

actividades. Los últimos apartados abordan la comprensión auditiva y audiovisual en **ambientes digitales**, además de su relación con la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Dado que este proyecto de investigación busca conocer e incidir en un grupo de docentes que a su vez son formadores de profesores, también se exploran algunas teorías en el campo de la formación docente.

En el capítulo 3 se justifica el enfoque metodológico de investigación-acción utilizado en este estudio, fundamentado principalmente en McKernan (2001), Kemmis y McTaggart (2005), y Burns (2010). También se describen los participantes que fueron principalmente docentes de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como las diferentes actividades de cada uno de los dos ciclos que resultaron de mi proceso de investigación. Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario en el primer ciclo, y **análisis de dilemas, técnica proyectiva y seminario de investigación-acción** en el segundo ciclo, que arrancó con el diseño de un Taller para profesores. En ese capítulo también se presentan las preguntas de investigación, entre las que destaca: ¿Cuál es la manera más pertinente para que los docentes conozcan y pongan en práctica estrategias que mejoren su enseñanza de la CA? Finalmente, se explican los criterios tomados en cuenta para asegurar la validez y confiabilidad del estudio.

En capítulo 4 se retoman los instrumentos descritos en el capítulo anterior para analizar y discutir los hallazgos incorporando tanto los resultados de mi proceso de investigación global, como aquéllos encontrados por los participantes del Taller como parte de su propio proceso de IA. Se hace un recuento de cada una de las 10 fases del estudio, divididas en dos ciclos, el primero que corresponde en términos temporales al periodo desde agosto del 2011 hasta junio del 2012 con la aplicación y análisis del cuestionario de diagnóstico, desde una perspectiva práctica-deliberativa de la investigación-acción, a diferencia del segundo ciclo, que tuvo un carácter más colaborativo e incluyó la etapa conocida de manera amplia como “actuar”, en la que se colaboró con los participantes en el Taller y se ajustaron las acciones con base en las observaciones emergentes.

En el capítulo 5 de conclusiones, se retoman las preguntas de investigación para intentar contestarlas a partir del análisis de los datos obtenidos y los hallazgos encontrados, se analiza la estrategia metodológica desarrollada para evaluar su pertinencia, se reflexiona sobre el proceso de investigación-acción y sus efectos. Finalmente se presentan los elementos teóricos que podrían incluirse en un modelo para el desarrollo docente en la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales, a partir de los resultados obtenidos durante el estudio.

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se incluyen nociones clave para este estudio, como los procesos involucrados en la comprensión auditiva en una lengua extranjera, estudios sobre estrategias de aprendizaje y los diferentes enfoques para su enseñanza, así como propuestas para el diseño de actividades didácticas que incluyan recursos digitales y fomenten la autonomía en el estudiante y finalmente los mecanismos de formación docente actuales.

El orden en el que se presentan los apartados en este capítulo corresponde con el desarrollo del proceso mismo de investigación-acción del estudio, que tuvo un carácter flexible e iterativo en el que se sucedieron las etapas de planeación, acción, observación y reflexión. Así pues, la revisión de la literatura y la selección de las nociones aquí presentadas estuvieron estrechamente ligadas a las preguntas derivadas de la primera etapa de recolección de datos, las necesidades de información encontradas para el diseño del Taller de formación docente y en la segunda etapa, (ver Fase 1 y 2), a los temas surgidos de los procesos de análisis y reflexión colaborativas durante el desarrollo mismo del Taller. Por ejemplo, a partir de la revisión de las tipologías de textos orales (más adelante en la sección 2.2.3) pude establecer uno de los criterios fundamentales para el diseño de actividades y la selección de estrategias de comprensión auditiva, que los participantes del Taller conocieron y utilizaron posteriormente.

2.1 Comprensión auditiva desde la lingüística aplicada

A lo largo de este apartado se revisan algunas nociones sobre la percepción del habla y la comprensión auditiva desde la perspectiva de la lingüística aplicada. Se retomaron muchos de los aportes teóricos de Michael Rost (2002)¹ por considerarse que presenta de manera breve pero clara estas nociones, primero en un contexto de lengua materna y posteriormente incorporando nociones hacia la L2.

En el caso particular de este estudio, una de las problemáticas identificadas en el contexto del CCH era la dificultad para diferenciar entre las estrategias pertinentes para la comprensión de textos auditivos y la de textos escritos, tanto en el ámbito de la elaboración de programas como en la formación docente por la experiencia previa de los profesores con la enseñanza de comprensión de lectura. Por lo tanto, antes de

¹ En este caso, y en todos los subsecuentes cuando se cite autores cuyas obras aparecen en inglés en las referencias, se realizó una traducción libre de la información en inglés en el original.

revisar las nociones de la percepción del habla y la comprensión auditiva desde una perspectiva psicolingüística, se abordan las diferencias entre el código oral y el escrito que justifican profundizar en este conocimiento.

2.1.1 Texto oral vs. texto escrito

Las particularidades del código oral podrían explicar por qué el reconocimiento de palabras es uno de los procesos más problemáticos en la escucha. Rost (2002:21) señala que la mayor fuente de confusión en la comprensión auditiva del habla, particularmente en segundas lenguas, son los malos entendidos sobre una palabra, ya sea por una deficiente identificación en los límites de las palabras (lo que no ocurre con los textos escritos), o bien por el conocimiento inadecuado del significado de la palabra. También ocurren dificultades para reconocer palabras con una articulación inadecuada, a partir de información acústica parcial. El escucha experto tiene prototipos de sonidos particulares en la memoria que sirven como base para interpretar variaciones alofónicas por procesos co-artulatorios de asimilación, reducción de las vocales átonas y elisión de sonidos consonánticos.

Flowerdew & Miller (2005:47) discuten la naturaleza del lenguaje oral con relación al lenguaje escrito. En la **Tabla 2.1** se sintetizan estos rasgos:

Tabla. 2.1
Comparación de los rasgos lingüísticos del lenguaje hablado y escrito

TEXTO ORAL	TEXTO ESCRITO
Asimilaciones y contracciones fonológicas	Mayor longitud de palabra
Dudas y pausas	Alta densidad léxica
Oraciones fragmentadas	Relaciones complejas de subordinación y coordinación
Estructura basada en entonación	Unidades de información mayores
Marcadores discursivos al principio o al final	Mayor uso de marcadores discursivos
Preguntas e imperativos frecuentes	Voz pasiva frecuente
Primera y segunda personas	Mayor rango y precisión en vocabulario
Deixis	Incidencia de adjetivos atributivos

Nota. Fuente: elaboración propia basada en Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. (p. 47). New York: Cambridge University Press.

Las especificidades lingüísticas del texto oral señaladas por Flowerdew & Miller (2005) son relevantes a la luz de las problemáticas presentadas en el caso particular del grupo meta para diferenciar entre las estrategias pertinentes para la comprensión de textos auditivos y las adecuadas para comprender textos escritos, así como en los materiales diseñados para su enseñanza y evaluación. Como se observó en la Tabla 2.1, hay que considerar no sólo que la percepción del habla ocurre en tiempo real (a una tasa de dos o tres palabras por segundo), sino también los rasgos fonéticos, prosódicos y sintácticos propios de la lengua hablada, por lo regular no planeada. Incluso las barreras de comprensión y los procesos adicionales que deben enfrentar los oyentes deben tomarse en cuenta, como el ruido ambiental, la falta de contexto cultural y la necesidad de escuchar el mensaje completo para activar esquemas, de procesar conscientemente la información para decidir si la archiva o no, y hacerlo en el lugar indicado para recuperarla fácilmente (Rost, 2002:32).

De manera similar, Osada (2004) y Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005), identifican las características singulares de la comprensión auditiva y los procesos que implica:

- Procesamiento en tiempo real: mayor carga cognitiva (no más de dos minutos de atención)
- Identificación de rasgos gramaticales, léxicos y fonológicos distintivos
- Interpretación de señales discursivas que suelen ser entonativas, no-verbales o vagas
- Discriminación entre ruido ambiental y estímulos relevantes

Además de los anteriores, en la interacción oral deben tenerse en cuenta:

- Impacto de la relación social entre interlocutores
- Necesidad de procesar y responder de manera inmediata

Todas estas diferencias justifican la necesidad de retomar nociones aparentemente ya conocidas en el ámbito de comprensión de lectura, como el modelo interactivo y los elementos psicolingüísticos de la comprensión, o las diferentes estrategias para el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, pero desde la perspectiva particular de la comprensión auditiva.

2.1.2 La percepción del habla en L2 desde una perspectiva psicolingüística

En este apartado se pretende revisar las aportaciones teóricas de la psicolingüística en el campo de la percepción del habla y la comprensión auditiva en general y en una segunda lengua en particular. Es un

proceso complejo que puede explorarse en principio considerando los sistemas cognitivos y físicos involucrados, como son la consciencia, la atención y la memoria.

El oído es el sistema fisiológico primario que permite la recepción y la conversión de ondas sonoras que rodean al que escucha. Estos pulsos eléctricos convertidos se transmiten a través del oído interno a la corteza auditiva del cerebro (Rost, 2002:7). Oír (versus escuchar) es una forma de percepción referida al contacto entre objetos que existen independientemente y aquel que los percibe, quien detecta movimientos en el aire, en la forma de ondas sonoras, y diferencia sus patrones. Por su parte, la distribución de la actividad neuronal o patrón de excitación es el resultado fundamental del mecanismo auditivo humano. Los patrones de excitación en el oído interno y nervio auditivo se automatizan a través de la experiencia con estímulos familiares (Rost, 2002:10). Dicho de otra manera, si los estímulos auditivos de la lengua meta no son familiares para el estudiante, ni siquiera los oirá.

Para hablar de escuchar, en cambio, debemos referirnos a la consciencia, que es el aspecto de la mente que tiene un punto de vista centrado en el sujeto y orientado hacia el ambiente y dirige su atención al mundo exterior y sus intenciones para experimentarlo. La atención, a su vez, es vista como un proceso temporal que requiere tres elementos neurológicos: estimulación, orientación y foco (Rost, 2002: 13). La consciencia puede manejar solo una fuente de información a la vez, aunque puede cambiar entre varias fuentes utilizando la atención selectiva, que focaliza los recursos limitados de procesamiento (actividad eléctrica en el cerebro) a una sola idea o fuente de información y permite que termine o se interrumpa el procesamiento de otras ideas o estímulos. Las limitaciones de la atención y de la memoria de corto plazo requieren del uso de la atención selectiva para escuchar el habla (Rost, 2002:16).

Es decir, si el aprendiente no está conscientemente movilizando sus recursos de atención selectiva hacia el texto auditivo, no habrá escucha, lo que nos lleva a preguntarnos si el aprendiente está suficientemente motivado como para decidir interrumpir otros pensamientos y atender una emisión de habla en una segunda lengua en el contexto educativo cotidiano.

Para explicar el proceso psicolingüístico de la escucha, Rost (2002) recurre a términos como la comprensión, activación de esquemas, inferencia y los diferentes tipos de memoria. Para empezar, se entiende la comprensión auditiva desde la perspectiva psicolingüística como **el proceso de relacionar el lenguaje con los conceptos en la memoria al mismo tiempo que con referencias en el mundo real**. Es decir, se lleva a cabo una integración de la información que se escucha con la información previamente conocida. Uno de los elementos que se toman en cuenta para identificar la información nueva en las oraciones escuchadas es la prosodia, ya que el habla no se emite palabra por palabra, ni en un flujo

continuo, sino más bien en unidades de entonación, en las que las palabras de contenido reciben mayor acentuación y la última palabra nueva de contenido recibe el acento primario. (// anditwasFREEZing COLD//). El hablante es quien le da el status de nuevo o dado, a partir de lo que asume es conocido o no, o está activo o inactivo en la memoria de trabajo del que escucha.

Mientras que atiende al habla a lo largo de varias unidades de entonación, el que escucha debe guardar una representación mental del discurso y actualizarla con cada información nueva. La representación de un texto comprendido se guarda como una serie de proposiciones interrelacionadas, que pueden ser vistas como unidades en la memoria, usadas tanto para guardar como para recuperar información (Rost, 2002:62).

Como se puede advertir, estos procesos encierran un alto grado de complejidad y difieren de aquéllos llevados a cabo en la comprensión de textos escritos, sobre todo por las demandas de atención y memoria requeridas.

2.1.3 Competencia lingüística

En cuanto al procesamiento lingüístico necesario para escuchar un texto en una segunda lengua, Rost (2002: 26) apunta que deben considerarse tanto los procesos fonológicos para percibir el habla, como aquellos procesos para reconocer palabras y aplicar conocimientos prosódicos y sintácticos previos.

Por ejemplo, existen influencias intralingüísticas reportadas en el procesamiento del lenguaje (Sebastián, Bosch, L. y Costa, A 1999) condicionadas por las características fonológicas de la L1 del hablante, y las diferencias con el inventario fonético de la L2. Es decir, se ha demostrado que existen dificultades en la percepción de determinados contrastes causadas por la asimilación de dos fonemas a uno de los existentes en la propia lengua (por ej. la dificultad para distinguir entre *boys* /bɔɪz/ y *voice* /vɔɪs/ para un hablante mexicano). También hay que atender las diferencias entre fronteras silábicas, ya que aparentemente el patrón en tiempos de respuesta en tareas de segmentación de L2 no depende de la lengua que se escucha, sino de las estrategias que los sujetos utilizan para segmentar su propia lengua.

De igual manera, resultados de estudios recientes (Rogers et. al., 2006) sugieren que incluso los bilingües tempranos o coordinados (y por supuesto en mayor medida los aprendientes de una segunda lengua) son menos capaces de tolerar las degradaciones acústicas típicas en los ambientes cotidianos y particularmente en contextos académicos. Estas diferencias pueden ser explicadas por una demanda mayor en los recursos de atención o de procesamiento para los bilingües, debido a alguno de los siguientes factores: a) la necesidad de desactivar la lengua no activa en el caso de los bilingües; b) su necesidad de

seleccionar un fonema específico de un número mayor de alternativas más densamente distribuidas en un espacio fonológico común; o c) la necesidad de los bilingües de empatar las producciones de nativo hablantes a categorías perceptuales que pueden ser intermedias entre las normas de ambas lenguas.

El procesamiento del habla además requiere el mapeo a partir de un modelo gramatical del lenguaje, que le asigne categorías a unidades léxicas (como palabras de contenido o funcionales) y además relaciones estructurales y semánticas entre ellas (Rost, 2002:26). Por ejemplo, el oyente puede construir un mapa jerárquico de cómo las palabras reconocidas en el habla encajan dentro de las posibilidades semánticas de los verbos, ya sea que requieran un agente, un recipiente o un objeto, en términos de la gramática de casos. Esta explicación jerárquica puede ser una representación psicológica más cercana a lo que sucede en tiempo real, porque representa cómo la memoria de corto plazo mantiene el estímulo solo hasta que puede relacionarlo con el tema de la emisión y hacerlo encajar en un modelo del texto en desarrollo.

Van Patten (2004: 22), señala a su vez que el procesamiento del input en la adquisición de una segunda lengua, en el que los aprendientes conectan las formas gramaticales con sus significados e interpretan los roles de los sustantivos en relación con los verbos, presenta importantes diferencias con el procesamiento de L1, ya que por ejemplo utilizan estrategias de interpretación de su lengua nativa en oraciones ambiguas y además la carga en la memoria de trabajo durante el procesamiento de input en L2 es mucho mayor.

Como puede observarse, la competencia lingüística en la comprensión auditiva de una segunda lengua va más allá del reconocimiento de formas gramaticales o léxico desconocido, y su desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de una visión muy clara de las estrategias, tanto de la L1 como de la L2, que el oyente tiene a su disposición para enfrentar las dificultades a nivel fonológico, prosódico y sintáctico.

2.1.4 Competencia pragmática

Otro de los conceptos claves para este estudio es el procesamiento pragmático, para explicar cómo se infieren significados e intenciones que no se encuentran codificados lingüísticamente. En este sentido, desde una teoría de la comunicación (Rost, 2002), escuchar involucra varias etapas: recibir el mensaje; interpretarlo o llegar a cierto nivel de comprensión; evaluarlo y decidir si se concuerda o no; y finalmente responder al mismo, ya sea con retroalimentación no verbal o bien con preguntas, parafraseo o incluso, en la escucha con fines académicos, con toma de notas.

Según Rost (2002: 60), la comprensión auditiva es principalmente una actividad cognitiva, que involucra la activación y modificación de conocimiento conceptual que se asume está organizado de tal modo que puede ser activado eficientemente en la mente del que escucha, lo que desde la psicología cognitiva se conoce como esquemas. La organización de los esquemas mentales puede responder a la relativa importancia de la información, a la frecuencia con la que se activan, y a la cercanía con la que fueron integrados en cuestión temporal. Cuando se está en una situación cotidiana de escucha, se activan solamente los esquemas relevantes para comprender ese texto en particular. El hablante, a su vez, ya no hace explícito lo que asume que el oyente ya sabe a través de los esquemas activados por el contexto. Puede decirse, desde una perspectiva conexionista, que para que ocurra la comprensión, tanto hablante como oyente deben compartir espacios de activación en la memoria, y este espacio neuronal donde se activan las configuraciones sinápticas debe estar subdividido de manera similar (Rost, 2002:63).

Además, ya que el oyente no tiene acceso directo al significado que el hablante quiso transmitir, tiene que apoyarse en un proceso de inferencia, que involucra operaciones sobre un modelo mental producido mientras se escucha, para llegar a una interpretación aceptable de la emisión y su relación con otras emisiones. Una parte del proceso de inferencia se logra por medio de procedimientos convencionales que involucran el uso del lenguaje, por ejemplo identificar los recursos cohesivos utilizados en el discurso, y otra parte se logra por medio de procedimientos de resolución de problemas que involucran conocimiento lógico y del mundo real (Rost 2002:65).

Para efectos de nuestro objetivo en este trabajo, sería necesario separar las inferencias más propias de una conversación, de un texto auditivo auténtico o bien de material seleccionado y/o diseñado con propósitos instruccionales.

En el primer caso, una parte central de la comprensión de una conversación consiste en entender, para en su caso aceptar o rechazar total o parcialmente, las tesis que el hablante sostiene, a través de la inferencia de los argumentos que la apoyan. Las inferencias utilizadas por ejemplo en una presentación, como texto académico auténtico, serían usar el género textual para generar expectativas sobre la macroestructura, o identificar posibles intenciones para el hablante. Es importante resaltar que debido a la capacidad limitada de memoria de trabajo, el material verbal exacto que ha sido procesado será olvidado, excepto por algunas unidades léxicas relacionadas con conceptos en la memoria a corto plazo (Rost, 2002:65).

La fase de la interpretación, sin embargo, puede presentar complicaciones. A veces, lo que se comunica va más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito o implicatura, y

teóricos como Rost (2002) señalan que el oyente debe usar la información disponible (entorno cognitivo) para confirmar que el hablante está violando una máxima e inferir que desea darle un matiz particular de significado a la interacción. Quien transgrede la máxima lo hace con el ánimo de que quien lo escucha lo descubra e inicie un proceso inferencial que le lleve a develar la información implícita. Un ejemplo de implicatura conversacional sería: A: *Do you like Monica?* B: *She's the cream in my coffee!!*, en el que un oyente que desconociera el sentido metafórico de la frase, se perdería la afirmación enfática de la misma.

Es importante entonces tomar en cuenta, para el docente que busca desarrollar la comprensión auditiva en una segunda lengua, que algunas dificultades relacionadas con la competencia pragmática suceden porque las experiencias, conceptos y formas de reaccionar ante el mundo pueden variar de una cultura a otra, por lo que habría que revisar (ya sea el que diseña materiales y actividades o en última instancia el aprendiente de manera autónoma) qué esquemas presupone el hablante que el oyente tiene activados, y si no existen, generarlos para llegar a una comprensión adecuada del texto que se escucha.

2.1.5 Competencia sociolingüística

Los problemas en la comprensión auditiva en la fase de la interpretación, también pueden explicarse desde el ámbito de la sociolingüística considerando al grupo social del hablante. Gumperz y Cook (1982:6) argumentan que, incluso cuando el inglés es la primera lengua, la identidad social y la etnicidad se establecen y mantienen en gran medida a través del lenguaje, y se observan rasgos y convenciones particulares de la cultura original. Por ejemplo, a pesar de que las diferencias en el habla de grupos sociales hablantes del inglés con diversos orígenes étnicos en Estados Unidos fueron por mucho tiempo menospreciadas como prácticas lingüísticas no estándares que disminuían la efectividad comunicativa del grupo, esas diferencias discursivas y lingüísticas parecen persistir enfrentando la presión de la estandarización, lo que ha forzado a una re-evaluación de su significado social y comunicativo, por ejemplo en términos de identidad social. En cuanto a la variación regional y social, estudios como los de Labov en 1973 y Rickford en 1975 demostraron que las interpretaciones de hablantes no familiares con los dialectos del Medio Oeste o afro-americano eran muy diferentes de la intención de los hablantes, como *anymore* para decir *nowadays* en el mediooeste o *BIN* que inglés vernacular afro-americano significa *now and for a long time*. (Rickford, 1996:153)

Por lo tanto, cuando se trabaja con la interpretación de oyentes ordinarios en contextos particulares, por ejemplo, si los alumnos de bachillerato quieren interpretar canciones de un grupo de origen irlandés o conversaciones en una serie sobre la comunidad menonita, habría que enfocarse en las diferencias

sistemáticas en la interpretación que pueden ser rastreadas a diferencias socialmente determinadas en presuposiciones contextuales porque están relacionadas a convenciones conversacionales particulares. Estas convenciones contextualizadas se adquieren como resultado de la participación del individuo en redes de relaciones particulares y cuando estas redes difieren, como en el caso de escenarios étnicamente mezclados, las convenciones también difieren y la comunicación se rompe. La mayoría de la gente interpreta la manera de hablar de otra persona de acuerdo con sus propias convenciones, por lo que puede hacer inferencias totalmente incorrectas sobre esa persona. (Gumperz y Cook, 1982:17). En el contexto docente que aquí se estudia, el objetivo no sería formar especialistas en convenciones particulares, sino fomentar la consciencia de que estos fenómenos ocurren y pueden ser causa de confusión.

Por otro lado, en cuanto al registro y el acento, uno de los fenómenos clave en las décadas recientes en el campo de la sociolingüística es el estudio de las actitudes lingüísticas hacia hablantes de variedades no estándares del inglés, ya sea por estrato social u origen étnico o regional. Milroy & Milroy (1991) sugieren que una lengua estándar no habrá de ser entendida como una lengua específica, sino como una idea en nuestra mente más que como una realidad. Sin embargo, es un hecho que existe un tipo de despotismo actitudinal basado en los acentos, como en el caso de *received pronunciation*, la variedad tradicionalmente usada y asociada con las universidades de Oxford y Cambridge en la Gran Bretaña, que aun siendo un acento minoritario goza de gran influencia (Kachru & Nelson, 1996: 73).

El estudio del lenguaje en contextos bilingües se ha caracterizado por los factores sociales que lo determinan, como el prestigio y poder de ciertas lenguas o variedades en instituciones, los diferentes contextos de uso y la estratificación social de la población. Entre los factores psicológicos se encuentran las actitudes hacia y los valores adscritos al uso del lenguaje. (Ros, 1984)

Desde el estudio pionero de Lambert en 1967, se ha encontrado una tendencia a evaluar positivamente en términos de competencia personal aquellas variedades asociadas con los grupos más fuertes económicamente y con mayor prestigio social, aunque por otra parte también se ha estudiado la persistencia de lenguas con bajo prestigio social pero alto valor como símbolo de identidad social en la esfera de la interacción personal. (Ros, 1984).

En cuanto a la dimensión social, es importante explorar las actitudes lingüísticas de profesores de inglés hacia hablantes nativos del inglés con variación de registro por estrato social o regional con los que los alumnos puedan estar en contacto fuera del salón de clases. Labov ha comentado que aunque se tienen opiniones muy fuertes sobre la lengua, las reacciones a muchas de las variables lingüísticas son respuestas

inarticuladas que no alcanzan el nivel consciente. Los escuchas son capaces de detectar la presencia o ausencia de ciertos rasgos estigmatizados o indicadores del estrato social y los evalúan en términos sociales con bastante regularidad pero parece que la atención consciente se enfoca solo en aquellos elementos que han alcanzado el nivel de conciencia social y se han convertido en parte del folklore aceptado sobre el lenguaje, por ejemplo las actitudes hacia el “inglés británico” y el “inglés americano”. Por eso Labov (1966, p. 482) asegura que la mayor parte de la percepción de la lengua es, de hecho, una percepción de la experiencia social y de declaraciones socialmente aceptadas sobre la lengua.

Diferentes estudios desde los años 70’s han mostrado que es común que los informantes condenen el lenguaje de una persona o un grupo como descuidado o tosco porque así perciben al individuo o grupo. La lengua sirve como símbolo de una identidad social particular. La mayoría de los informantes, si se les presionaba sobre los rasgos que encuentran ofensivos, solo son capaces de mencionar algunos pocos estereotipos estigmatizados y muy comentados. Cuando se añade la dimensión de la variabilidad léxica a la fonológica, se modifica la reacción evaluativa al discurso (Romaine, 1980).

En el caso de los profesores de lengua, se esperan actitudes más positivas hacia las variedades consideradas estándar y a los registros de estratos más altos, aun cuando su propio inglés no tiene estas características.

Por otra parte, las investigaciones de Labov desde 1966 demostraron la influencia de la evaluación del habla en la conducta lingüística de los hablantes, donde los neoyorquinos con mayores expectativas de movilidad social tendían a adoptar los estándares lingüísticos de aquellos hablantes de los estratos socioeconómicos más altos (Ros, 1984), lo que es relevante para este trabajo en virtud de que tanto docentes como alumnos del inglés también podrían regular sus conductas lingüísticas a partir apreciaciones respecto a la variedad con mayor prestigio.

2.2 Enseñanza de la comprensión auditiva

Este apartado busca primero reconocer las diferentes posturas y enfoques de las corrientes para la enseñanza de la comprensión auditiva en segunda lengua, y posteriormente reportar estudios relevantes sobre estrategias de aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas (a partir del proceso cognitivo, de acuerdo al tipo de texto y/o tarea, así como estrategias metacognitivas), integrando en cada caso las estrategias didácticas que de ellas se desprenden y las aplicaciones prácticas para el diseño instruccional.

2.2.1 Enfoques y modelos en la enseñanza de la comprensión auditiva

Flowerdew & Miller (2005) brindan un panorama de los enfoques que han sido usados en la enseñanza de lenguas, añadiendo las metas de aprendizaje relacionadas con la comprensión auditiva y un comentario o evaluación crítica, cuya síntesis se presenta en la tabla 2.2.

Tabla 2.2
Enfoques en la enseñanza de lenguas y metas para comprensión auditiva

ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS	METAS DE CA	EVALUACIÓN
Traducción/ gramática	El programa consistía en gramática y vocabulario, con énfasis en la lectura y escritura.	ninguna	Se estudiaban lenguas muertas, no existía oportunidad real en la comprensión oral.
Método directo	Sistema aural/oral, enseñanza monolingüe (Berlitz).	Escuchar y responder preguntas	No había enseñanza sistemática de la comprensión auditiva ni desarrollo de estrategias.
Analítico	Ejercicios de escucha para analizar la sintaxis de oraciones comúnmente utilizados en evaluaciones como el TOEFL	Seleccionar la opción adecuada por la posición de la palabra en la oración, empatar patrones, evaluar CA	Cada ejercicio es en sí mismo una prueba de la CA más que un medio para desarrollarla.
Audio-lingual	Enfatiza escuchar primero la pronunciación y las formas gramaticales para después imitarlas.	Empatar patrones, escuchar, imitar y memorizar	El objetivo en la escucha es solo la manipulación de estructuras.
Reactivos discretos	Proviene del enfoque audio-lingual pero trata con los aspectos segmentales y suprasegmentales del texto hablado y su contextualización de manera altamente estructurada. El alumno practica para discriminar los sonidos de la L2 de manera aislada.	Procesar información de rasgos de la lengua meta que pueden presentar dificultades para su percepción o discriminación, por ej. pares mínimos	Ayudan a discriminar sonidos como las terminaciones en pasado, pero proporcionan un contexto irreal con palabras aisladas.
Comunicativo	Incluye aspectos de la vida real en las actividades como vacíos de información, elección de vocabulario y forma y retroalimentación, así como	Procesar el discurso con propósitos funcionales, escuchar e interactuar con el	Se simulan situaciones en las que el oyente no sabe lo que el hablante va a decir, por lo que debe escuchar

	acciones concretas.	hablante y completar una tarea	atentamente.
Basado en tareas	Escuchan situaciones auténticas para llevar a cabo una tarea como completar una tabla o dibujar un esquema. Se enfrentan al habla a velocidad normal, con acentos, pausas, etc. Requieren usar estrategias inferenciales holísticas.	Procesar el discurso hablado con propósitos funcionales, escuchar y llevar a cabo una tarea auténtica	Los materiales auténticos pueden conllevar actividades de aprendizaje no auténticas, por ej. debido al ruido ambiental.
Estrategias del aprendiente	Se enfoca en la independencia y la autonomía del aprendiente, que planea e implementa su propio programa de aprendizaje. Ofrece una variedad de ejercicios para explorar las estrategias de comprensión en varios contextos y por varias razones.	Desarrollar una conciencia de las habilidades relacionadas con CA, usar efectivamente una variedad de habilidades para lograr un objetivo	Antes de empezar la tarea, los alumnos discuten cuáles habilidades de CA pueden ser usadas de acuerdo a la tarea.
Integrado	Desarrolla habilidades de CA con series de ejercicios para pre-, durante y post-escucha. Integra las demás habilidades lingüísticas.	Desarrolla la CA como parte de la comunicación interactiva, la CA crítica, el habla efectiva.	Activan el conocimiento previo del que escucha y consolidan la comprensión global del texto al final.

Nota. Fuente: elaboración propia basada en Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.

Aunque algunos de ellos no son enfoques en sí mismos, sino métodos que han influido en la enseñanza de lenguas, o bien tipos de actividades concretamente asociadas con la comprensión auditiva (como es el caso del “*discrete-item approach*”), la reseña elaborada por Flowerdew & Miller (2005) provee criterios útiles para el análisis y diseño de actividades en el contexto educativo de este estudio.

Christine Goh (2008) por su parte, revisa los antecedentes en la instrucción de la comprensión auditiva para mostrar cómo en los últimos años el enfoque ha cambiado para desarrollar la escucha como una habilidad necesaria para construir y comunicar significado. Con la metodología comunicativa de la enseñanza de lenguas tres nociones impactaron en la instrucción de la escucha: 1) las diferencias entre lenguaje oral y escrito; 2) las dimensiones de autenticidad y 3) la contextualización del lenguaje y las tareas instruccionales (Goh, 2008: 189).

Sin embargo, ha sido difícil instrumentar las implicaciones prácticas de las nociones descritas, y Goh apunta que algunas prácticas usadas en los 60's como las preguntas de comprensión y actividades que requieren demostrar la comprensión auditiva escogiendo la respuesta correcta de un número de opciones, escribiendo resúmenes o usando palabras del pasaje auditivo para completar oraciones, se ven todavía en materiales comerciales y sobre todo en exámenes públicos.

Aunque el movimiento de la enseñanza comunicativa 20 años después coincidió con desarrollos teóricos sobre la naturaleza constructiva de la comprensión que fomentaban la inclusión de una fase de pre-escucha para activar los esquemas del aprendiente, así como una fase de escucha intensiva para practicar habilidades básicas como escuchar por detalles, por tema, predecir y elaborar inferencias, el foco se encontraba todavía en el producto de las actividades de escucha. Además, según Goh (2008: 190) el aprendiente no era capaz de tomar control de su aprendizaje y no sabía cómo dirigir sus actividades extensivas de escucha para lograr sus metas de aprendizaje.

Sin embargo, en los últimos 15 años se ha enfatizado el rol del entrenamiento en el uso estrategias y la metacognición del aprendiente para facilitar la comprensión (Goh, 2008: 192). El modelamiento del profesor y la práctica escalonada en la escucha orientados hacia procesos metacognitivos han sido valiosos para ayudar a los aprendientes a aprender a escuchar.

En los siguientes tres apartados se comentan estudios que de alguna manera representan los enfoques más relevantes para en contexto educativo de este estudio, y que además pueden brindar criterios fundamentados teóricamente para la selección y desarrollo de estrategias de comprensión auditiva desde varias perspectivas.

2.2.2 Instrucción a partir del proceso cognitivo involucrado

Para explicar cómo funciona la comprensión auditiva a partir de los procesos cognitivos involucrados, existen varios modelos que Flowerdew & Miller (2005) revisan. En el modelo *bottom-up*, se asume que los oyentes construyen la comprensión empezando por las unidades más pequeñas del mensaje acústico. Los diferentes tipos de conocimiento se aplican de una manera serial y jerárquica. En el *top-down*, los oyentes utilizan el uso de conocimiento previo para procesar un texto, aplicando también el conocimiento contextual para interpretar los enunciados, donde usan patrones de conocimiento pre-establecidos y estructuras discursivas guardadas en la memoria. El conocimiento de la estructura y significado global del texto, compensa los problemas en el nivel micro, como discriminación de sonidos, sintaxis y semántica a nivel de oración y palabras.

En el modelo interactivo, se dice que tanto los procesos ascendentes y descendentes (*bottom-up/top-down*) interactúan en el procesamiento de lo escuchado: información pragmática, semántica, sintáctica y fonológica. Este modelo explica la variación individual en el procesamiento lingüístico, ya sea por necesidades concretas o por nivel de dominio, puesto que se ha observado que los principiantes utilizan más el procesamiento ascendente, decodificando palabra por palabra, mientras que los intermedios y avanzados aplican su conocimiento de esquemas para realizar y comprobar hipótesis sobre el contenido del texto (Flowerdew & Miller, 2005:27).

Por su parte, Hansen y Jensen (1994), apuntando también hacia el modelo interactivo, identifican los procesos que ocurren simultáneamente durante la comprensión auditiva:

- Reconocimiento de fonemas
- Agrupamiento de morfemas
- Identificación del léxico
- Organización del texto en proposiciones semánticas
- Activación de esquemas retóricos

No debe dejarse de lado que en realidad, de acuerdo con el modelo interactivo, no existe una secuencia única en la comprensión auditiva. En este sentido, Jane E. Berne (2004), revisa algunos estudios que se han llevado a cabo relacionados con la secuencia de escucha, sintetizados en la tabla 2.3.

Tabla 2.3
Secuencia de escucha

Martín (1982)	Young (1997)
a. Se acostumbran a las características del input b. Decodifican el input e integran significados para determinar la Idea principal c. Recuperan conocimientos previos d. Contrastan la nueva información con la idea principal y el conocimiento previo	a. Tratan de inferir el tema por medio de pistas acústicas o contextuales o bien activar su conocimiento previo b. Resumen y van auto-evaluando su comprensión. c. Interactúan con el texto haciendo comentarios.

Nota. Fuente: elaboración propia basada en Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37: 521–522.

Berne (2004:522) señala que estos estudios sobre la secuencia de escucha confirman la naturaleza activa de la comprensión auditiva y además muestran la necesidad de diseñar actividades de post-escucha que lleven a los estudiantes a interpretar el input y contrastarlo con lo que ya sabían. En este sentido, las actividades que se diseñen en el CCH deberían seguir la secuencia natural de escucha para ser coherentes con el enfoque accional y comunicativo de la materia, en la que los alumnos, como agentes sociales tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico.

Berne (2004) también presenta estudios relacionados con las dificultades encontradas por los oyentes y propuestas para superarlas. En el estudio de Thompson & Rubin (1996), por ejemplo, los escuchas más eficientes se beneficiaron con la instrucción de estrategias de comprensión auditiva como diferenciar ideas principales de secundarias. Sugieren emplear estrategias simples como identificación de cognados para los escuchas menos eficientes. Hasan (2000) encontró que enfocarse en cada palabra impedía a los aprendientes distinguir las palabras clave y les causaba una sobrecarga de información que los inhabilitaba para monitorear el mensaje y comprender el significado global del texto. En cuanto al tipo de pistas usadas por los oyentes, Harley (2000) propone familiarizar a los aprendientes con los patrones prosódicos de la L2 que dan un soporte lingüístico importante para una inferencia exitosa así como desarrollar estrategias que se enfoquen en las pistas semánticas y prosódicas más que sintácticas, ya que el inglés sigue un orden de palabras S-V-O relativamente rígido y con morfología relativamente simple.

Sin embargo, como ya se señaló, la secuencia de escucha y las dificultades encontradas por un alumno de nivel básico podrían variar con respecto a las de alumnos avanzados, por lo que también se analizan en la tabla 2.4, los resultados de los estudios que señalan algunas diferencias entre los oyentes más y menos eficientes.

Aunque la misma Berne (2004: 529) concluye que estos estudios son de naturaleza teórica y descriptiva en su mayoría, y los métodos para medir la eficiencia en la escucha varían entre ellos, lo que sí puede rescatarse en los resultados sintetizados en la **tabla 2.4** es que los aprendientes más eficientes reportan mayor variedad de estrategias, más orientadas al significado global y mayor capacidad metacognitiva. Sin embargo, estos estudios no abordan cómo llegaron a convertirse en mejores oyentes, por lo que sigue siendo necesario explorar estudios sobre instrucción en comprensión auditiva tanto desde la perspectiva

de procesos ascendentes como de los descendentes, tomando también en cuenta que la población que los profesores meta de este estudio atienden, corresponde a estudiantes principiantes.

Tabla 2.4
Estrategias usadas por oyentes más o menos eficientes

Autor	+eficientes	-eficientes
De Filippis (1980)	Inferencia contextual, organización de la información escuchada	Traducción, atención a palabras clave
Fujita (1985)	Auto-confianza, búsqueda de significado, participación activa	Atención a la forma y recuperación de conocimientos previos
Murphy (1986)	Búsqueda de organización retórica e ideas principales	Orientación a significado y pronunciación de palabras desconocidas
O.Malley (1989)	Monitoreo de atención, inferencias, elaboraciones, verificación de las hipótesis y búsqueda de relaciones de la nueva información con experiencia propia	Atención a palabras aisladas y traducción
Vandergrift (1997b)	Monitoreo de comprensión, identificación de problemas y supresión de información irrelevante	Traducción
Moreira (1996)	Monitoreo flexible de estrategias de CA, auto-consciencia de uso de estrategias	

Nota. Fuente: elaboración propia basada en Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37: 523–525.

Por su parte, Vandergrift (2004: 4) señala que en relación a los procesos cognitivos en la comprensión auditiva, los oyentes de nivel principiante en L2 tienen un conocimiento limitado de la lengua, por lo que muy poco de lo que escuchan puede ser automáticamente procesado. Necesitan enfocarse conscientemente en los detalles de lo que escuchan, y dadas las limitaciones de la memoria de trabajo y la velocidad del habla, la comprensión sufre y se recurren a estrategias compensatorias. Por lo tanto, los oyentes de L2 requieren aprender a emplear tanto procesos *bottom-up* como *top-down* dependiendo de su propósito de escucha y las estrategias que el aprendiente requiera para comprender un texto auditivo auténtico pueden ser desarrolladas con actividades instruccionales que tomen en cuenta su nivel de dominio de la lengua. Dado que los principiantes utilizan más el procesamiento ascendente, decodificando palabra por palabra, mientras que los intermedios y avanzados aplican su conocimiento de esquemas para realizar y comprobar hipótesis sobre el contenido del texto (Flowerdew & Miller, 2005:27), resulta viable la aproximación a la enseñanza de comprensión auditiva tomando en cuenta los procesos cognitivos de los

oyentes que construyen la comprensión empezando por las unidades más pequeñas del mensaje acústico, pero brindándoles herramientas que les permitan avanzar.

Field (2008:331) propone en principio desarrollar en los aprendientes la habilidad de decodificar palabras y frases en la cadena hablada, mediante la práctica intensiva de las sub-habilidades identificadas por él mismo anteriormente como segmentación de palabras, detección de constituyentes de oración, inferencias de vocabulario por contexto y relaciones inter-textuales (Field, 1998). En la **Tabla 2.5** se muestra una selección de aquéllas que retoma, enlistadas por Richards (1983), las cuales normalmente no se incluyen en otro tipo de clasificaciones y serían necesarias para implementar este enfoque.

Cabe resaltar que las actividades que podrían diseñarse para la práctica de las sub-habilidades enumeradas en la tabla 2.5, no necesariamente se aplican a frases aisladas o audios sencillos. Por el contrario, para reconocer la función comunicativa (#20) o distinguir entre el significado literal o metafórico (#26) sería necesario abordar textos orales con un contexto auténtico y analizar, tal vez por medio de repeticiones y/o transcripciones, estos elementos. De la misma manera, para procesar el habla con pausas y correcciones (#30) y hacer uso de pistas paralingüísticas (#31) se requerirían videos de conversaciones auténticas que los alumnos pudieran analizar cuidadosamente.

Tabla 2.5 Selección de sub-habilidades para comprensión auditiva

Sub-skills of general listening

2. discriminate between the distinctive sounds of the target language
3. recognise the stress patterns of words
4. recognise the rhythmic structure of words
6. identify words in stressed and unstressed situations
7. recognise reduced form of words
8. distinguish word boundaries
9. recognise typical word-order patterns in the target language
13. recognise gramatical word classes
14. recognise cohesive devices in spoken discourse
17. detect sentence constituents
20. recognise the communicative function of utterances, according to situations, participants, goals.
26. distinguish between literal and applied meanings
29. process speech at different rates
30. process speech containing pauses, errors, corrections
31. make use of facial, paralinguistic and other clues to work out meaning

Fuente: selección a partir de Rogers (1983) citado en Field (2008:101)

Por su parte, Field (1998:113) sugiere la práctica aislada de estas sub-habilidades para después combinarlas y aplicarlas estratégicamente a textos orales auténticos más extensos. Propone diseñar ejercicios con los rasgos particulares relacionados a la sub-habilidad específica que se quiere desarrollar, como por ejemplo:

- a) Usar conocimiento previo para predecir lo que se escuchará
- b) Identificar el tema global a partir de las palabras clave
- c) Reconocer información nueva marcada por la entonación
- d) Utilizar marcadores como guías a cambios de tópico
- e) Ignorar vocabulario nuevo o inferir su significado global

Este tipo de aproximación requiere complementarse con el desarrollo de la comprensión general en grabaciones más extensas y demandas más globales, abordada de manera paralela, incluyendo reactivos que requieran aplicar las sub-habilidades recientemente practicadas (Field, 2008:103).

Resulta conveniente, para la población de alumnos del CCH e incluso para la formación de los docentes meta de este estudio, incluir la práctica de las sub-habilidades utilizando audios e intercambios orales auténticos que vayan más allá de la identificación y repetición de pares mínimos de muchos textos comerciales, ya que introducen al alumno a rasgos fonéticos, prosódicos, sintácticos y pragmáticos de la lengua extranjera.

2.2.3 Estrategias a partir del tipo de escucha y tipo de texto

En la investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL), las oportunidades para escuchar se caracterizan frecuentemente como el ambiente lingüístico, el escenario para la adquisición que integra a los hablantes de la lengua meta y su interacción con los aprendientes, proporcionándoles así el input lingüístico en situaciones pedagógicas y sociales. Desde esta perspectiva, el aprendiente para adquirir el lenguaje debe no solo comprender el input sino también atender a las formas lingüísticas (Rost, 2002:91).

Sin embargo, Vandergrift (2004) señala que la instrucción de la comprensión auditiva ha evolucionado y el enfoque que incluye escucha de la vida real en tiempo real, con tareas comunicativas e interacción con hablantes nativos, es ahora común. El foco de la instrucción se está expandiendo para incluir el proceso de comprensión auditiva y el aprender a escuchar vs. escuchar para aprender la L2. Afirma que para aprender a escuchar se requieren pistas contextuales disponibles en contextos auténticos de escucha en tiempo real, mientras que si siempre se les proporcionan apoyos visuales o escritos no auténticos los alumnos solo están escuchando para adquirir la lengua (Vandergrift, 2004: 18).

Es decir, los contextos comunicativos auténticos (que pueden darse o no en el salón de clase) facilitan más el proceso de aprender a escuchar que el de escuchar para aprender la L2, ya que para lograr un procesamiento más fluido de un texto, el orden de presentación de las proposiciones influye en las inferencias lógicas que puede realizar el oyente en tiempo real. En este sentido, los textos auditivos utilizados para aprender a escuchar serían distintos a los empleados para adquirir una segunda lengua, los cuales efectivamente tendrían que estar simplificados, ofrecer un input estructurado, de manera que el oyente pudiera utilizar sus recursos limitados de memoria eficientemente. Dicho de otra manera, solamente cuando el objetivo principal del desarrollo de la comprensión auditiva en L2 sea su adquisición, es recomendable manipular el input con ajustes de tipo fonológico, morfológico y semántico para facilitar el acceso del aprendiente al código de la L2.

En el caso de los objetivos del Programa del CCH, sí se pretende que los alumnos aprendan a escuchar, y por lo tanto son relevantes las propuestas para el desarrollo de estrategias desde la perspectiva del tipo de escucha necesario de acuerdo a la situación y tipo de texto en cuestión. Vandergrift (1999:174) resalta la utilidad de las estrategias para hacer más accesibles los textos auténticos a los aprendientes de L2 en las etapas iniciales.

Sobre la cuestión de la autenticidad en los textos auditivos, Hoven (1999) señala que aunque previamente el contenido o input se graduaba, estructuraba o era especialmente creado según la percepción del autor sobre su dificultad, diversos autores sugieren recientemente que las tareas sean graduadas, particularmente en el contexto del uso cada vez mayor de textos auténticos. Además, la capacidad para entender algo de lo que se escucha cuando se trata de un texto oral auténtico, tiene tremendos efectos sobre la motivación (Field, 2008).

Vandergrift (2004), por ejemplo, en su revisión sobre instrucción de CA en L2, presenta los estudios sobre diferentes tipos de escucha en contextos reales. Para la escucha académica, por ejemplo Flowerdew (1994) y Littlemore (2001) proponen el desarrollo de estrategias para manejar los malos entendidos derivados del uso de metáforas en las charlas académicas, mientras que para la escucha bidireccional, Lynch (2002) y Rost (2002) señalan que las demandas cognitivas sobre el oyente en una conversación son mucho mayores que en la escucha uni-direccional ya que debe procesar el input en tiempo real, clarificar lo escuchado, evaluar lo entendido y responder.

Por otra parte, el uso de textos auténticos permite abordar las dimensiones sociolingüísticas de la instrucción en la escucha, y Vandergrift (2004) también presenta estudios, como el de Carrier (1999), que

señalan que las relaciones de status entre interlocutores afectan el comportamiento lingüístico y la cantidad de negociación en las interacciones cara a cara, así como el de Harris (2003), en el que se subraya la importancia de entender los elementos no-verbales en la comunicación. En el estudio de Fox (2002), se formulan normas relacionadas con las variedades de cada lengua -los alumnos pueden hablar con un acento pero entender otros usados en contextos reales, tomado en cuenta factores psicolingüísticos de procesamiento al introducir acentos diferentes.

Utilizar este tipo de input auténtico permitiría también a los estudiantes analizar los rasgos de las diferentes variedades de inglés en clase y moverse más allá de una creencia abstracta en la existencia de diferentes variedades de inglés a un contacto más familiar con las mismas, y así sobreponerse a su resistencia para acercarse a otras variedades, según concluyeron Kachru y Nelson (1996:96) en la revisión de Vandergrift (2004).

En cuanto a los antecedentes de estudios que también abordan las dimensiones sociolingüísticas pero relacionados con profesores, se han explorado las actitudes lingüísticas de docentes de lengua y arte en E.U., nativo hablantes del inglés, buscando que los profesores puedan reconocer una amplia variedad de comportamientos lingüísticos y poder distinguir entre errores del habla y variación dialectal, ya sea regional o social. Estos estudios partían de la necesidad de los docentes de reconocer que sus actitudes preexistentes y las de sus alumnos hacia las habilidades del lenguaje afectarán la participación de los alumnos (McGroarty, 1996:33).

Es necesario reiterar que, con base en los estudios reportados, en el caso de este trabajo, se busca desarrollar la comprensión auditiva como un fin en sí mismo y ofrecer al docente estrategias para enseñar a escuchar mejor en L2, por lo que se presentan en seguida las estrategias didácticas a partir del género o tipo de texto.

Field (2008) explica que las demandas de procesamiento hechas desde el punto de vista de la respuesta esperada del oyente (tomar un mensaje, aprender sobre un tema o escuchar por placer) varían enormemente al considerar los distintos géneros, como por ejemplo: conversación cara a cara, conversación telefónica, anuncios o instrucciones, noticias, documentales, ponencias, entrevistas, canciones, etc. La clave es hacer a la tarea (la respuesta del oyente) tan apropiada como sea posible al texto oral, con las necesidades de procesamiento de la vida real en mente (Field, 2008: 63). De hecho, al describir los tipos de escucha determinados por el objetivo del oyente, muestra que escuchar de manera localizada a instrucciones vitales, como por ej. una dirección, requiere una atención mucho más profunda

que escuchar un anuncio en la radio para establecer el tema global. Es decir, los tipos de escucha con un bajo foco de atención ya sea para un aspecto global superficial como establecer la intención comunicativa en una interacción breve, o un aspecto local superficial como localizar información relevante para el oyente en los encabezados de un noticiario, serían los más sencillos para los oyentes de L2 menos experimentados (Field, 2008: 67).

Para averiguar qué tan estratégica es la escucha en L2, Field (2008:288) realizó estudios que mostraron que el aprendiente de L2 decodifica mucho menos al escuchar una entrevista auténtica sobre un tema familiar (con pausas en intervalos irregulares para transcribir lo decodificado) de los que se podría asumir por su conocimiento lingüístico. Por ejemplo, menos del 25% de aprendientes en nivel intermedio reconoció la palabra “*week*”, por lo que Field especula que en los niveles iniciales de conocimiento de la L2, un oyente depende en mayor medida de estrategias compensatorias que normalmente no usaría en su L1, debido a que carece de la habilidad para decodificar el input de la L2 efectivamente. Concluye que el comportamiento estratégico es crucial para llegar a ser oyentes efectivos.

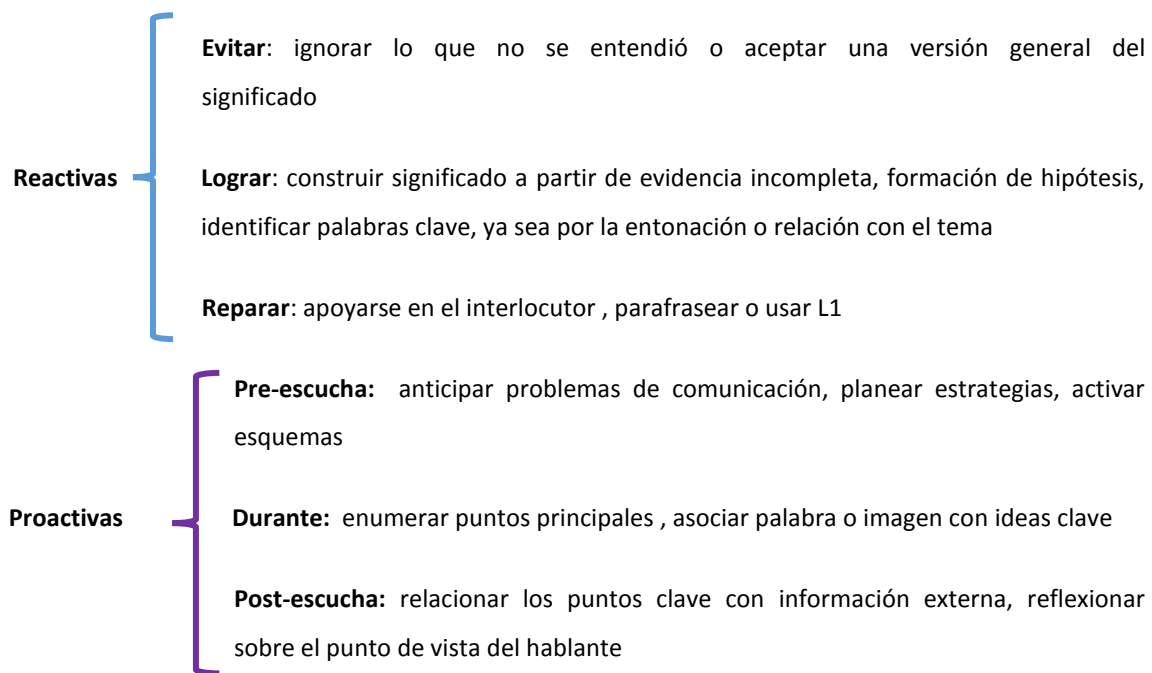


Figura 2.1 Estrategias de comunicación

Fuente: elaboración propia basada en Field (2008: 296)

Field (2008:286) también reconoce estrategias compensatorias para los aprendientes de L2 inexpertos que requieren comprender material auténtico que sobrepasa su nivel, lo que puede llevar a rupturas en la comunicación. No son estrategias para aumentar su repertorio de gramática o vocabulario. En cuanto a los distintos tipos de estrategias, Field, al igual que Vandergrift, insiste en diferenciar entre las estrategias de aprendizaje para adquirir la lengua y las de comunicación para usarla.

Las estrategias de comunicación desde una aproximación problema/solución, en la que el oyente de L2 debe aplicar la estrategia apropiada a la situación real de escucha que Field (2008:296) propone, se categorizan en términos de la respuesta del oyente, y se esquematizan en la **Figura 2.1**. Las estrategias reactivas constituyen una respuesta inmediata ante un problema de comunicación y podrían corresponder también a la categoría manejada por diversos autores de estrategias cognitivas y socio-afectivas. Las estrategias proactivas involucran algunos aspectos metacognitivos pero están dirigidas a compensar la falta de experiencia del oyente en L2, y no al aprendizaje de la lengua en sí. Estas son más relevantes en ciertos contextos, por ejemplo al planear estrategias para la escucha extensiva con propósitos académicos, como en el caso de asistencia a congresos.

Para el desarrollo de las estrategias proactivas mostradas en la de Fig. 2.1, Field (2008) señala que es importante una evaluación de la tarea por parte del instructor y después del oyente para aplicar las estrategias más efectivas. Asimismo, considera que una orientación práctica debe permitir a los instructores ajustar su acercamiento a las estrategias de manera muy cercana a la forma en que el aprendiente se desempeña.

La gradación de las tareas se puede llevar a cabo tomando en cuenta las demandas de atención y los niveles de detalle que los alumnos requerirían (Field, 2008:65) para lo cual los docentes tendrían que conocer y manejar la mayor variedad posible de tipos de escucha y géneros textuales, lo que se consideró en el diseño del Taller implementado como parte del presente estudio.

2.2.4 Estrategias metacognitivas para fomentar la autonomía

En este apartado se presentan estudios sobre la enseñanza de la comprensión auditiva con énfasis en el desarrollo de estrategias metacognitivas, que pudieran conducir a la autonomía del estudiante y que son acordes con la metodología propuesta el Programa del CCH.

La investigación en el campo de la enseñanza de lenguas ha enfatizado el rol del aprendiente como un intérprete activo, que negocia el significado de los mensajes, proponiendo modelos de la comprensión

auditiva como fenómeno social (Hoven, 1999). Rubin (1994:199) lo resume: *“the on-going dialogue among researchers about the nature of learners’ interaction with oral input revolves around the characteristics of (a) text, (b) interlocutor, (c) task, (d) listener, and (e) process”*.

O’Malley y Chamot (1990), encontraron en sus estudios que el grupo con instrucción en estrategias metacognitivas, además de cognitivas y socioafectivas superó al grupo control y al grupo sin metacognición.

Otros estudios citados por Berne (2004) en su artículo y resumidos a continuación tienen que ver con la instrucción explícita en estrategias de comprensión auditiva: Mendelsohn (1995) y Vandergrift (1997^a), por ejemplo proponen desarrollar las estrategias en un nivel consciente y ayudar a los aprendientes de L2 a aplicarlas. Mendelsohn (1995) recomienda un entrenamiento con diversos tipos de pasajes y propósitos para escucha y Vandergrift (1997^a) sugiere un proceso de presentación y modelamiento de estrategias en actividades cooperativas. Goh (2002) encontró que los escuchas más eficientes usan mayor variedad de tácticas y enfatiza la necesidad de concientizar a los aprendientes sobre los usos de las estrategias y tácticas.

Los resultados de otros estudios (Field, 2001; Goh, 2002b; Mendelsohn,2001; Vandergrift,2003^a) reportados por Vandergrift (2004) también apuntan a las ventajas de enseñar a los alumnos cómo escuchar y de guiarlos con una práctica sistemática a través de las etapas que caracterizan la escucha en la vida real. Se demostró que los estudiantes principiantes aprendían con una práctica sistemática a comprender textos auténticos cortos sobre temas relacionados a su nivel e intereses con ayuda de estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y auto-evaluación.

Vandergrift & Goh (2012:105) apuntan que las estrategias metacognitivas incrementan la consciencia del aprendiente sobre la naturaleza y demandas del proceso de escucha y sobre las estrategias mismas de comprensión auditiva. Identifican cuatro procesos metacognitivos que interactúan en el oyente y mejoran su comprensión auditiva en general. La figura 2.2 muestra lo que hacen los oyentes en cada uno de estos procesos.



Figura 2.2 Procesos metacognitivos y estrategias

Fuente: elaboración propia a partir de Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

Para facilitar el manejo de las estrategias metacognitivas (y como resultado de las dificultades observadas durante el Taller de formación docente), en la figura 2.2 se muestran 15 estrategias específicas organizadas de acuerdo al proceso metacognitivo al que podrían pertenecer, aunque es importante señalar que en realidad estos procesos no son lineales, ya que incluso la planeación puede repetirse como parte de la solución de problemas identificados durante el monitoreo de la comprensión o bien al realizar la auto-evaluación de la tarea.

Ahora bien, en relación al diseño instruccional, se retoman las sugerencias de Vandergrift (1999), para que los profesores de lenguas propicien el desarrollo de estrategias metacognitivas de las siguientes maneras:

- Desarrollar conciencia meta estratégica exponiendo a los alumnos a textos orales de distintas lenguas.
- Incorporar actividades de pre-escucha y post-escucha de manera consistente

- Enseñar a los alumnos a planear para resolver una tarea de escucha, explicitando sus conocimientos previos, estableciendo el propósito de escucha y prediciendo de manera colaborativa.
- Enseñar a los alumnos a monitorear su comprensión durante la tarea de escucha, evaluar si es consistente con sus predicciones y de manera interna. Practicar la inferencia lógica, la elaboración de conocimientos del mundo, habilidades de análisis de palabras y el uso del *cloze* para discutir predicciones.
- Evaluar por medio de la reflexión grupal la efectividad de las estrategias usadas.
- Desarrollar y usar listas de cotejo de comprensión auditiva en sus tres fases metacognitivas.

Para contribuir al perfil de egreso que se propone el CCH en cuanto a la autonomía del estudiante, también se destacan las propuestas de Goh (2008), en relación al marco socio-cognitivo que subraya los beneficios de los aprendientes que trabajan juntos para explorar nuevas formas de aprender. Propone actividades metacognitivas de aprendizaje que busquen profundizar la comprensión de los aprendientes de ellos mismos como oyentes de L2 y de las demandas y procesos de la escucha en L2, así como a manejar su propia comprensión y aprendizaje. Esta autora se inclina por una intervención explícita y experiencias de aprendizajes escalonadas para desarrollar la metacognición. Propone las siguientes actividades de aprendizaje:

- **Tareas integradas de escucha experiencial.** Llevar a cabo las mismas actividades específicas que proponen los libros de texto como extracción de información y construcción del significado pero integrándolas con materiales metacognitivos que exploren su uso de estrategias e identifiquen factores que influyen en su desempeño. Desarrollar mini-proyectos colaborativos para co-construir su conocimiento metacognitivo sobre la escucha al tiempo que desarrollan el proyecto global.
- **Reflexiones guiadas sobre la escucha.** Extraer el conocimiento implícito sobre la escucha en L2 reflexionando sobre eventos pasados y planeando estrategias.

Estas propuestas se consideraron adecuadas también para los docentes de lengua y se abordaron en el Taller para familiarizar a los participantes con el enfoque metacognitivo en la enseñanza de la CA.

En síntesis, a partir de los resultados y propuestas comentadas en estos últimos apartados, en este estudio se considera que una práctica sistemática con textos auténticos cortos sobre temas relacionados a su nivel e intereses como sugieren diversos autores (Field, 2001; Goh, 2002b; Mendelsohn,2001; Vandergrift,2003^a) en Vandergrift (2004), permitiría desarrollar en los estudiantes principiantes, tanto las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y auto-evaluación (Vandergrift, L. & Goh, C. (2012) como las estrategias de comunicación incluidas las subhabilidades, a partir del género del evento de escucha o texto oral (Field, 2008).

2.2.5 Ambientes digitales y la autonomía en el aprendizaje de lenguas

Aquí se abordan la comprensión auditiva y audiovisual en medios multimedia y algunos criterios para interactuar con recursos digitales en línea con una mirada más crítica, además de su relación con la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

Hay que señalar que en el contexto del CCH para la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés, los medios electrónicos como la internet, laptops y CD-ROMs facilitan el acceso a recursos digitales como audios y videos auténticos que pueden preparar al alumno para interacciones personales con hablantes del inglés en otro momento. Por lo tanto, a nivel institucional se ha buscado fomentar su uso tanto en el salón de clases como en el laboratorio de idiomas y centros de auto-acceso, y se les considera herramientas indispensables para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Los estudios que se presentan a continuación fueron comentados por Vandergrift (2004), y se relacionan con la integración de recursos digitales en la enseñanza de lenguas:

- Investigación en organizadores avanzados. Los mejores resultados en las preguntas de comprensión final los obtuvo el grupo de aprendientes de francés de nivel principiante que escucharon un resumen de 6 oraciones del videoclip antes de verlo y escucharlo (Herron, Cole, York and Linden, 1998). Los visuales de contenido que apoyan el texto y se relacionan con el intercambio verbal de un audio del TOEFL mejoraron ligeramente la comprensión, a diferencia de los apoyos visuales de contexto previos a las mini-charlas (Ginther, 2002).
- Investigación usando DVD con subtítulos. La mejor combinación fue con subtítulos e imágenes, aunque post-test finales mostraron que las imágenes tenían efectos más

duraderos en la comprensión y el desarrollo de estrategias compensatorias (Jonas and Plass, 2002).

- Instrucción en segmentación léxica. La comprensión auditiva en inglés se facilitaría al poner atención en unidades de sonido (con pausas entre ellas) en vez de pistas sintácticas (Harley,2000). Con la ayuda de un software (123LISTEN) para segmentar textos de audio o video con su transcripción escrita, que se puede analizar solo después de intentar comprender lo escuchado con estrategias de planeación y monitoreo (Hulstijn, 2003). Dictar para remediar problemas en cadena hablada como formas reducidas, asimilaciones, etc. (Field, 2003). Vandergrift apunta que la fase de micro-análisis sería de mayor beneficio en un laboratorio de idiomas para que los oyentes trabajaran a su propio paso.

Posteriormente, Vandergrift (2012) explora cómo los medios electrónicos pueden ser usados para facilitar el desarrollo de habilidades de comprensión al analizar dos preguntas: ¿La sofisticación tecnológica en aumento se relaciona con una mayor efectividad pedagógica en la comprensión auditiva en L2?, y ¿Cuáles atributos técnicos específicos a las nuevas tecnologías pueden ser aprovechados para la enseñanza de la comprensión auditiva en L2?

Para contestar tales cuestionamientos, Vandergrift (2012) revisa estudios recientes (Zhao, 1997; Ockey, 2007; Verdugo & Belmonte, 2007; Sueyshi & Hardison, 2005; Roussel, 2008); Vanderplank, 2010) sobre el uso de multimedia para el desarrollo de comprensión auditiva en segunda lengua y ofrece los siguientes puntos a considerar:

- Los materiales multimedia (noticias, entrevistas, comedias, documentales, etc.) preparan a los aprendientes para la escucha, proveen contexto rápidamente y activan el conocimiento metacognitivo para predecir escenarios potenciales y usar estrategias para compensar en conocimiento lingüístico inadecuado.
- La interacción constante con tecnología basada en internet, que utiliza canciones, juegos y relatos, resulta más atrayente en aprendientes jóvenes y puede redundar en mayor desarrollo de la comprensión auditiva que las actividades del libro de texto regulares.

- Las opciones de ayuda en ambientes virtuales, en el caso de los oyentes menos eficaces, deben usarse con precaución, por su tendencia a recurrir al apoyo escrito en vez de desarrollar estrategias productivas de comprensión auditiva.
- La opción de reducir la velocidad del habla por computadora, sin repetir el audio, redundante en mayor comprensión, aunque no les ayudaría a desarrollar estrategias, ya que el uso eficiente de las habilidades *bottom-up* en la comprensión parece estar relacionado al grado al que están automatizadas las habilidades de reconocimiento de palabras.
- Los subtítulos pueden ayudar a los aprendientes a desarrollar las sub-habilidades de segmentación de palabras en la fase de post-escucha.
- Los *podcasts*, archivos de audio o video publicados via internet, diseñados para ser descargados a reproductores MP3 o laptop para escucharse a futuro, (McMinn, 2010 citado por Vandergrift, 2012:230) mientras sean cuidadosamente seleccionados, pueden ser una herramienta de enseñanza muy útil para el conocimiento metacognitivo sobre la escucha académica en L2 y habilidades de toma de notas.
- La comunicación mediada por computadora (aplicaciones de internet con voz y video como *Skype*) refuerza la práctica de escucha interactiva necesaria en los contextos de escucha cara a cara.

Otros autores además señalan que los *podcasts* y otros ejemplos de software social, que permiten conectarse, comunicarse o trabajar colaborativamente en línea son los recursos indicados para ofrecer textos auditivos con el adecuado input a los alumnos (Dudeny, G. & Hockly, N., 2008).

En el contexto de los ambientes multimedia, Jonassen (1992:2) sugiere que menos énfasis debería ponerse en el diseño de las tecnologías y más en los procesos involucrados en la resolución de tareas. Hoven (1999) propone un modelo de diseño para el aprendizaje de una segunda lengua mediante la comprensión audio-visual en ambientes virtuales de auto-acceso, utilizando CELL (*Computer-Enhanced Language Learning*), y también sugiere mejorar los tipos de ejercicios, al proveerle a los aprendientes un control informado sobre la selección de la tarea, tema o contenido del texto, y la velocidad de progreso posible a lo largo de la misma.

Rost (2002:168) apunta que la autonomía y el aprendizaje basado en recursos digitales se han vuelto elementos importantes en el campo del aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL), aunque

las investigaciones han demostrado que los aprendientes que utilizan este tipo de recursos no necesariamente se vuelven más autónomos como resultado de sus esfuerzos, pues mucho depende de la naturaleza de los mismos y cómo se usan.

Benson (2006:22) señala que la autonomía es la capacidad del aprendiente de tomar control de su aprendizaje. Además, el elemento clave es que la autonomía es un atributo de los aprendientes, más que de las situaciones de aprendizaje. Los aprendientes no desarrollan la habilidad de auto-dirigir su aprendizaje simplemente por ser puestos en ciertas situaciones, por lo que es claro que las formas en la que se organiza el proceso de enseñanza/aprendizaje ejercen una influencia importante en el desarrollo de la autonomía entre los aprendientes.

En el caso de la comprensión auditiva con el uso de recursos digitales, el alumno del CCH ya los tiene a su alcance, de manera que el reto es lograr que los utilice de manera autónoma para practicar y desarrollar estrategias para comprender textos auditivos en inglés.

En términos de selección del material adecuado, deben considerarse criterios acordes con los principios arriba mencionados: relevancia, autenticidad, género y dificultad, mientras que considerando el diseño instruccional, deben tomarse en cuenta varios factores para diseñar las actividades:

- Si se busca comprender textos orales o interactuar con otro hablante, en términos del programa del CCH.
- Si se busca el procesamiento de estructuras lingüísticas, el uso de recursos multimedia o el desarrollo de estrategias.
- Si se va a trabajar con proyectos que integren otras habilidades, si se consideran contextos académicos, si se va a usar material basado en contenidos escolares de áreas específicas, o bien si se trabaja en ambientes de auto-acceso.

2.2.6 Evaluación

Otra área muy importante en la formación del docente de lenguas es la evaluación de la comprensión auditiva, ya que existen criterios diversos para llevarla a cabo. Por ejemplo, en el CCH, además de la práctica docente cotidiana, tienen peso las sugerencias de evaluación señaladas en los programas, el examen estandarizado aplicado por la Coordinación General de Lenguas de la UNAM y los criterios para la certificación con estándares internacionales. A este respecto, el profesor debe explorar y reflexionar sobre

los tipos de pruebas, factores de la dificultad en estas y el uso de otros instrumentos holísticos para evaluar la comprensión, así como los resultados del modelo propuesto en este estudio.

Rost (2002:171) describe los rasgos físicos, psicológicos y lingüísticos de la lengua oral que deben tomarse en cuenta para diseñar instrumentos de evaluación más adecuados. Los rasgos físicos incluyen el hecho de que el habla se percibe en unidades de sonido, no en palabras aisladas, de que la entonación ayuda a la interpretación del significado, y de que la presencia del ruido ambiental puede interferir seriamente con la comprensión en L2. Los rasgos psicológicos de la interacción oral tienen que ver con el negociar, construir y transformar significado durante la conversación. Finalmente los rasgos lingüísticos conllevan el uso de coloquialismos, elipsis, tópico implícito que no se ven en textos escritos. La figura 2.3 refleja la compleja interacción entre los distintos procesos que involucran la comprensión de un texto oral.



Fig. 2.3 Rasgos de la lengua hablada y procesos que involucra

Fuente: Elaboración propia a partir de Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. (p. 171) Malasia: Longman.

Rost (2004:175) también analiza los elementos que evalúan las pruebas tradicionales como el TOEFL, encontrando que los rasgos que discriminan son: vocabulario poco frecuente, el patrón de las oraciones, presencia de negativos, la elaboración de inferencias y el rol de los hablantes.

Estas características pueden representar ventajas para alumnos que son lectores eficaces de las opciones presentadas, que son fuertes en gramática, y que logran retener y recuperar información global y específica en la memoria de largo plazo (Flowerdew, 1994:251).

De ahí se desprenden propuestas de evaluación para las habilidades de comprensión auditiva necesarias en la interacción, por ejemplo usando formatos de opción múltiple a partir de una conversación, con reactivos “verbatim”(recordar palabras específicas), sintéticos (conjuntar información y parafrasear información), y analíticos (elaborar inferencias) (Rost, 2004:186).

Por otro lado, para evaluar la comprensión de un texto oral como una presentación o podcast, se recomienda utilizar *cloze* a partir de un extracto con frases enteras, respuesta corta en tiempo real, primero sobre detalles (palabras clave, inferencia de vocabulario, identificar ejemplos), después sobre lo global (ideas principales, propósito, estructura textual, inferencias) (Flowerdew, 1994:248).

2.3 Formación docente

Dado que este proyecto de investigación busca conocer e incidir en un grupo de docentes que a su vez son formadores de profesores, es necesario explorar algunas teorías, modelos y paradigmas en el campo de la formación docente.

2.3.1 Desarrollo docente

Para empezar, se considera a la formación como “un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades específicas con vistas a desarrollar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas” (Vaillant y Marcelo, 2001: 21).

Desde una de las corrientes particulares de la enseñanza de lenguas apropiada para nuestro estudio, a los procesos de formación de profesores que buscan examinar las diferentes dimensiones de las prácticas docentes como base para una revisión reflexiva se les ubica como *development perspective* o *bottom-up*, cuyas estrategias para el desarrollo docente no solo involucran el documentar diferentes tipos de prácticas y examinar creencias, valores y actitudes, sino también la exploración de nuevas tendencias y teorías en la enseñanza de lenguas (Richards, J & Farrell, T, 1995:4). Más recientemente conocido como LTD (*language teacher development*) estos procesos son continuos, voluntarios, instigados por individuos y grupos, independientes hasta cierto grado de las instituciones y contrastan con procesos *top-down* o CPD (*continuum professional development*) (Mann, 2005).

Otro enfoque para la formación de los profesionales en ejercicio defendida por McKernan (2001: 26), es el movimiento de los profesores-investigadores, que a partir de los problemas encontrados en la práctica docente y los intentos por resolverlos, se ha convertido en un vehículo eficaz para la educación

permanente. Así, cuando al profesional (ya sea el docente, el investigador o el formador de profesores) no se le asigna el papel de experto, sino el de un co-aprendiz que trata su práctica como provisional y mejorable, esta postura de investigación-acción se convierte en la base para el desarrollo y la autonomía personal y profesional (McKernan, 2001: 54).

2.3.2 El taller como espacio de reflexión

Un formato común para el desarrollo profesional lo constituyen los talleres, definidos como *“an intensive, short-term learning activity designed to provide ... opportunities to examine their beliefs or perspectives on teaching and learning, and use this process to reflect on their own teaching practices”* (Richards, J. & Farrell, T., 1995:23). Entre las recomendaciones para planear talleres se incluye la de limitar el número de participantes, empezando con seis, para propiciar la interacción y la retroalimentación entre ellos.

Nation y Macalister (2010: 188) retoman la distinción entre procedimientos para alcanzar las metas de la formación docente conocidos como *“experiential and awareness-raising practices”*, donde esta última involucra la comprensión consciente de principios, técnicas y cuestiones que puede lograrse cuando el taller se enfoca en las creencias mismas de los profesores mediante resolución de problemas, reflexión sobre experiencias como aprendiente y evaluación entre pares.

En este caso, se retomaron investigaciones en el campo de la enseñanza de la comprensión auditiva en segundas lenguas, para considerar principios didácticos en el campo del diseño instruccional, que podrían aplicarse tanto en la formación del docente como en su práctica cotidiana. Rost (2002:105), por ejemplo describe 10 principios, entre los que destacan 3 y sobre los cuáles vale la pena profundizar para los fines de esta investigación:

- el principio de instrucción específica, es decir el input basado en los intereses y necesidades de los aprendientes y el énfasis en el aprendizaje individualizado y la motivación personal
- el principio de la flexibilidad cognitiva, en el que el input es multimodal, con énfasis en el uso de recursos y un aprendizaje flexible y disfrutable
- los tipos de aprendizaje, incluyendo las estrategias metacognitivas, con énfasis en desarrollo de estrategias de aprendizaje

Así pues, esta perspectiva de desarrollo profesional fue relevante para enfocar el Taller en las creencias mismas de los profesores mediante resolución de problemas, reflexión sobre experiencias como aprendiente y evaluación entre pares.

2.3.3 Difusión de enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas

Según Markee (1997:4), el estudio de cómo implementar cambios en contextos educativos tendría que ser parte básica de la formación de profesionales de la enseñanza de lenguas dado que el desarrollo curricular y el desarrollo docente son indivisibles, aunque frecuentemente sean tratados como cuestiones separadas.

Existen ciertos principios comunes a la difusión de innovaciones en la enseñanza de lenguas a nivel curricular que deberían considerarse, en especial aquéllos cercanos al enfoque de enseñanza por tareas presente en los Programas de Inglés del CCH y por lo tanto en algunos de los objetivos educativos que los profesores consideran al planear secuencias didácticas para comprensión auditiva. Así, desde la perspectiva difusionista descrita por Markee (1997:38), una cuestión clave para implementar algunos aspectos del enfoque por tareas es prever las objeciones posibles en cuanto a su viabilidad, compatibilidad y ventajas percibidas por los docentes y formadores. Por ejemplo: ¿Qué tan viable sería implementar el uso de textos auditivos auténticos si la necesidad más apremiante de los alumnos fuera pasar un examen que enfatiza el conocimiento pasivo de las estructuras gramaticales de la lengua meta? ¿Qué tan compatible con las creencias y prácticas docentes serían materiales analíticos sin contenidos explícitamente lingüísticos?

No hay que olvidar que la innovación curricular como fenómeno multidimensional y complejo, es una actividad situada socialmente que es afectada por límites éticos y sistémicos, las características personales de los que potencialmente pueden adoptarla, los atributos de las innovaciones y las estrategias usadas para implementar cambios en contextos particulares (Markee, 1997:38).

2.3.4 Formación de formadores

También habría que acotar el concepto de formación de formadores para los propósitos de este estudio, retomando una de las seis acepciones propuestas por Vaillant y Marcelo (2001: 33), como la de “profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades encaminadas a la planificación, desarrollo y

evaluación de la formación permanente del profesorado”. Otro aspecto importante a considerar son las diversas funciones que realiza el formador de formadores, sus competencias y los contenidos formativos que debe manejar (Vaillant y Marcelo, 2001: 119-122).

Otro tipo de formación es aquél que toma cuenta los niveles de alfabetización ciberdidáctica, que de acuerdo con Gilbón (2012), es la alfabetización específica de los docentes y formadores de la era digital, mencionada como parte del estudio de los aspectos didácticos de los ambientes virtuales, que van desde la etapa de exploración de la red, etapa cibernáutica para la inclusión de sitios, hasta diseñador/formador de actividades que desarrollen habilidades electrónicas de otros docentes.

En el mismo sentido, Goh (2008:204) apunta que los formadores de profesores pueden alentar a los docentes para apropiarse de prácticas innovadoras mediante procesos de investigación-acción para explorar algunos de los beneficios de la instrucción metacognitiva por ellos mismos.

Uno de los modelos para formación de profesores que se tomó como referencia en este estudio es el de la disonancia crítica, que considera a los profesores como investigadores que aprenden indagando, buscando respuestas a sus preguntas. La investigación en la acción ha supuesto una forma de examinar las propias prácticas educativas y mejorar lo que se veía que era necesario para conseguir los objetivos. Otro modelo pertinente es el de resonancia colaborativa, donde debe existir un ambiente y una cultura de colaboración entre los miembros de las diferentes instancias (autoridades y profesorado) a través de la realización de proyectos conjuntos de investigación o de innovación (Vaillant y Marcelo, 2001: 55).

Así pues, en el diseño del Taller llevado a cabo en este trabajo, se consideraron ambos modelos, buscando primero la disonancia al hacerse conscientes de la problemática en la enseñanza de la comprensión auditiva e incluso de su propio dominio de la misma, y por otro lado se buscó propiciar la resonancia colaborativa, en la que los participantes del Taller estuvieran conscientes de que sus aportaciones eran parte de una investigación que a su vez tendría impacto en el área estudiada y en el contexto educativo inmediato.

CAPITULO TRES

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En este capítulo se justifica el enfoque metodológico de investigación-acción utilizado en este estudio, fundamentado principalmente en McKernan (2001), Kemmis y McTaggart (2005), y Burns (2010). También se describen los docentes de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades que participaron en el estudio, así como las diferentes actividades de cada uno de los dos ciclos que resultaron de mi proceso de investigación. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario que exploraba sus conocimientos y manejo de estrategias didácticas en relación a la comprensión auditiva en el primer ciclo, y técnica proyectiva y seminario crítico en el segundo ciclo, que inició con el diseño de un Taller para profesores de Inglés del CCH, mientras que los procedimientos de recolección y análisis de datos fueron:

- a) Análisis de frecuencia con porcentajes para los datos cuantitativos del cuestionario (preguntas cerradas).
- b) Análisis de dilemas para la interpretación y categorización de los datos cualitativos del cuestionario (preguntas abiertas).
- c) Elaboración colaborativa de documento de perspectiva sumando los diferentes dilemas formulados previamente.
- d) Codificación axial para identificar categorías y temas centrales en las respuestas a preguntas incompletas de la técnica proyectiva.
- e) Rúbrica para evaluar cada secuencia didáctica propuesta por los participantes del Taller.

Asimismo se presentan las preguntas de investigación y las técnicas utilizadas para asegurar la validez y confiabilidad de la misma. También se tocan los aspectos éticos que se consideraron y se concluye con algunas reflexiones sobre mi participación como investigadora en el estudio.

El objetivo general del estudio, como se mencionó previamente, es explorar las necesidades de formación docente en los ámbitos de estrategias de comprensión auditiva, ambientes digitales y fomento a la autonomía para elaborar una propuesta que incida en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

3.1 Antecedentes de Investigación -acción

La investigación-acción (IA), se fundamenta en la teoría del *curriculum*, que es esencialmente una propuesta educativa que invita a una respuesta crítica de quienes la ponen en práctica (McKernan, 2001:25). Uno de los pilares de la IA, según McKernan (2001:26), es precisamente la creencia de que el participante (que experimenta el problema) es el mejor situado para realizar su estudio, y que son precisamente los profesionales en ejercicio quienes deben trabajar en el *curriculum* para mejorar sus destrezas y su práctica docente, lo que hace de este tipo de investigación una forma de estudio auto-crítico. En este sentido, esta metodología es congruente con el objetivo general del estudio sobre todo en el énfasis en la formación docente y en la intención de mejorarla. McKernan (2001: 25) define a la IA como el proceso de reflexión en el que el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal y la aplicación de la acción al problema. Burns (2010b:82), por otra parte enfatiza el componente intervencionista de la IA, señalando que los investigadores son simultáneamente participantes críticos **en** la acción e investigadores **de** la acción.

Es por ello que este estudio de corte cualitativo se enmarca en un tipo de IA, ya que aunque también tiene características de estudio de caso por el contexto y población tan particulares, pretende ir más allá de la simple descripción del proceso y llegar a una comprensión de ciertos aspectos de la práctica docente, para explicarla, hacer una propuesta, e intervenir en el contexto educativo para mejorar la formación docente en los ámbitos identificados previamente. Esta investigación presupone que el grupo de docentes participantes también tomarán acciones concretas para mejorar la enseñanza de la comprensión auditiva como resultado de las experiencias diseñadas en este proceso de IA.

Una investigación puede, además, describirse no sólo de acuerdo al tipo de estudio a realizar (ya sea cualitativo, cuantitativo o mixto), sino también conforme a sus objetivos que pueden ser describir, explorar, explicar o correlacionar, según Kumar (2011:9). Otros criterios para describir el enfoque, por ejemplo en la investigación social, consideran la perspectiva filosófica particular en la que se insertan. Es el caso de la IA, cuya filosofía propugna para que la investigación sea acompañada de alguna forma de acción apropiada para mejorar el ámbito en que se realizó. La tradición británica, que se remonta a los 40's con el psicólogo social Kurt Lewin, tiende a verla como un medio para mejorar y avanzar en una práctica,

mientras que en la tradición americana, iniciada en el campo de la educación con Stephen Corey poco después, se busca una recolección sistemática de información que provee las bases para el cambio social.

La segunda generación de IA (llamado también el modelo práctico-deliberativo por McKernan, 2001) surgió con el trabajo de Lawrence Stenhouse en el contexto educativo británico de los años 70 y su énfasis en el desarrollo curricular a través de un enfoque autónomo y experimental basado en los juicios críticos de profesores en acción (Burns, 1999:28). John Elliot, el curriculista británico, también promovió la causa de la investigación-acción en el *curriculum*, insistiendo en que enseñar es *ineludiblemente una actividad teórica*, y defendiendo la idea de que el investigador desarrolla “una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y que la comprensión teórica es constitutiva de la acción y discurso prácticos” (Mc Kernan, 2001:43).

Una tercera generación se reconoce en el impulso crítico de los investigadores australianos en los años 80 (Kemmis y McTaggart en Denzin, 2005) y recientemente las diferentes propuestas para la investigación-acción han confluído para resaltar su carácter colaborativo.

Esta última propuesta resalta porque se concibe la investigación como un proceso social de aprendizaje colaborativo llevado a cabo para cambiar prácticas concretas, y que involucra “*a spiral of self-reflective cycles*” (Figura 3.1) en el que se suceden y a veces se sobreponen las siguientes etapas: planear, actuar, observar y reflexionar. (Kemmis y McTaggart, 2005:563).

Burns (1999:35) retoma estos cuatro pasos básicos para el proceso de investigación-acción, aunque apunta la necesidad de verlo como un proceso flexible y comparte la percepción de participantes en estudios australianos sobre la investigación-acción como una serie de experiencias interrelacionadas involucrando hasta 11 fases. Posteriormente, Burns (2010_b: 82) propone

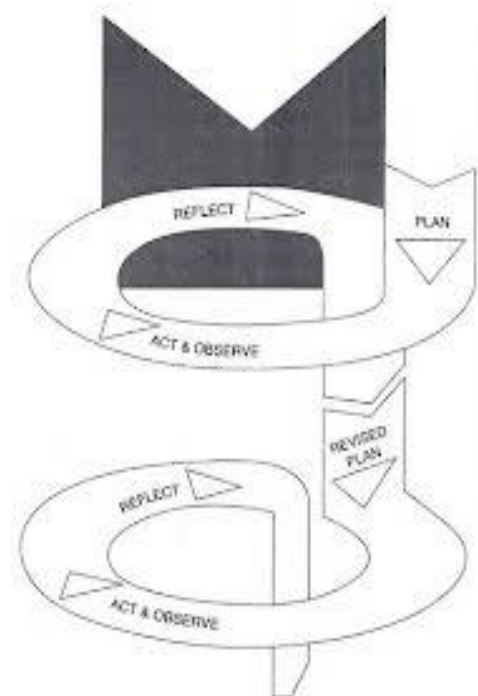


Figura 3.1

Espiral de Investigación-acción

Fuente: Kemmis y McTaggart, (2005)

experiencias específicas relacionadas a cada una de las fases incluidas en el proceso de la investigación-acción, agregando tres para la articulación formativa y difusión de resultados, que pueden ser utilizadas como base para describir las actividades en proyectos de IA.

Tabla 3.1 Fases en proyectos de investigación-acción

Fase	Actividad
Explorar Identificar Planear	Identificar las áreas de investigación; llevar a cabo búsqueda de hechos para refinar ideas; desarrollar un plan de acción viable
Recolectar información Analizar/reflexionar	Seleccionar e instrumentar técnicas de recolección de datos iniciales; analizar y reflexionar sobre la información emergente
Elaborar hipótesis Intervenir Observar	Desarrollar explicaciones iniciales basadas en la información; cambiar prácticas en respuesta a predicciones; observar y evaluar resultados de la intervención
Reportar Escribir Presentar	Articular procesos formativamente; resumir y diseminar conclusiones de manera oral y escrita

Fuente: Burns, A. (2010). Action Research. En Paltridge, B. y Phakiti, A. (ed.) *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. (p. 82). London: Continuum International Publishing Group.

Una tercer propuesta ilustrada en la **Figura 3.2**, es aquella de McKernan (2001:48), como un proceso temporal que incluye dos ciclos de acción (al igual que el modelo de Kemmis y McTaggart). El primer ciclo inicia con la definición del problema, la evaluación de necesidades y el desarrollo de un plan global para el proyecto. Después de la puesta en práctica y evaluación de las medidas tomadas, el profesor-investigador reflexiona cuidadosamente sobre la acción, para finalmente compartir datos y conclusiones dentro del grupo que tomará decisiones (similar a lo que Burns (2010b: 82) describe como reportar, escribir y presentar).

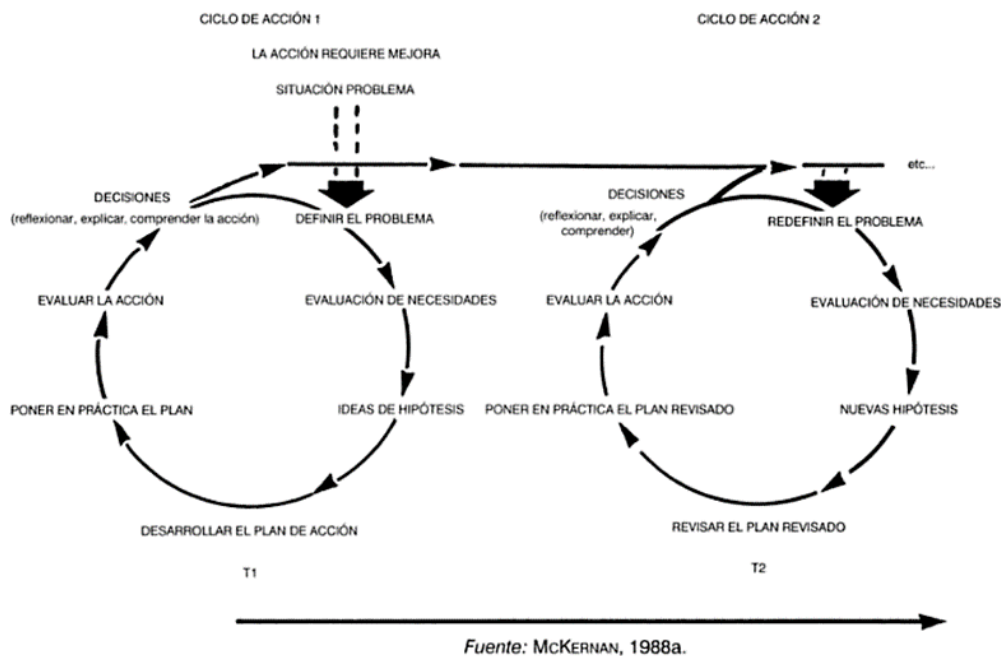


Figura 3.2
Modelo de investigación-acción: proceso temporal

Fuente: Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. (p.49) Madrid: Morata.

Posteriormente, explica McKernan (2001:49), el proyecto avanza a un segundo ciclo de acontecimientos donde se permite la redefinición misma del problema de investigación original y la repetición de las etapas del primer ciclo.

Los tres modelos citados son relevantes para este estudio, pues se retomaron elementos de cada uno que componen un proceso de IA con dos ciclos, 4 etapas globales y hasta 10 fases específicas en cada ciclo, como se muestra en la tabla 3.2.

3.2 Etapas del estudio y preguntas de investigación

Conjuntando las propuestas de McKernan (2001), Kemmis & McTaggart (2005), y Burns (2010), se esquematizan en la **Tabla 3.2** las actividades llevadas a cabo en las diferentes etapas del estudio, organizadas a partir de las fases propuestas por Burns (2010) de lado izquierdo y los dos ciclos que resultaron de mi proceso de investigación en las dos columnas de la derecha. En mi estudio, se pudo

comprobar que la I-A es en efecto un proceso cíclico, aunque no tan lineal como sugieren los esquemas propuestos por algunos teóricos, dado que en sus etapas hay procesos que pueden darse de manera simultánea como fue el caso durante el ciclo 2 en el que se fundieron las etapas de actuar y observar. Como puede observarse en la Tabla 3.2 al extremo derecho, hubo a la vez recolección de datos con los instrumentos seleccionados, momentos de análisis y reflexión colaborativas y además la intervención del investigador como resultado del mismo diseño y desarrollo del Taller. Esto muestra el carácter flexible del proceso de IA al que alude Burns (2010b) y la naturaleza iterativa que denota el esquema de Kemmis & McTaggart (2005) en el que se repiten las etapas: planear, actuar, observar y reflexionar.

Tabla 3.2 Etapas y actividades de la investigación

Fase	Ciclo 1	Ciclo 2
Explorar Identificar Planear	Análisis del contexto educativo, revisión de la literatura	Diseño de un Taller en modalidad <i>b-learning</i>
Recolectar información Analizar/reflexionar	Diseño y aplicación de cuestionario. Análisis de datos cualitativos y cuantitativos de los 29 cuestionarios.	Selección de las técnicas propuestas por McKernan, 2010 e instrumentación de las mismas en el aula virtual.
Elaborar hipótesis Intervenir Observar	Detección de necesidades de formación y contrastarlos con aspectos teóricos. Revisión de preguntas de investigación a partir de los resultados. Definición objetivo y formato de la intervención.	Desarrollo del taller para profesores con un enfoque colaborativo. Observar resultados de intervención. Análisis y codificación de datos cualitativos. Evaluación del taller.
Reportar Escribir Presentar	Presentación de algunos resultados del cuestionario a los participantes durante el Taller	Discusión de resultados con colegas y especialistas. Propuesta de modelo de formación docente. Redactar y defender tesis.

Fuente: Elaboración propia basada, Barreto (2013).

Otro paso para identificar las áreas de investigación fue redactar las preguntas de investigación, tomando en cuenta una primera etapa de diagnóstico y otra para elaborar una propuesta:

¿Qué estrategias didácticas y qué recursos digitales utilizan los docentes para abordar la enseñanza de la comprensión auditiva en el CCH?

¿Qué medios utilizan los docentes de inglés para fomentar la autonomía en la CA de sus alumnos?

¿Cómo puede facilitarse la enseñanza de la CA y fomentarse la autonomía utilizando medios electrónicos disponibles en el CCH?

¿Cuál es la manera más pertinente para que los docentes conozcan y pongan en práctica estrategias que mejoren su enseñanza de la CA?

Estas preguntas guiaron los procedimientos metodológicos que se describen a continuación: la selección de los participantes e instrumentos en ambos ciclos.

3.3 Participantes

Los participantes en el primer ciclo fueron 29 docentes de los 5 planteles que podrían caracterizarse como muestra de conveniencia, es decir no aleatoria, pues respondieron el cuestionario mientras asistían a un curso en el CCH, que iba dirigido a frecuentes diseñadores de cursos para profesores y con experiencia en la reciente elaboración de los Programas de Inglés.

Se observó que el bloque más numeroso (9 de 29), si se distribuían según su experiencia docente en 4 habilidades fuera del Colegio, tenían entre 0 y 3 años dando clases de inglés, y una antigüedad promedio de 14 años dando clase de comprensión de lectura en el CCH. En cuanto a su nivel de actualización docente, de manera general, reportaban mayor número de cursos relacionados con las TIC's que aquellos relacionados con comprensión auditiva.

En el segundo ciclo participaron 8 docentes del Plantel Sur y Oriente que se inscribieron voluntariamente al taller de actualización docente durante el periodo intersemestral 2013-1, abierto a profesores de inglés del CCH en general interesados en la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales. Cabe señalar que la mayoría de participantes del taller respondió también el cuestionario, ya que fue en ese momento cuando se les hizo la primera invitación al mismo.

3.4 Instrumentos

La revisión preliminar de la literatura sobre estrategias de comprensión auditiva en L2 y el análisis de las necesidades de actualización docente en el contexto del CCH dieron lugar al diseño del primer instrumento que se utilizó para la recolección de datos: un cuestionario de exploración sobre la experiencia de los profesores de inglés, sus conocimientos y manejo de recursos didácticos en relación a la comprensión auditiva.

Para el diseño de instrumentos que permitieran responder mis preguntas de investigación en el segundo ciclo, se adaptaron las propuestas de McKernan (2001), y se seleccionaron 3 técnicas de recolección de datos apropiadas para un estudio de investigación-acción que se describen en detalle más adelante. Estas técnicas fueron aplicadas durante el Taller combinado (*blended learning*) para docentes de Inglés de los 5 planteles del CCH, diseñado especialmente para llevar a cabo tanto la recolección de datos, como las demás actividades del proceso de IA descritas en la tabla 3.1.

3.4.1 Cuestionario

En primera instancia, se seleccionó como instrumento el cuestionario, dado que estos instrumentos, como menciona (Wagner, 2010:23) tienen como objetivo “obtener información sobre las características, creencias o actitudes de los sujetos”, y por lo tanto permitió obtener tanto datos cualitativos como cuantitativos.

El cuestionario se aplicó al total de la población. En cuanto a los aspectos éticos, se solicitó permiso a la Secretaría Académica del CCH, y los participantes conocieron el objetivo del cuestionario y fueron informados del anonimato en el que sus nombres permanecerían.

El objetivo de este instrumento fue explorar el tipo de estrategias didácticas que los profesores meta conocían y utilizaban para la enseñanza de la comprensión auditiva, qué tanto incorporaban a su práctica docente los ambientes digitales, cuál era su visión del aprendizaje apoyado con TIC's, la autonomía del aprendiente y cuál era su enfoque para la enseñanza de la comprensión auditiva al momento de la aplicación.

Los tipos de pregunta fueron: alternativa, abiertas, y cerradas para encontrar la frecuencia en el uso de medios electrónicos y estrategias usadas por los docentes. (Apéndice A)

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en mayo del 2012 a los profesores de los 5 planteles que estaban asistiendo a una Jornada Académica para seguimiento de la instrumentación de los nuevos

Programas. Después de contestar el cuestionario se hizo una presentación para abordar el problema de investigación y algunos conceptos clave. Los participantes formularon preguntas, manifestaron su interés por el tema y destacaron la relevancia del estudio para el Colegio.

El análisis de datos se llevó a cabo a través de frecuencias para los datos cuantitativos de las preguntas cerradas (años de experiencia en el CCH, cursos recibidos, tipo de recursos digitales utilizados, etc.) y a través del análisis de dilemas para las preguntas abiertas, en especial la número 3, en la que los participantes describieron los pasos que seguían en una actividad de comprensión auditiva con sus alumnos.

3.4.2. Análisis de dilemas

Uno de los procedimientos que se adaptaron de las propuestas de McKernan (2001:163) fue la técnica llamada análisis del dilema que asiste en la interpretación de los datos cualitativos, basada en el concepto de la contradicción y la cuál ha sido utilizada en la investigación-acción (Winter, 1982) para analizar los datos obtenidos de entrevistas, estudio de casos, diarios, etc. Una de las ventajas de esta técnica que se implementó en cinco pasos fue que constituyó un vínculo entre el primer y segundo ciclos de este estudio.

Para llevar a cabo este tipo de análisis, McKernan (2001: 164) cita a Winter para considerar tres aspectos. Primero, la naturaleza de la tarea, por ejemplo: crear un relato de la situación de la práctica docente fiel a las ideas de los profesores; en segundo lugar, trabajar con las bases teóricas del método: la teoría formal de la contradicción que sostiene que las instituciones tienen conflicto de intereses, que los miembros están separados y divididos, y todo esto está rodeado de dilemas.

En tercer lugar, para “hacer” análisis de dilemas se debe: analizar los datos cualitativos para identificar áreas de tensión; escoger la formulación más elaborada de cada uno de los dilemas encontrado en los datos (en este caso, a partir de la información arrojada por el cuestionario); formular cada dilema contraponiendo una opinión o punto de vista con otro que otros mantengan en grado igual; elaborar la perspectiva para cada rol sumando los diversos dilemas formulados (**Apéndice B**).y finalmente consultar con profesores y especialistas implicados para formular una perspectiva global que trascienda las creencias individuales, en un documento que resuma con honestidad las ideas propias de los profesionales en ejercicio (**Apéndice G**).

En el capítulo cuatro se detallan los resultados de cada paso en el análisis de dilemas aquí descrito, tanto en la fase seis del primer ciclo (formulación de dilemas a partir del análisis de datos obtenidos del

cuestionario), como en la fase cinco del segundo (elaboración colectiva del documento de perspectiva), en el que se utilizó una wiki en el aula virtual, lo que permitió conocer la historia de cada aportación, las ediciones realizadas e incluso las ocasiones en que tal documento fue visto por cada participante.

3.4.3 Técnica proyectiva

Las técnicas proyectivas, propuestas por McKernan (2001) permiten a los investigadores comprender cómo los respondientes ven, perciben e interpretan objetos y eventos, a través de preguntas abiertas o de una situación general que brinda la oportunidad de elaborar una proyección que provea información del tipo auto-reporte. Esta técnica se usó en la Sesión 4, con un cuestionario en línea con oraciones incompletas que presentaban un problema usando una tercera persona. Los profesores tendrían que completar el enunciado de acuerdo a la temática de cada pregunta, como por ejemplo: **Muchos profesores consideran que la reflexión sobre los propios procesos de comprensión auditiva y las estrategias usadas en el salón de clases es ...**(Apéndice C). El análisis de las respuestas se llevó a cabo desde la teoría fundamentada, llevando a cabo codificación abierta y selectiva para identificar categorías y temas relevantes (Charmaz, 2006).

3.4.4 Seminario de investigación-acción

La técnica de seminario de investigación-acción, es una estrategia para grupos reducidos, autodirigida y orientada democráticamente para el aprendizaje (McKernan, 2001:181). Cada miembro del grupo presenta un artículo relevante sobre algún problema del currículo y los demás leen, reflexionan y debaten ideas. En segundo lugar, se adopta un enfoque crítico hacia una línea de aplicación.

En el Taller, se adaptó esta técnica y desde la Sesión 2 se llevaron a cabo presentaciones con recursos digitales que constaban de una síntesis de lo leído (que debía ser compartido previamente en un Foro), un punto de vista particular, y referencias para investigaciones posteriores. Posteriormente, las ideas debatidas debían verse reflejadas en una propuesta didáctica individual.

Se les asignaron a los profesores materiales de lectura con temas y autores identificados durante la revisión de la literatura, que incluían información sobre temas como el proceso de percepción del habla, las estrategias de comprensión auditiva en una lengua extranjera y su enseñanza a través de la reflexión metacognitiva.

Para explicar cómo funciona la comprensión auditiva, se retomó a Flowerdew (2005) en su revisión de los modelos *top-down*, *bottom-up* e interactivo. En cuanto a la percepción del habla, consultaron a Rost (2002:21) quien brinda elementos para entender por qué el reconocimiento de palabras es uno de los procesos más problemáticos en la escucha. Por otro lado, para explorar las estrategias de comprensión auditiva los profesores consultaron a Vandergrift (2004), quien informa sobre el aprender a escuchar y las estrategias que el aprendiente utiliza para comprender un texto auditivo auténtico. De igual manera al leer a Goh (2008), descubrieron que el enfoque de la instrucción metacognitiva para el desarrollo de la escucha en L2 debe combinar el auto-conocimiento y la auto-regulación y conocieron un marco socio-cognitivo que subraya los beneficios de los aprendientes que trabajan juntos para explorar nuevas formas de aprender.

Posteriormente, las ideas debatidas debían verse reflejadas en una propuesta didáctica individual que además sirvió como forma de evaluación del Taller mismo. Para analizar los datos obtenidos a partir de la aplicación de esta técnica, se utilizó una rúbrica (Apéndice D) que evaluaba la secuencia didáctica propuesta por cada participante, en relación a otros elementos trabajados en el taller. También se les brindó a los profesores un formato para presentar su propuesta didáctica.

Una vez descritos los instrumentos, pasemos al cronograma que muestra en qué momentos se aplicó cada uno de ellos en relación con los etapas del proceso de IA.

3.5 Cronograma

Las fechas en las que se aplicaron los instrumentos y técnicas de recolección de datos se muestran en la **Tabla 3.3**, incluyendo también el tipo de análisis seleccionado para cada uno de ellos así como la referencia para su consulta en este trabajo. La tabla 3.3 constituye a su vez, una de las estrategias (*audit trail*) usadas para aumentar la validez interna del trabajo, ya que proporciona pistas para evaluar el desarrollo del proceso en sus diferentes etapas.

Tabla 3.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos, fechas de aplicación y métodos de análisis

	ETAPAS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN		ESTRATEGIA METODOLÓGICA		
			INSTRUMENTOS	MÉTODO DE ANÁLISIS	INDICE
C i c l o 1	Planear: Explorar literatura y contexto	Enero/Abril 2012	Cuestionario	Análisis de frecuencia para los datos cuantitativos. Teoría fundamentada con análisis de dilemas para las 2 preguntas abiertas.	Apéndice A
	Actuar y observar: Recolectar información	Mayo 2012			Apéndice E
C i c l o 2	Planear: Diseño de taller	Agosto/ Noviembre 2012	Aula virtual		Figura 4.6.
	Actuar y observar: Recolectar información durante el Taller	Diciembre 2012	Análisis de dilemas	Dilemas adaptados en preguntas Tabla de análisis de categorías y dilemas Documento de perspectiva en la wiki	Apéndice B Apéndice F Apéndice G
			Técnica proyectiva	Oraciones incompletas Codificación axial para identificar categorías y temas centrales. Etapas en la actualización docente	Apéndice C Apéndice H Tabla 4.3
			Seminario crítico	Rúbrica para evaluar secuencias didácticas. Estrategias y actividades propuestas por los participantes Evaluación de secuencias didácticas elaboradas por los participantes	Apéndice D Apéndice I Apéndice J
Reflexionar: Análisis e interpretación de resultados	Enero- Mayo 2013			Figura 5.1	

Fuente: elaboración propia (Barreto, 2013).

En este cronograma se advierte que el proceso de investigación, de revisión de la literatura, exploración del contexto y recolección y análisis de datos se llevó un año completo, mientras que la parte de acción en el sentido de intervenir directamente en el contexto de estudio se llevó a cabo en la primera semana de Diciembre, con su respectiva etapa posterior de análisis de datos y reflexión sobre los hallazgos.

3.6 Validez y confiabilidad del estudio

En este inciso se abordan elementos para evaluar la validez y confiabilidad de la estrategia metodológica desde una perspectiva cualitativa, por un lado con el concepto global de confiabilidad (Lincoln y Guba, 1985) y se complementan con el concepto de validez desde la investigación-acción (Burns, 2010a).

Lincoln y Guba, (1985:301) adaptan el concepto de **confiabilidad** “*trustworthiness*” para evaluar el rigor de una investigación cualitativa, en la que debe establecerse la **credibilidad** o confianza en la “verdad” de los hallazgos con técnicas como la revisión por pares y la triangulación. Por otra parte el grado de neutralidad u objetividad de los hallazgos de un estudio, y la confiabilidad, se refieren a la construcción y organización de los datos y ambas pueden verificarse con técnicas como el “*audit trail*”, que involucra una descripción transparente de los pasos en el estudio, documentando el proceso de recolección y análisis de datos para ofrecer un panorama reflexivo de cómo se realizó la investigación (Lincoln y Guba, 1985:319).

Cabe señalar que la confiabilidad en los estudios cualitativos no busca garantizar la replicabilidad de los mismos resultados, sino ampliar la investigación y enriquecer el conocimiento y la comprensión sobre el fenómeno estudiado. El estudio aquí presentado busca comprender y reflexionar sobre una realidad experimentada por los profesores del CCH, sin perder de vista el rigor metodológico. Las siguientes técnicas fueron retomadas para aumentar la confiabilidad global de la investigación:

- **Respecto a la construcción de los datos.** En este estudio se siguió la estrategia de análisis de datos de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006) mediante codificación abierta, selectiva y axial.
- **Organización de los datos.** Los datos se recolectaron de manera sistemática utilizando las técnicas seleccionadas previamente, quedando almacenados en el aula virtual y disponibles para su transcripción y análisis.

- **Registro del procedimiento de investigación.** Las tablas 3.2 y 3.2 proporcionan pistas para evaluar el desarrollo del proceso en sus diferentes etapas.

Ahora bien, para fortalecer la **validez** del estudio desde la perspectiva de la investigación-acción, Burns (2010a:130) señala que lo más importante es verificar la confiabilidad, credibilidad y exactitud de las conclusiones y los resultados. A continuación menciono las recomendaciones mencionadas por la autora, su definición y cómo estas fueron aplicadas a mi estudio:

- a) **Conservar en mente el foco pedagógico de la investigación:** se refiere a tener en mente las preguntas, métodos de recolección y análisis de datos, los cuales deben estar orientados a mejorar la situación educativa del contexto de estudio. El objetivo de mi estudio es explorar y comprender una situación actual para generar propuestas que tiendan a mejorarla. El taller mismo estuvo orientado a proporcionar a los profesores participantes un espacio de reflexión y construcción de conocimientos que de hecho ya impactó de manera positiva la problemática explorada, evidente no sólo en las propuestas didácticas elaboradas al final del Taller sino también en algunas intervenciones durante el proceso de actualización curricular de los Programas de Inglés del CCH que se discutirán más adelante.
- b) **Triangulación:** usar más de una fuente de información, compartir la información con colegas y tutores. Además de los diferentes instrumentos usados en las dos etapas de la investigación (cuestionario, autoinforme, técnicas proyectivas, análisis de dilemas), los resultados preliminares fueron socializados primero en el taller mismo (en el caso de los resultados del cuestionario aplicado en la primera etapa), y después con tutores, especialistas en el tema, y colegas del mismo Colegio.
- c) **Profundizar en los datos:** para refinar el análisis y asegurarse de que es sólido y confiable, pueden discutirse los resultados con colegas, participantes, revisar la literatura del área de estudio, repasar preguntas de investigación. No sólo el proceso del diseño del taller fue ampliamente comentado con colegas y supervisado por especialistas en el área de comprensión auditiva en segundas lenguas, así como en ambientes digitales, sino los hallazgos de la investigación fueron también discutidos y relacionados con la literatura de las áreas pertinentes.

- d) **Mantener la objetividad y perspectiva:** si hay casos discrepantes, revisar los procedimientos de recolección y análisis de datos, considerar replantear las preguntas de investigación. Reconocer el contexto específico y a pequeña escala de la investigación y evitar hacer generalizaciones o sugerir relaciones directas de causa-efecto. En este estudio, se reconoció un caso discrepante que surgió en el taller y fue presentado, analizado y revisado con colegas y especialistas en el área de formación docente. De igual manera, se descartó la hipótesis previa de la relación entre años de experiencia y manejo de estrategias.
- e) **Enfocarse en la teoría práctica:** para evaluar la confiabilidad de una investigación de este tipo, cuyo objetivo principal es la reflexión, descripción y comprensión de la propia práctica, se explica en el capítulo de discusión cómo el estudio ha profundizado el conocimiento de las prácticas y contexto de enseñanza.

Como puede notarse, el cumplir fehacientemente con los criterios antes mencionados, justifica plenamente la validez y confiabilidad de mi estudio. En este capítulo me limité a describir la estrategia metodológica y los instrumentos utilizados para que en el capítulo siguiente pueda dar cuenta del análisis y los hallazgos obtenidos durante las diferentes fases de los dos ciclos del proceso de investigación-acción.

3.7 Aspectos éticos

En cuanto al cuestionario, se solicitó permiso a la Secretaría Académica del CCH y a la Jefatura de Inglés, y los participantes conocieron el objetivo del cuestionario y fueron informados que sus nombres permanecerían en el anonimato al igual que los participantes en el Taller de formación docente. Para referirse en este trabajo a los participantes que contestaron el cuestionario, se les designó del número 1 al 29, mientras que a los participantes del taller se les cambió el nombre.

Respecto a las estrategias aplicadas en el segundo ciclo, el diseño del taller se entregó al Depto. de Formación de Profesores del CCH para su aprobación en septiembre del 2012, en el que se informaba que formaba parte de un proyecto de investigación sobre estrategias docentes de comprensión auditiva en ambientes digitales que se estaba llevando a cabo como parte de una tesis de maestría.

A los participantes del Taller, además, se les presentó brevemente el proyecto de investigación e incluso se explicó la técnica de análisis de dilemas y el proceso de IA del que formarían parte.

3.8 Investigación-acción y *curriculum*

Retomando la relación entre IA y *curriculum*, mencionado al principio de este capítulo, el propio desarrollo del Taller constituyó “un medio de estudiar los problemas y efectos de poner en práctica una línea de enseñanza” (McKernan, 2001:31), y además un proceso de investigación en el que por un lado estábamos recolectando información (los participantes investigando sobre CA en ambientes digitales y yo observando su interacción y detectando necesidades), y al mismo tiempo interveníamos de manera directa para proponer soluciones a la problemática estudiada como se muestra en la Fig. 3.3

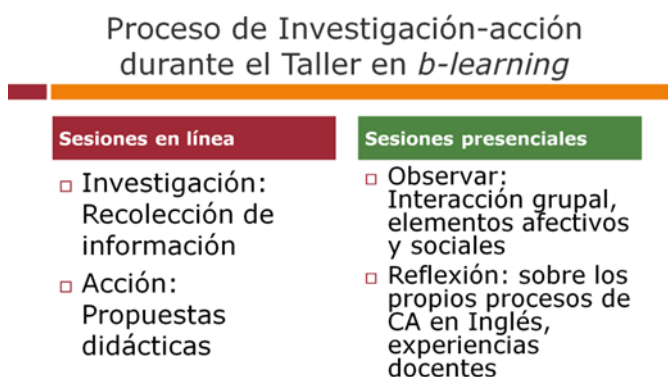


Figura 3.3 Proceso de Investigación-acción durante el taller

Fuente: elaboración propia (Barreto, 2013)

Es decir, las actividades que los profesores realizaron en línea permitieron la recolección de datos que luego servirían para resolver las preguntas de investigación de este estudio, y a la vez fueron vehículo del desarrollo docente de los participantes y ejemplo de un proceso inicial de IA para ellos mismos, ya que se involucraron en la búsqueda de propuestas para mejorar la enseñanza de CA en su contexto educativo. Por otra parte, las actividades realizadas en las sesiones presenciales abonaron a la observación y reflexión esenciales en el enfoque colaborativo de la IA, avanzando en el conocimiento “como resultado colectivo de la comunidad de discurso y de investigadores en ese campo” (McKernan, 2001: 60).

En este capítulo se describieron los elementos del enfoque metodológico de investigación-acción utilizado en este estudio, y en el siguiente se detallarán los resultados de la aplicación de los procedimientos de recolección y análisis de datos aquí presentados.

CAPÍTULO CUATRO

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se retoman los instrumentos descritos en el capítulo anterior para analizar y discutir los resultados arrojados por cada uno de ellos, insertos dentro del proceso más amplio de la investigación-acción, por lo que se hace un recuento de cada una de las fases del estudio descritas anteriormente en la tabla 3.1, para comprender cómo el análisis y hallazgos producto de cada una, moldeó la siguiente y contribuyó a los resultados finales.

Burns (2010_a:141) apunta que la reflexión dentro de la investigación-acción, es dinámica e involucra la comprensión de las actividades y resultados de cada etapa del proceso, y es propia no sólo de la última fase en el ciclo de IA, sino que ocurre desde el principio del mismo. Cabe reiterar que la IA es un proceso sistemático de investigación de cuestiones prácticas que surgen de contextos particulares, en el que *“findings and insights that are gained through action research are driven primarily by the data collected by the participants within their specific teaching situations”* (Burns, 1999:31). Los hallazgos aquí presentados son también producto del análisis de los mismos participantes del Taller como parte de su propio proceso de IA, quienes a su vez, forman parte del contexto educativo particular inscrito en el reciente cambio de concepción de la enseñanza del Inglés en el CCH.

4.1 Fases del proceso de la investigación-acción

Se presentan aquí las fases del estudio, tomando como referencia las experiencias descritas por Burns (2010_b: 82) que a su vez pueden agruparse (con diferentes colores, en la **Figura 4.1**) de acuerdo a las etapas básicas del proceso de investigación-acción referidos anteriormente: planear (en azul), actuar, observar y reflexionar (en naranja y verde dependiendo del ciclo), y las últimas fases de reportar, escribir y presentar.



Figura 4. 1 Fases derivadas del proceso de IA en los 2 ciclos

Fuente: elaboración propia (Barreto, 2013).

En el caso de este estudio, se muestran en la Fig. 4.1 ambos ciclos, el primero más pequeño, en el que las primeras 5 fases corresponden a la exploración inicial del problema y la aplicación y análisis del cuestionario, que tuvieron como resultado la elaboración de hipótesis y la planeación del taller. El segundo ciclo “exterior” inició en la 3era semana de diciembre del 2012 con la intervención y observación directas durante el Taller, además de la recolección de información llevada a cabo en el aula virtual. Como ya se mencionó anteriormente, las etapas a veces se sobreponen y los límites entre una y otra no son tan claros al momento en que ocurren como al describirlos en perspectiva, además de que en el presente estudio existen algunas diferencias entre el orden en que ocurrieron las fases del primer y segundo ciclos, derivadas de las necesidades propias del contexto y los participantes.

4.2 Primer ciclo

El primer ciclo corresponde en términos temporales al periodo desde agosto del 2011 hasta junio del 2012 con la aplicación y análisis del cuestionario de diagnóstico, casi un año para investigar, planear, actuar y observar; desde una perspectiva práctico-deliberativa de la investigación-acción de acuerdo al enfoque “tradicional” propuesto por Stenhouse (en McKernan, 2001).

4.2.1 Planear

Fase 1: Explorar temas centrales

Esta fase involucró detectar el problema a estudiar, formular las preguntas de investigación y revisar la literatura pertinente.

A raíz del cambio ocurrido durante el ciclo 2009-2010 en el CCH, cuando se sustituyó la enseñanza de la comprensión de lectura en Inglés por un modelo que desarrollara todas las habilidades lingüísticas en el nivel A1 y A2 del MCRE, surgió mi interés en explorar algunas de las problemáticas experimentadas en la elaboración de un nuevo Programa de Inglés, el manejo de materiales con recursos digitales y la actualización docente. En particular, durante este proceso de revisión y diseño curricular, fue evidente para mí la escasez en el repertorio de estrategias de comprensión auditiva que los profesores conocíamos y manejábamos, incluso en la delimitación de los objetivos de aprendizaje, y por otra parte, la falta de integración de las nuevas tecnologías disponibles en el Colegio a la práctica docente.

Se revisaron artículos, libros y sitios relacionados con los temas de las estrategias de comprensión auditiva en una lengua extranjera, su enseñanza a través de recursos digitales, el fomento a la autonomía y los mecanismos de formación docente actuales.

En esta fase se identificaron algunos de los principios y temas centrales para el estudio, resumidos al final del capítulo 2.

Otro paso para identificar las áreas a explorar fue redactar las preguntas de investigación que irían guiando las diferentes etapas del proceso:

- ❖ ¿Qué estrategias utilizan los docentes para abordar la enseñanza de la comprensión auditiva en el CCH?

- ❖ ¿Qué recursos digitales utilizan los docentes para la enseñanza de la comprensión auditiva en el CCH?
- ❖ ¿Qué medios utilizan los docentes para fomentar la autonomía en la comprensión auditiva de los alumnos del CCH?
- ❖ ¿Cómo puede facilitarse la enseñanza de la comprensión auditiva utilizando medios electrónicos disponibles en el CCH?
- ❖ ¿Cómo puede fomentarse la autonomía en el uso de recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva en los alumnos del CCH?
- ❖ ¿Cuál es la manera más pertinente para que los docentes conozcan y pongan en práctica estrategias que mejoren su enseñanza de la comprensión auditiva con recursos digitales y que además fomenten la autonomía?

Cabe señalar que posteriormente estas seis preguntas se sintetizaron en cuatro, y además se ubicaron en dos etapas distintas del proceso de IA, como se ve reflejado tanto en la introducción, como en las conclusiones de este trabajo.

Fase 2: Identificar necesidades de formación

Esta fase involucra un proceso de búsqueda de hechos para documentarlos y relacionarlos con las áreas de investigación, y así aclarar la naturaleza de la situación.

Se consultaron los resultados de 80 cuestionarios de actualización de datos de los profesores de los 5 planteles, diseñados y aplicados por la Jefatura de Inglés del CCH y la Coordinación General de Lenguas de la UNAM en el 2010, que dan una idea de las necesidades de actualización percibidas por los docentes al inicio del cambio de enfoque. Ante la pregunta: *¿Qué cursos consideraría usted necesarios para fortalecer su enseñanza del idioma?*, los encuestados anotaron de 1 a 3 cursos, de donde las necesidades e intereses en la formación de profesores que se pueden percibir son de metodología para la enseñanza de lengua y la incorporación de los elementos de innovación tecnológica a la práctica cotidiana. El tipo de curso más demandado tenía que ver con dominio de la lengua inglesa y estrategias de enseñanza de las cuatro habilidades (18 respuestas) y se observó mayormente en las respuestas de los profesores con mayor antigüedad. Entre los docentes de reciente ingreso se observó mayor demanda de cursos para preparar exámenes de certificación (16 respuestas). El tipo de curso más solicitado por ambos grupos se relaciona con las TIC's (13 respuestas).

Sin embargo, los resultados del *Curso – Taller de Formación Académica para la Actualización Curricular* llevado a cabo del 4 al 8 de junio de 2012 en tres planteles del CCH, muestran otras necesidades institucionales relacionadas con el Programa de Inglés, entre las que destacan:

- *Promover estrategias metacognitivas que permitan mayor independencia por parte del alumno (fomento a la autonomía), promover el pensamiento crítico a través de estrategias que incluyan formulación de preguntas, solución de tareas y problemas, hechos y opiniones, inferencia, deducción, inducción, incluir temas internacionales que fomenten su cultura y fomentar la investigación científica.*
- *Recuperar la experiencia piloto de Inglés V y VI, que mostró que el nivel B1 del MCR) en general no se alcanza por el alto ausentismo y específicamente la habilidad de comprensión auditiva se logra parcialmente debido a que no hay inmersión (correo de jefatura, 2012)*

La impresión de que existía un problema relacionado con la comprensión auditiva se reforzó a partir del seguimiento realizado durante el ciclo 2011-2012 a los nuevos programas, y mi participación en diversos talleres y jornadas de actualización docente. Posteriormente, el diagnóstico institucional que formó parte del proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio de todo el Colegio, también apuntó a que una de las debilidades de los Programas de Inglés, era que los contenidos y aprendizajes no respondían a un criterio de balance favorable hacia el desarrollo de habilidades de recepción sobre las de producción.

Al contrastarlo con la revisión de literatura, encontré que, según estudios reportados por Vandergrift (1999), enfatizar la comprensión auditiva en las etapas iniciales de aprendizaje, provee ventajas cognitivas, psicológicas, de eficiencia y de utilidad.

Otros resultados de esta fase de análisis de la problemática tienen que ver con el Programa de Inglés del CCH. En los objetivos generales, como vimos anteriormente, se percibe una gradación consistente con un modelo ascendente que va del reconocimiento de frases o palabras aisladas, al tema e información específica, a los puntos principales, hasta finalmente a los mensajes completos en el cuarto semestre, mientras que la literatura reciente reconoce una un mejor poder de explicación en los modelos interactivos de comprensión. En el modelo interactivo revisado en el marco teórico, apartado 2.2.2, se dice que tanto los procesos ascendentes y descendentes (*bottom-up/top-down*) interactúan en el procesamiento de lo escuchado: información pragmática, semántica, sintáctica y fonológica (Flowerdew& Miller, 2005:27).

En lo relativo al enfoque metacognitivo propuesto por los teóricos revisados, las estrategias de aprendizaje incluidas en las actividades presentadas en los Programas de Inglés del CCH son, tomando como referencia la clasificación de Oxford (1990), en su mayoría cognitivas, como uso de recursos, repetición, clasificación, toma de notas, traducción, etc. Y algunas pocas socio-afectivas como colaboración

entre pares, desarrollar la comprensión de otras culturas y preguntar para clarificar. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se manejan muy pocas, pero de manera implícita (quedando en duda si lo son realmente) como el uso de organizadores avanzados o atención selectiva.

Fase 3: Planear la aplicación del cuestionario

Esta fase involucra desarrollar un plan de acción viable para recolectar datos y considerar un rango apropiado de métodos de investigación.

En esta fase se planearon, para responder a las preguntas de investigación en la etapa de diagnóstico, una revisión más profunda de la literatura relevante sobre el proceso de comprensión auditiva en una lengua extranjera y estrategias de enseñanza para su desarrollo.

Se seleccionó el instrumento de exploración, y se planeó su aplicación a una muestra de docentes de los 5 planteles. También se elaboró un cronograma inicial con todas las actividades a desarrollar.

4.2.2 Actuar, observar y reflexionar

En esta etapa se buscó seleccionar e instrumentar técnicas de recolección de datos iniciales que me permitieran analizar y reflexionar sobre la información emergente, no solo del cuestionario, sino también sobre el análisis de los Programas y las necesidades detectadas en la formación docente.

Fase 4: Recolectar información

Burns (2010_b:82) señala que en esta fase se desarrollan e implementan los procedimientos iniciales de recolección de datos, aunque no son los únicos eventos de este tipo en el ciclo completo de IA.

El diseño del cuestionario se comenzó en realidad desde el primer semestre de los estudios de maestría, y en diciembre del 2011 fue entregado para su primera revisión como parte de la materia de *Metodología de la Investigación*, y posteriormente fue piloteado por colegas del CCH. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en mayo del 2012 a los profesores de los 5 planteles que estaban asistiendo a una Jornada Académica para seguimiento de la instrumentación de los nuevos Programas.

El objetivo de este instrumento fue explorar el tipo de estrategias didácticas que los profesores meta conocían y utilizaban para la enseñanza de la comprensión auditiva, qué tanto incorporaban a su práctica docente los ambientes digitales, cuál era su visión del aprendizaje apoyado con TIC's, la autonomía del

aprendiente y cuál era su enfoque para la enseñanza de la comprensión auditiva al momento de la aplicación.

Los tipos de pregunta fueron: alternativa, abiertas, y cerradas para encontrar la frecuencia en el uso de recursos y estrategias usadas por los docentes. (Ver APÉNDICE A)

Después de contestar el cuestionario se hizo una presentación para abordar el problema de investigación, algunos conceptos clave y ellos destacaron la relevancia del estudio para el Colegio.

Fase 5: Analizar resultados del cuestionario

El análisis de datos se llevó a cabo a través de frecuencias para los datos cuantitativos, y se inició la técnica de análisis de dilemas (McKernan, 2001:163) para las preguntas abiertas 1 y 3.

Algunos de los resultados más relevantes para contestar las preguntas de investigación fueron los relacionados con la concepción de las actividades de CA (pregunta 1), y la descripción de los pasos que seguían los docentes, para explorar si estaban o no aplicando estrategias de enseñanza apropiadas para la comprensión auditiva (pregunta 3). Intencionalmente se evitó el término “estrategia” en la pregunta para explorar qué tan específicas eran sus respuestas en relación a su concepción de lo que implicaba la enseñanza de la comprensión auditiva. A partir de la revisión de literatura a este respecto, y considerando a las estrategias como procedimientos conscientes y específicamente orientados a realizar una tarea de aprendizaje (Chamot, 2005: 112), se categorizaron las respuestas de cada participante en un continuo, empezando por los simples momentos de la clase y terminando con aquéllos que podrían considerarse estrategias de aprendizaje o enseñanza. Además, para explorar uno de los supuestos que se tenían antes de aplicar el cuestionario sobre la relación entre la antigüedad en el CCH y años de experiencia dando clases de inglés en cuatro habilidades con la diversidad de estrategias para la enseñanza de la comprensión auditiva manejada por los docentes, se ordenaron los cuestionarios conforme a los años de experiencia, resultando en cuatro grupos, para poder comparar los resultados en torno a los pasos en una actividad de comprensión auditiva, la integración de la tecnología en el salón de clases y el fomento a la autonomía. Sin embargo, en cuanto a este supuesto, no se encontró relación entre los años de experiencia con la diversidad de estrategias referidas, pues como se muestra en el **Apéndice E**, los “pasos” más simples, por ejemplo, los numerados del 1 al 6, fueron referidos por 7 profesores con experiencia de uno a 29 años en

la enseñanza de “cuatro habilidades”, mientras que los últimos pasos, numerados del 55 al 95, fueron referidos por 9 profesores con experiencia de entre cuatro y 24 años.

En cuanto a diversidad en los pasos referidos, la tabla de análisis de frecuencia para la información obtenida de los 29 cuestionarios que se presenta en el **Apéndice E** muestra que de los 95 “pasos” reportados en total en actividades de comprensión auditiva, se encontró una mayor frecuencia en aquéllos relacionadas con la predicción de contenido y vocabulario, 13 de las cuáles podrían considerarse estrategias de aprendizaje y siete de enseñanza, como por ej. *Situarlos en el contexto oral del texto que escucharán, o contextualizar actividad*. Considerados de forma global, de los 29 participantes, solamente 10 se enfocaron en estrategias, en contraste con los 17 que lo hicieron en secuencia de pasos, mientras que solo 2 dieron cuenta de la comprensión auditiva como un proceso, como lo muestra la fig. 4.3.

Los resultados de la figura 4.3 también muestran que la mayoría de los profesores consideran como objetivo de las actividades de comprensión auditiva verificar la comprensión del contenido, y ligado a esto, mencionan consistentemente los momentos de la clase (*pre-, while- and post-listening*), en contraste con las respuestas que describen estrategias específicas de comprensión auditiva o estrategias docentes que impliquen algún tipo de reflexión metacognitiva.

1. Las actividades de comprensión auditiva en el aula buscan principalmente:

20

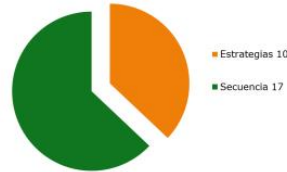
□ Verificar la comprensión del contenido en textos auditivos

4

□ Desarrollar estrategias metacognitivas

3. ¿Qué pasos sigues en una actividad de comprensión auditiva con tus alumnos?

Estrategias vs. Procedimientos

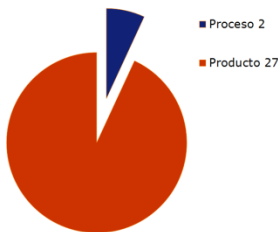


Pre-listening, while-listening y post-listening (extended listening)

Activar conocimientos previos
Preguntas específicas sobre el título (predicción de contenido)
Idea general
Información específica

3. ¿Qué pasos sigues en una actividad de comprensión auditiva con tus alumnos?

Proceso vs. Producto



Escuchar el texto tantas veces como sea necesario para comprender lo más importante
Verificar comprensión

Warm-up, modeling, guided practice,
Práctica independiente,
Cierre, reflexionar sobre dificultad,
evaluación alternativa
Diagnóstico

Fig. 4.3 Resultados más frecuentes, utilizados para identificar estrategias y establecer los dilemas

Fuente: elaboración propia con base a análisis del cuestionario aplicado en mayo, 2012.

Los datos obtenidos a partir de las dos preguntas mostradas en la figura 4.3 se eligieron para iniciar la técnica de análisis de dilemas. Primero, se seleccionaron algunas respuestas relacionadas directamente con estrategias de comprensión auditiva, los recursos digitales y la autonomía del estudiante (que serían las “formulaciones más elaboradas” según McKernan, 2001). Posteriormente se identificaron algunos dilemas para finalmente ubicar en la tabla del **Apéndice F** del todos los cuestionarios en el extremo derecho o izquierdo (a partir de las respuestas a la pregunta tres mostradas en el Apéndice E). Por ejemplo, se percibe un dilema entre las prácticas más reflexivas (pasos 94 y 95, cuestionario #4: cierre, reflexionar

sobre dificultad, evaluación alternativa) y aquellas más rituales o mecánicas (pasos 1-6, cuestionarios # 7, 18, 25, 29, 1, 5, 12 y 13: pre- while- and post-listening).

Por otra parte, el tema de los recursos digitales abordado en las preguntas 4 y 5, arrojó resultados sorprendentes (si se tiene en cuenta la reciente inversión en el CCH en infraestructura y capacitación), pues por un lado los recursos más utilizados y los que además se reportan con mejores resultados son aquéllos que podríamos considerar tradicionales: audios del material didáctico (80% de los profesores encuestados los usan al menos una vez a la semana) y canciones y videos auténticos (41 % de uso frecuente), mientras que otros recursos digitales más “sofisticados” solo se usan una o dos veces al semestre por la mayoría de los docentes. Esto puede interpretarse como una falta de integración de los recursos digitales disponibles con la actividad docente cotidiana (Fig. 4.4):

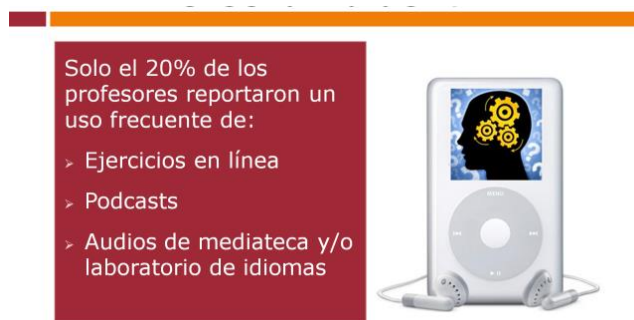


Figura 4.4 Resultados sobre uso de recursos digitales por docentes en el CCH

Fuente: elaboración propia (Barreto, 2013) con datos del cuestionario aplicado en mayo, 2012.

Otro de los resultados que destacan, ilustrado en la Fig. 4.5, se relaciona con el tema de la autonomía, pues se detectaron respuestas que apuntaban a que los alumnos tenían indicios de un comportamiento autónomo. Ante la pregunta 6): **¿Cómo avanzan tus alumnos de manera autónoma en sus habilidades de comprensión auditiva?** las opciones a, b, c, y d que mencionan algún elemento aislado de comportamiento autónomo (toman control de su proceso de aprendizaje; refuerzan el aprendizaje bajo su propia iniciativa en centros de auto-acceso; reflexionan sobre su estilo y estrategias de aprendizaje; eligen sus propios materiales para practicar su comprensión auditiva) fueron elegidas con similar frecuencia, entre 7 y 10 veces por los profesores. Sin embargo, 33% de los profesores con más de 15 años en el CCH descartaron las respuestas ofrecidas, y anotaron respuestas como: *ninguno, ninguna, solo repasan materiales, estamos*

lejos, lo que puede indicar que a partir de su experiencia con el modelo educativo del Colegio detectan carencias en el fomento a la autonomía en la enseñanza actual de la CA. Además, ningún profesor eligió el inciso **e) Planean, ejecutan y evalúan sus propios programas de aprendizaje**, que sería la opción que refleja un concepto global de autonomía congruente con el enfoque metacognitivo para la enseñanza de la CA descrito en el marco teórico. Estos resultados pueden interpretarse desde el contexto y el modelo educativo del CCH, que pone alto valor al aprendizaje autónomo, aunque sigue existiendo la necesidad de sistematizar el fomento de la autonomía desde el salón de clases de acuerdo a cada disciplina.

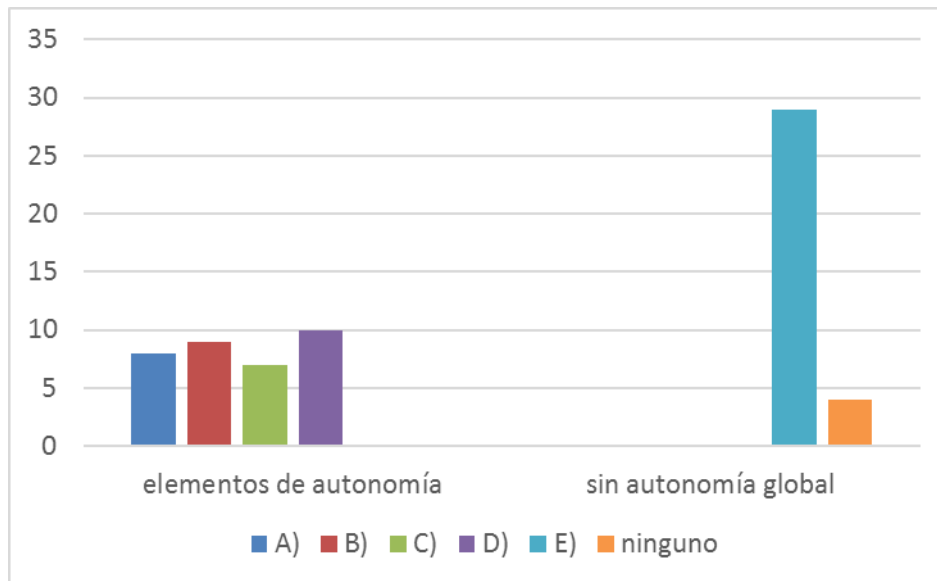


Fig. 4.5 ¿Cómo avanzan los alumnos de manera autónoma en sus habilidades de comprensión auditiva?

Fuente: elaboración propia (Barreto, 2013) con base a análisis del cuestionario aplicado en Mayo, 2012.

En cuanto a las necesidades de los docentes para mejorar sus estrategias en la enseñanza de CA (pregunta 7), el 44% de los profesores mencionó conocimientos sobre el proceso de CA y recursos multimedia como su principal requerimiento, mientras que un 17% señalaron que se requerían materiales específicos para la CA y habilidades para su creación o edición.

Puede decirse, a partir de estos resultados relacionados con la enseñanza de la comprensión auditiva, que los profesores encuestados prefieren apearse a fórmulas o terminologías ya conocidas, (por ej. dividir en *pre-, during- and post-listening*) probablemente sin identificar áreas de tensión entre diferentes metodologías y enfoques, aunque sí reconocen la necesidad de formación docente tanto en el área de comprensión auditiva como de recursos multimedia.

Fase 6: Hipotetizar / Especular

En esta fase, de acuerdo con el modelo de IA propuesto por Burns (1999), se desarrollan hipótesis basadas en la información analizada hasta el momento. Se inició el análisis de dilemas para identificar áreas de tensión y los posibles dilemas a formular. Los pasos que se retomaron de McKernan (2001), fueron:

1. Analizar los datos cualitativos para identificar áreas de tensión o contradicción sobre las cuales surgen opiniones particulares. En el caso de este estudio, a partir del análisis de los datos cualitativos emergentes del cuestionario aplicado en la primera etapa, y la revisión de la literatura al respecto se identificaron los siguientes dilemas:
 - Textos auténticos vs. textos didactizados
 - Comprensión de texto oral vs. interacción oral
 - Uso de tecnologías para la enseñanza vs. uso de estrategias de enseñanza
 - Actividades en clase vs. actividades individuales incorporando *e-learning*
 - Enfoque metacognitivo con uso de L1 vs. método directo con uso exclusivo de L2
2. Escoger la formulación más elaborada de cada uno de los dilemas encontrado en los datos. En este caso, ante preguntas abiertas como: **¿Qué pasos sigues en una actividad de comprensión auditiva con tus alumnos?** se seleccionaron las respuestas más elaboradas como la respuesta del cuestionario #10 *“Propicio que los alumnos se acostumbren a que en la primera solo oigan, la segunda contesten o hagan el ejercicio, y la tercera revisen”*, y la del cuestionario #22: *“Escuchen una primera vez para identificar contexto, personas en el audio 2da vez tratar de saber de qué conversaban los participantes. En todo momento relacionar lo que pudieran captar”*; que permitieron identificar el dilema sobre la cuestión de abordar conversaciones en la enseñanza de la comprensión auditiva e ir más allá de las preguntas sobre información específica mencionada en un pasaje auditivo.
3. Formular cada dilema contraponiendo una opinión o punto de vista con otro que otros mantengan en grado igual. Por ejemplo, el siguiente dilema aborda una de las problemáticas centrales del estudio: **En el contexto nacional, deben privilegiarse ¿estrategias de comprensión de textos orales o estrategias para la interacción oral?**

Para continuar con los últimos dos pasos de esta técnica de análisis era necesario involucrar a los profesionales en ejercicio en la discusión de los dilemas y posterior elaboración del documento de perspectiva global, como se señaló en el apartado 3.4.2. Se llegó a la conclusión de que un taller para profesores sería el espacio propicio para un segundo ciclo de recolección de datos, a la vez que una intervención directa en el contexto de estudio.

Las hipótesis que propone Burns (2010) para esta fase corresponden en este estudio con la identificación del objetivo general y los específicos del taller que se diseñaría posteriormente.

Se especuló que un taller en modalidad combinada ofrecería un espacio a profesores de Inglés del CCH para explorar, comprender y seleccionar estrategias de enseñanza de comprensión auditiva adecuadas al nivel y necesidades de sus estudiantes, para su uso y desarrollo en ambientes digitales que fomenten la autonomía.

Objetivos específicos para los profesores:

- Identificar problemáticas en la comprensión auditiva y conocer propuestas para solucionarlas desde la lingüística aplicada, a través de la exploración en ambientes digitales de recursos como *podcasts*, ejercicios en línea y presentaciones.
- Interpretar, comparar y comentar en línea a partir de los textos y actividades desarrolladas con relación a la enseñanza de CA.
- Utilizar diferentes recursos digitales para implementar estrategias de enseñanza de CA, y compartirlos en el aula virtual.
- Reflexionar de manera colaborativa sobre las posibles adaptaciones a las actividades de CA en los sitios en línea consultados, a partir de los enfoques teóricos estudiados.
- Recopilar y estructurar información para planear diversas secuencias didácticas incorporando recursos digitales.

Fase 7: Reportar

Esta fase se llevó a cabo al socializar los resultados preliminares del cuestionario y la revisión de literatura con tutores, especialistas en el tema y colegas del mismo Colegio. Posteriormente, como parte del segundo ciclo, en el Taller se reportaron algunos resultados del análisis de los datos arrojados por el cuestionario referentes a estrategias docentes en la comprensión auditiva y se discutieron con los participantes las dicotomías identificadas como parte del análisis de dilemas.

4.3 Segundo ciclo

Este ciclo, que de manera general podría ubicarse de agosto del 2012 a junio de 2013, tuvo un carácter más colaborativo de acuerdo al enfoque descrito por Kemmis & McTaggart (en Denzin, 2005) ya que no sólo el proceso del diseño del taller fue ampliamente comentado con colegas y supervisado por especialistas en el área de comprensión auditiva en segundas lenguas, así como en ambientes digitales, sino que el taller mismo se llevó a cabo como *“a social process of collaborative learning realized by groups of people who join together in changing the practices...”* (Kemmis, 2005: 563).

El análisis de la información que se obtuvo en las distintas fases del primer ciclo, el cuestionario, además de los datos de la encuesta de formación docente y la revisión de la literatura, fueron usados de acuerdo al modelo de investigación-acción para estructurar la planeación e implementación de las medidas que fueron tomadas posteriormente. Además se cambiaron prácticas en respuesta a predicciones; y finalmente se observaron y evaluaron resultados de la intervención.

4.3.1 Planear r

Como se mostró en la fig. 4.1, en este ciclo se retomó y profundizó la información obtenida en las fases 1 y 2 de exploración e identificación del primer ciclo para posteriormente iniciar nuevamente la fase 3, que en conjunto constituyen la primera etapa del segundo ciclo.

Fases 1 y 2: Explorar e identificar

En estas fases se amplió tanto la revisión de literatura como la búsqueda de hechos para documentarlos y relacionarlos con las áreas de investigación, y en este caso vincularlos con los objetivos y contenidos del Taller.

A partir de los resultados del cuestionario surgió la necesidad de explorar los programas de Inglés del CCH (UNAM, 2011) en cuanto a los propósitos, contenidos y estrategias relativos al desarrollo de la CA. Por lo tanto se consultaron diferentes fuentes para comparar resultados a partir de: a) el seguimiento realizado durante el ciclo 2011-2012 por varios grupos de trabajo institucionales del CCH; b) los informes de diversos talleres y jornadas con la participación la mayoría de los profesores de Inglés; y posteriormente c) documentos y comunicaciones personales parte del proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio de todo el Colegio. De esta forma, se diagnosticaron las principales debilidades y fortalezas de los Programas de manera individual para la investigación de tesis y de manera grupal como parte de una

Comisión institucional integrada para tal fin en agosto de 2012 y se realizaron propuestas para actualizarlos en las Comisiones Especiales de las que formé parte durante el 2013.

En cuanto a los descriptores del MCER propios del nivel A1 y A2 que se persiguen en el Programa, si bien se pueden retomar la mayoría de ellos, habría que trabajar aún más en la adaptación de los aprendizajes a las características de nuestra población. Una sugerencia fue aumentar los contenidos que favorezcan la comprensión escrita y auditiva en Inglés I y II y mover algunos contenidos de expresión e interacción a Inglés III y IV. En cuanto a las estrategias, se propuso incluir estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y auto-evaluación, con una enseñanza explícita de las otras estrategias, así como una reflexión sobre sus estrategias y estilos de aprendizaje.

Se sugirió también a los profesores encargados de la actualización del Programa de Inglés revisar los aprendizajes y reelaborarlos para que reflejen un mejor balance entre el input y el output lingüístico en cada una de las unidades, pues el propósito de la materia es desarrollar en los alumnos una competencia comunicativa a un nivel básico, a través de las habilidades de comprensión y producción tanto oral como escrita.

Se requiere enunciar explícitamente en los objetivos, propósitos y aprendizajes de los cursos de inglés la interdisciplina, la interculturalidad, los postulados de “aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender” y las habilidades y actitudes de los alumnos autónomos necesarias para que, por sí mismos, se apropien de conocimientos racionalmente fundados y asuman valores y opciones personales (CCH, 1996).

Por otra parte, se continuó la revisión de literatura y materiales (reportada ampliamente en el marco teórico) en la que destacaron algunos temas, por el aspecto práctico que tuvieron. Las diferencias y similitudes entre el código oral y código escrito fueron especialmente relevantes en el caso particular del grupo meta, por haber estado dedicados muchos años a la enseñanza de comprensión de lectura en inglés. El estudio de las estrategias para la comprensión auditiva sirvió en el proceso de investigación para establecer relaciones con aplicaciones prácticas como el diseño de actividades tanto para alumnos como para profesores. Al conocer diferentes tipologías de textos orales se establecieron criterios fundamentales para el diseño de actividades y la selección de estrategias, que instrumenté en el diseño de una tabla la que posteriormente sirvió como guía a los participantes del Taller para la integración de los recursos digitales con las estrategias de enseñanza más pertinentes para cada tipo de texto y problemática presentada. Las aportaciones teóricas sobre la cuestión de la autenticidad en comprensión auditiva

finalmente me orientaron para sugerir el uso de materiales auténticos. Finalmente, respecto a la comprensión auditiva y audiovisual en medios multimedia, los elementos teóricos revisados permitieron interactuar con algunos recursos digitales en línea con una mirada más crítica, poniendo atención al tema de la autonomía ligada o no con centros de auto-acceso en la enseñanza de lenguas.

Fase 3: Diseño del Taller

Como se había mencionado, la fase de planeación involucra desarrollar un plan de acción viable para recolectar datos y considerar un rango apropiado de métodos de investigación. El taller para profesores sería el espacio propicio en un segundo ciclo de recolección de datos. Cabe destacar los vínculos entre un ciclo y otro, por ejemplo los dilemas identificados previamente (Apéndice F) a partir del análisis de los datos contrastantes encontrados en los resultados del cuestionario (aplicado en Mayo del 2012, Fig. 4.3), se redactaron como preguntas en las que se presentaban los problemas o dilemas respecto a los ámbitos de este estudio (Apéndice B).

En este caso, se diseñó un Taller combinado (*blended learning*) para docentes de Inglés de los 5 planteles del CCH, y se seleccionaron diversas técnicas de recolección de datos apropiadas en un estudio de investigación-acción. Se dirigió principalmente a docentes con experiencia en la elaboración de los Programas de Inglés y en el diseño o impartición de cursos en formación de profesores, aunque de hecho, por tratarse de un taller institucional estuvo abierto a profesores de inglés en general. También se buscó que pudieran socializar lo aprendido en el ámbito de su competencia, de acuerdo con el enfoque colaborativo de la investigación-acción propuesto por Kemmis & Mc Taggart (2005) y Burns (2010) entre otros.

En principio, se retomó el enfoque constructivista de Jonassen (1999) para el diseño de ambientes de aprendizaje basado en la tecnología que propone presentar problemas relevantes y los recursos para resolverlos, que en este caso incluyeron audios, videos, lecturas, ejercicios en línea y foros de discusión.

Además , se diseñaron actividades que tuvieran en cuenta: el impacto de la relación social entre interlocutores, la necesidad de procesar y responder de manera inmediata y los rasgos fonéticos, prosódicos y sintácticos propios de la lengua hablada, por lo regular no planeada, explicadas previamente en la sección 2.1.3.

También se planearon ejercicios con textos auténticos cortos sobre temas relacionados a su nivel e intereses como sugieren diversos autores (Field, 2001; Goh, 2002b; Mendelsohn,2001; Vandergrift,2003^a) en Vandergrift (2004), para sensibilizar a los participantes sobre las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y auto-evaluación. Otros ejercicios tuvieron como propósito un acercamiento a las estrategias de comunicación discutidas en la sección 2.2.3 incluidas las subhabilidades, a partir del género del evento de escucha o texto oral, como propone Field (2008:63), en cuanto a que la tarea (la respuesta del oyente) debe ser tan apropiada como sea posible al texto oral, con las necesidades de procesamiento de la vida real en mente.

Finalmente, se consideraron los aspectos específicos del diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, al tratarse de un taller combinado, como son los elementos de estímulos sensoriales que favorecen la atención y la motivación y el acceso a entornos sociales, documentales y naturales (Herrera, 2007).

El diseño del taller fue un proceso recursivo, ya que al recolectar información, tanto del cuestionario aplicado previamente, como de los resultados de la investigación documental y de campo, se iban reconceptualizando y modificando los contenidos así como el planteamiento de actividades y los recursos del aula virtual.

Después de integrar las unidades considerando el tiempo disponible, se exploraron diversas opciones para el soporte que se utilizaría, buscando sobre todo que cumpliera con las características didácticas de ambientes digitales de aprendizaje, fueran amigables para los profesores, que integrara instrucciones, foros en línea, wikis, ligas a sitios interactivos, y archivos de audio y video.

Se concibió un taller de 20 horas que combina actividades presenciales y actividades en línea, en un aula virtual con apoyo de la CUAED en Moodle para que los participantes socializaran las secuencias didácticas resultado de sus experiencias de aprendizaje.

El aula virtual desde la que se impartió el taller contenía tanto las actividades y recursos de las sesiones en línea como las presenciales, los que le dio un carácter más flexible al mismo y a la vez una visión global de su estructura, mostrada en la Fig. 4.6.



- Personas
 - Participantes
 - Saltar Actividades
- Actividades
 - Cuestionarios
 - Encuestas
 - Foros
 - Lecciones
 - Recursos
- Wikis
 - Saltar Administración
- Administración
 - Activar edición
 - Configuración
 - Asignar roles
 - Matricular Alumnos
 - Calificaciones
 - Grupos
 - Copia de seguridad
 - Restaurar

TALLER DE ESTRATEGIAS DOCENTES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN AMBIENTES DIGITALES



Espacio para explorar, comprender y seleccionar estrategias de enseñanza de comprensión auditiva que fomenten la autonomía, adecuadas a los propósitos de cada semestre, para su uso y desarrollo en ambientes digitales.



Novedades Foro

SESIÓN 1- EXPLORACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

- Ejercicios para mensajes telefónicos Lección
- Audio BBC archivo
- Foro sobre ejercicios con mensajes telefónicos
- Discusión en Foro para comentar algunos de los resultados preliminares sobre la detección de dificultades como oyentes en una segunda lengua.
- Ficha sobre conocimiento de sí mismo Encuesta
- Artículo de Field (2008) documento PDF
- Lectura individual del artículo de Field (1998) para identificar la propuesta del autor para la enseñanza de la comprensión auditiva en L2, respecto a micro-habilidades y estrategias.
- Foro sobre Field (1998)
- Reporte en Foro para contrastar propuesta de Field con las actividades realizadas previamente.

SESIÓN 2 - DILEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

- Actividades Recurso
- Presentación por parte de la impartidora de algunos resultados del cuestionario de exploración sobre estrategias docentes en la comprensión auditiva aplicado en Mayo del 2012
- Resultados de cuestionario y análisis de dilemas presentación Powerpoint
- Presentación de Field, 2008 presentación Powerpoint
- Resumen de Goh, 2008 documento Word
- Rost, 2004 presentación Powerpoint
- presentación Flowerdew, 2005 presentación Powerpoint
- Wiki: Dilemas
- Reportar en la wiki conclusiones de manera colaborativa. Revisar, modificar y añadir información

SESIÓN EN LÍNEA - TIPOS DE TEXTOS ORALES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA.

- ActividadesRecurso
- Tipos de texto y actividades para comprensión auditiva según el MCERdocumento Word
- Ejercicio de tipos de texto y tareasCuestionario
- Ligas para tipos de texto y estrategiasdocumento Word
- Foro de estrategias de comprensión auditiva

4

SESIÓN 3 - METACOGNICIÓN Y AUTONOMIA. EVALUACIÓN DEL TALLER

- ActividadesRecurso
- Podcast # 1 : Applying the strategies of good listenersarchivo
- Completa las oracionesCuestionario
- Foro sobre recursos digitales y autonomía

5

SESIÓN 4 - SOCIALIZACIÓN DE PROPUESTAS

- ActividadesRecurso
- Rúbrica para secuencia didácticadocumento Word
- unhappy kidsdocumento Word
- Secuencia "Friends with Benefits" documento Word
- Secuencia frases en cadenadocumento Word

6

Figura 4.6. Imagen de aula virtual utilizada en el Taller propuesto la investigación

Fuente: <http://aulasvirtuales.cuaed.unam.mx/moodle/>

Después de una revisión con especialistas, el diseño del taller junto con algunos materiales de lectura se entregó al Depto. de Formación de Profesores del CCH para su aprobación en Septiembre del 2012. Estos materiales, elegidos de los textos localizados durante la revisión de literatura, incluían información sobre temas como el proceso de percepción del habla, las estrategias de comprensión auditiva en una lengua extranjera y su enseñanza a través de recursos digitales y reflexión metacognitiva.

Finalmente, se cuidaron los aspectos logísticos para la difusión e inscripción al Taller, se seleccionó la sala Telmex del Plantel Sur por tener la ubicación e infraestructura más adecuadas y se inició la acción el 10 de diciembre del 2012.

4.3.2 Actuar y observar

En esta sección se presentan los hallazgos correspondientes a las etapas de “actuar” y “observar”, ya que se dieron varios procesos de forma simultánea (ver la Tabla 3.1).

A la vez que inició la intervención del investigador, se llevó a cabo la recolección de datos con los instrumentos seleccionados, además de momentos de análisis y reflexión colaborativas en el Taller de desarrollo docente. Es decir, no solo se iniciaron las acciones durante un periodo seleccionado críticamente, se observó imparcialmente, se colaboró con los participantes y se ajustaron las acciones con base en las observaciones emergentes, como propone Burns (2010b:83) para la etapa de “actuar”, sino que además, se adaptaron e instrumentaron las 3 técnicas de recolección de datos seleccionadas.

Fase 4: Intervenir durante el taller

Esta fase involucra, como apunta Burns (1999:38), cambiar las prácticas educativas en respuesta a las hipótesis realizadas, que en este caso se refieren a mi propia práctica como formadora de profesores, al experimentar con actividades que los profesores participantes usualmente no realizan en cursos de actualización, sobre todo al retomar el enfoque constructivista de Jonassen (1999) mencionado previamente que propone presentar problemas relevantes y los recursos para resolverlos.

Las sesiones que se detallan a continuación fueron pensadas para que los participantes jugaran el doble rol de alumnos y profesores, pues algunas actividades requirieron poner en práctica su conocimiento del idioma inglés, en particular sus habilidades de comprensión auditiva, mientras que otras les requirieron su experiencia y creatividad como docentes al reflexionar y elaborar propuestas sobre las problemáticas detectadas.

Si bien se había planeado que la primera, tercera y quinta sesión del taller fueran presenciales, y la segunda y cuarta en línea, en la práctica la modalidad combinada mostró una de sus ventajas, pues varios participantes prefirieron asistir todas las sesiones a la sala de cómputo del plantel donde se llevó a cabo el taller y realizar ahí mismo las actividades en el aula virtual, con apoyo del personal técnico y de la misma facilitadora. Esta flexibilidad también permitió continuar con las actividades previstas para la última sesión, a pesar de que el Plantel estuvo cerrado por causas ajenas imposibles de controlar.

SESIÓN UNO- EXPLORACIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

- Bienvenida a los participantes. Lectura y discusión del Programa del Taller. Familiarización con el ambiente digital en el que se desenvuelven parte de las actividades: <http://aulasvirtuales.cuaed.unam.mx/moodle/>
- Responder la encuesta sobre conocimiento de sí mismo en el Aula Virtual.
- Actividad de comprensión auditiva: los participantes escuchan seis llamadas telefónicas auténticas con diferentes registros y acentos y posteriormente de manera individual, resuelven varios ejercicios de comprensión auditiva para identificar sub-habilidades relacionadas con los aspectos fonéticos, prosódicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua inglesa.
- Los participantes determinan puntos problemáticos identificados en la resolución individual de las actividades planteadas.
- Discusión en plenaria para comentar los rasgos de la lengua hablada en comparación con la lengua escrita y acceso al aula virtual para subir comentario sobre la primera actividad.
- Lectura en línea del artículo de Field (1998) y discusión en el Foro virtual contrastando las actividades realizadas con la propuesta del autor.

SESIÓN DOS - DILEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

- Presentación en ppt. de algunos resultados del cuestionario de exploración sobre estrategias docentes en la comprensión auditiva aplicado en mayo del 2012 y dilemas que resolver en la enseñanza de CA.
- Revisar el material de lectura asignado para aportar información y responder uno de los siguientes dilemas:
 - a) Las estrategias de comprensión ¿son específicas para textos orales o son similares a las que se usan para textos escritos? REVISAR CAPÍTULO 4 pp. 47-52 (ROST, 2002)
 - b) Para alumnos nivel A1 y A2 deben usarse ¿textos orales auténticos o textos didactizados? REVISAR ARTÍCULO pp. 18-21 (VANDERGRIFT, 2004)
 - c) En el contexto nacional, deben privilegiarse ¿estrategias de comprensión de textos orales o estrategias para la interacción oral? REVISAR CAPÍTULO 4 pp. 22-29 (FLOWERDEW, 2005)

d) Los docentes del CCH necesitan capacitarse en ¿uso de tecnologías para la enseñanza o uso de estrategias de enseñanza de la comprensión auditiva? REVISAR CAPÍTULO 5 pp. 30-40 (FLOWERDEW, 2005)

e) El desarrollo de sub-habilidades ¿debe llevarse a cabo en actividades en clase o actividades individuales con e-learning? REVISAR CAPÍTULO pp.41-46 (FIELD, 2008)

f) Para favorecer el enfoque metacognitivo propuesto por Vandergrift y Goh, ¿puede usarse la L1 o el método directo con uso exclusivo de L2 es más adecuado? REVISAR ARTÍCULO pp.2-17(GOH,2008)

- De manera individual escribir en la wiki del aula virtual respuestas preliminares a los dilemas, mencionando ejemplos de estrategias de enseñanza, uso de recursos digitales y elementos para fomentar la autonomía.
- Para compartir la información encontrada en cada lectura realizan de manera individual y suben al aula virtual una presentación con recursos digitales que incluya un mapa conceptual de lo leído , un punto de vista particular, y referencias para investigaciones posteriores

SESIÓN TRES. TIPOS DE TEXTOS ORALES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

- Revisión de extractos del MCRE en el aula virtual para identificar los indicadores de comprensión auditiva e interacción oral, así como los tipos de texto pertinentes al perfil de egreso de los alumnos del CCH.
- Resolver ejercicio en línea sobre tipos de texto y tareas comunicativas.
- Seleccionar un tipo de texto, consultar el recurso en línea y planear, monitorear y evaluar 3 actividades que fomenten el desarrollo de la propia comprensión auditiva y la reflexión metacognitiva. Subir al Foro alguna muestra del texto y las tres actividades.
- A partir de las presentaciones y revisión del material de lectura del taller, discutir en el Foro virtual contrastando las actividades realizadas con la propuesta de cada autor sobre estrategias de comprensión auditiva en L2.
- De manera colaborativa, revisar y añadir información y referencias en la wiki para enriquecer las primeras respuestas a los dilemas y elaborar así el documento de perspectiva global.

SESIÓN CUATRO - METACOGNICIÓN Y AUTONOMÍA

- Revisar el *Podcast # 1 : Applying the strategies of good listeners*, para tomar nota de las principales estrategias metacognitivas y reflexionar sobre su uso en el contexto del CCH.
- Completar el cuestionario en línea con la técnica de oraciones incompletas que presentan un problema relacionado con la comprensión auditiva y su enseñanza.
- Recapitular en el Foro respecto al uso los recursos digitales que han explorado en el taller (podcast, videos, ejercicios en línea, wiki, blogs, etc.) como elementos para fomentar la autonomía.
- Búsqueda en línea para seleccionar un texto oral o audiovisual adecuado a sus alumnos que pueda ilustrar la solución encontrada al dilema respondido.


SESIÓN CINCO - SOCIALIZACIÓN DE PROPUESTAS Y EVALUACIÓN DEL TALLER

- Revisión de rúbrica para la evaluación de la secuencia didáctica que a desarrollar a partir del texto auditivo o audiovisual seleccionado para sus alumnos.
- Evaluación institucional en línea del taller y autorización para utilizar información del taller para la investigación en curso.
- Evaluación y discusión en el Foro virtual de los resultados y conclusiones sobre los elementos explorados durante el taller en términos de conceptualización de la comprensión auditiva, las estrategias de enseñanza para su desarrollo en ambientes digitales y el fomento a la autonomía en el aprendizaje.
- Elaboración individual de una secuencia didáctica que desarrolle las estrategias de comprensión auditiva vistas para uno de los semestres de Inglés I-IV con apoyo de recursos digitales y que a la vez fomente la autonomía (esta propuesta se subió al aula virtual una semana después de la terminación del Taller).

En cada una de las sesiones del Taller, de acuerdo con la metodología de la IA, hubo intervenciones de mi parte como facilitadora/asesora en línea ya sea al presentar textos y recursos, al profundizar en las discusiones, o al dar retroalimentación individual en cada una de las actividades programadas.

Por ejemplo, en la sesión 1, la actividad de comprensión auditiva se llevó a cabo en el ambiente digital de la BBC, con un audio, *cloze* y hoja de respuestas ya incluidas que se adaptaron. Primero se trató de crear un ambiente formal, como si estuviera aplicando un examen con instrucciones muy someras: *“La siguiente liga contiene un juego que simula una máquina contestadora con 6 mensajes.*


No uses por el momento las hojas de respuesta de los ejercicios propuestos en línea, y selecciona la opción LISTEN y después START. Puedes darle clic a los botones de la máquina y pulsar PLAY, STOP, PAUSE, SKIP FF, SKIP BW. Puedes consultar la opción de ayuda si tienes dudas. Escucha cada uno de los audios (máximo dos veces) y toma nota de los datos más relevantes". Se revisaron las respuestas solamente para los datos concretos que había anotado cada participante. Para la segunda parte de la actividad, se rompió el hielo mencionando lo difícil que había resultado contestar "correctamente" y se procedió a escuchar nuevamente cada llamada, esta vez con el apoyo de una tabla con ejemplos que pedía el género y número de hablantes, el registro y acento, el tema general de cada llamada y algún dato relevante con el fin de determinar cuál era la llamada más urgente de atender. Finalmente se revisó y completó el cloze que venía incluido en el sitio de la BBC de manera grupal para comparar cuáles eran los beneficios de cada tipo de ejercicio.



Diferencias en las actividades.- miércoles, 12 de diciembre de 2012, 17:46

La primera actividad resultó más difícil que las demás, no había otras pistas, es lo que generalmente se pide a los alumnos que hagan, contestar preguntas sin darles información previa, lo que les causa ansiedad y antes de poner el pasaje auditivo algunos comentan que no van a entender nada. Cuando se pidió identificar el mensaje más importante, creo que cada uno, consciente o inconscientemente, se apoyó en sus propias estrategias.

La propuesta de la BBC me pareció adecuada pues da información acerca de elementos clave en el *listening*, separa los elementos para que los alumnos(en este caso yo) vayan contestando poco a poco y de esta manera sean conscientes de qué les ayudó a comprender mejor .



Re: Diferencias en las actividades.

12 de diciembre de 2012, 19:22

Es muy importante lo que notaste acerca de la ansiedad y las bajas expectativas de los oyentes, habrá que diseñar estrategias socio-afectivas para que los alumnos pudieran manejar esta parte. Por otro lado, me parece que los ejercicios de la BBC pudieran complementarse con preguntas más globales, desde el acto de habla involucrado: "dar instrucciones", "explicar una dirección", "reclamar", "invitar", hasta el tono, el acento, etc.

La participación anterior, extraída del aula virtual, corresponde al comentario de "Greta" (los nombres reales de los participantes se cambiaron para ocultar el anonimato), quién comparó la primer y tercera actividades y a la que se respondió correspondientemente.

Otra de las intervenciones clave durante el Taller se llevó a cabo con el análisis grupal de la tipología de textos orales y estrategias mostrada en la **Tabla 4.1**, diseñada con el propósito de guiar a los participantes en la integración de los recursos digitales con las estrategias de aprendizaje más pertinentes para cada tipo de texto y problemática presentada.

Tabla 4.1 Estrategias para comprensión auditiva a partir del género textual


Género (Field, 2008:64)	Recurso	Tarea (Field 2008:63)	Sub-Habilidad (Field 2008:101)	Estrategias de comunicación reactivas (o cognitivas) (Field, 2008)	Estrategias socio-afectivas y metacognitivas (Vandergrift & Goh)
1. Pares mínimos	http://www.shiporsheep.com/page1.html	Transcripción y pronunciación	Discriminación de fonemas	Atención selectiva	
2. Frases en cadena hablada	http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/progs/prog3.shtml#assimilation	Transcripción de palabras clave	Segmentar palabras	Identificar fenómenos en lengua inglesa	Reflexión colaborativa sobre dificultades
3. Conversación formal e informal	http://www.bbc.co.uk/skillswise/game/en37speak-game-say-what	Seleccionar respuesta adecuada	Reconocer función comunicativa	Atención selectiva	Atención a registro, análisis de contexto comunicativo
4. Canción	http://www.youtube.com/watch?v=FlsBObg-1BQ&feature=related (Adele, Set fire to the rain)	Identificar tema global. Transcribir frases poco claras. Identificar frases clave por entonación.	Distinguir entre significado literal y metafórico	Inferencia por contexto	Monitoreo de comprensión
5. Conferencia	http://www.youtube.com/watch?v=D1lwFg-ot68&feature=youtu_gdata_player Podcast # 1 : Applying the strategies of good listeners	Toma de notas	Procesar emisiones con pausas, errores y correcciones	Elaboración y verificación de hipótesis	Determinar el valor de puntos esenciales Discusión sobre marcadores discursivos útiles
6. Debate	http://www.youtube.com/watch?v=LzNXt9oetfs 2do debate presidencial U.S.A. min. 1.40	Diferenciar hechos de opiniones	Observar comunicación no-verbal para inferir contenido	Atención a entonación y <i>stress</i>	
7. Entrevista	http://www.youtube.com/watch?v=GlcJaED5sk&feature=related Ellen a Robert Pattison	Evaluar personalidad	Reconocer forma reducida de palabras	Identificar modismos	Analizar toma de turnos

Fuente: elaboración propia, Barreto 2013.

Algunas estrategias como la predicción de contenido y vocabulario, no se incluyeron precisamente porque a partir de los resultados arrojados por el cuestionario se determinó que eran lo suficientemente conocidas para los profesores, tanto como estrategia de aprendizaje o de enseñanza. En la sesión 3 se les pidió a los participantes seleccionar un género de los propuestos, consultar el recurso en línea y analizar el tipo de estrategia correspondiente y su pertinencia.

La tabla 4.1 es fruto de la revisión de literatura realizada como parte del proceso de IA, su conformación está fundamentada teóricamente e intenta reflejar una propuesta metodológica para el desarrollo docente. Permite al profesor elegir el tipo de texto que quiera abordar con sus alumnos, que van de lo “micro” a lo “macro”, o sea desde los pares mínimos a la entrevista, o bien a partir de la tarea que el alumno debe realizar, e incluye además las estrategias que pueden desarrollarse en cada caso, especificando el autor que las propone.

Tomando la tabla como referencia, se les pidió a los participantes planear, monitorear y evaluar 3 actividades que fomentaran el desarrollo de la propia comprensión auditiva y la reflexión metacognitiva. Posteriormente, subieron al Foro en línea una muestra del texto y las tres actividades (ver tabla 4.2). Mi intervención consistió en revisar su primera propuesta y hacerles preguntas específicas para que profundizaran en su respuesta, como en el siguiente caso.

	Re: Pares mínimos
<p>¿Qué tipo de retroalimentación se proporcionaría? Debido al carácter de los ejercicios que propongo, la retroalimentación sería informal – verbal ...</p> <p>¿Cómo fomentarías una reflexión metacognitiva? Comprendo que la reflexión metacognitiva en los estudiantes es primordial para garantizar un aprendizaje autónomo....</p> <p>¿Retomarías esa micro-habilidad más adelante? ¿En qué contexto? Con un correcto diseño y aplicación de actividades guiadas, desarrollamos la habilidad de comprensión oral y además colaboramos en el desarrollo de estudiantes autónomos.</p>	

Fase 5: Observar

Esta fase consistió en observar los resultados de la intervención al mismo tiempo que reflexionar sobre su efectividad. Dado que en las propuestas preliminares realizadas por los participantes en la sesión 3, se observó confusión entre los términos **estrategia** y **tipo de texto**, por ejemplo, un participante eligió como estrategia “*Pares mínimos*”, en la retroalimentación se aclaró esta terminología y en las secuencias didácticas elaboradas al final del taller, así como en las últimas discusiones en línea, pudo observarse una clasificación adecuada de las estrategias.

Por otra parte, algunos profesores se enfrentaron por primera vez a manejar de manera autónoma *podcast*, videos, ejercicios en línea, wikis, foros, etc. en el contexto de un taller combinado con todos los recursos subidos al aula virtual en *moodle*. Como consecuencia, tanto la facilitadora como la mayoría de los participantes pudieron en un momento sentirse expuestos sobre su conocimiento tanto de recursos digitales como de la misma lengua meta, sobre todo en los ejercicios con textos auténticos poco familiares o con acentos no estándares de los que comentaron “...*la interferencia puede ser principalmente ruido ambiental y acento del hablante (Adela)*”. Sin embargo, el resultado positivo de esta intervención, es que, como se observa más adelante en la Tabla 4.2, los participantes buscaron desarrollar estrategias para solucionar estas problemáticas como identificar el registro formal e informal, el rol comunicativo en la interacción o bien disminuir la ansiedad al escuchar un pasaje auténtico.

Esta fase se llevó a cabo simultáneamente con un nuevo periodo de recolección de datos, que se describe a continuación.

Fase 6: Recolectar información

Para el diseño de instrumentos que permitieran responder mis preguntas de investigación en el segundo ciclo, se adaptaron tres técnicas de recolección de datos que propone McKernan (2001), descritas en el capítulo tres, apropiadas para un estudio de investigación-acción.

a) La técnica análisis del dilema

En esta fase se continuó con el análisis de dilemas iniciado en la fase seis del primer ciclo. En la sesión dos, después de explicar a los participantes del taller los resultados del cuestionario aplicado en mayo y las necesidades de formación docente en el contexto del CCH, se presentaron y discutieron los dilemas obtenidos a partir de la interpretación de datos cualitativos del cuestionario de diagnóstico, formulados en forma de preguntas (Apéndice B). Posteriormente, a manera de consulta con los profesores para formular una perspectiva global, los participantes del taller contestaron las preguntas de manera colaborativa a través de una *wiki* con indicaciones específicas para asegurar que todas las voces estuvieran representadas (Apéndice G), tomando en cuenta los artículos discutidos y su propia experiencia docente. Cabe señalar que siguieron reelaborando el documento de perspectiva (o sea las respuestas colaborativas a cada uno de los seis dilemas) a lo largo de todo el Taller, y posiblemente por esta característica fue una de las técnicas con mayor participación de los profesores, con 61 acciones de los 8 participantes del taller entre el 10 de diciembre y hasta el 14 de enero del 2013.

b) La técnica proyectiva

Las técnicas proyectivas, formuladas como oraciones incompletas sobre una situación problemática según McKernan (2001:170), me permitieron comprender cómo los respondientes veían, percibían e interpretaban objetos y eventos, ya que brindaron la oportunidad de elaborar una proyección que proveyó información del tipo auto-reporte.

Esta técnica se usó en la Sesión 4, con un cuestionario en línea con oraciones incompletas que presentaban un problema usando una tercera persona. Los profesores tenían que completar el enunciado de acuerdo a la temática de la pregunta (Apéndice C). Es importante señalar que no todos los participantes lograron enviar el cuestionario completado en esa sesión (aunque posteriormente los demás comentaron algunas respuestas en la sesión presencial) debido al sistema utilizado en el aula virtual que proveían un tiempo e intentos posibles limitados. El análisis de las respuestas de esos participantes se llevó a cabo desde la teoría fundamentada, llevando a cabo codificación axial para identificar categorías y temas relevantes (Charmaz, 2006). Además, se contrastaron las respuestas de algunos participantes con sus respuestas a una pregunta directa en un Foro en línea, para evaluar su consistencia.

c) La técnica de seminario de indagación-acción, como estrategia orientada democráticamente para el aprendizaje

En el Taller se adaptó esta técnica, que según McKernan (2001:181) cultiva el encuentro entre investigadores de primer y segundo orden. Esta técnica de recolección de datos constituyó a su vez un proceso de formación docente con distintas etapas, por lo que resultaron varios productos:

- referencias concretas a conceptos y autores discutidos en la wiki y foros en línea
- secuencias didácticas presentadas por cuatro participantes, que incorporan las propuestas de actividad socializadas durante el Taller, consideran un texto auditivo específico, e ilustran alguna estrategia de las incluidas en la tabla 4.1 (Apéndice I)
- evaluación de las 3 las secuencias didácticas que se subieron al aula virtual (Apéndice J)

Primero, se les asignaron a los profesores materiales de lectura que incluían información sobre temas como el proceso de percepción del habla, las estrategias de comprensión auditiva en una lengua extranjera y su enseñanza a través de recursos digitales y reflexión metacognitiva. Desde la Sesión 2 los participantes llevaron a cabo la lectura, presentación y discusión de artículos relacionados con los temas del Taller. Estas presentaciones de datos documentales con recursos digitales constaban de una


síntesis de lo leído (que fue subida al aula virtual), un punto de vista particular, y referencias para investigaciones posteriores.

Tabla 4.2 Propuestas de actividades y recursos para el desarrollo de la comprensión auditiva

Tipos de texto	Actividades y recursos propuestos	Comentarios del Foro
<i>Frases en cadena</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación del profesor del fenómeno de asimilación: Cuando una palabra se une a otra, el sonido final de la primera toma el sonido inicial de la palabra que sigue 2. Escucha y observa los ejemplos http://downloads.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/pronunciation/mp3/good_girl.mp3 3. Graba los ejemplos anteriores con tu voz y escúchalos. 4. Busca otros ejemplos y grábalos. 	<p>Esta estrategia le ayuda a disminuir su ansiedad al escuchar un pasaje pues se da cuenta de que aunque las palabras se escriban de determinada manera, al ser pronunciadas por hablantes nativos pareciera que su terminación fuera diferente (“Greta”).</p>
<i>Pares mínimos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha la pronunciación de los pares de palabras que se encuentran en http://www.shiporsheep.com/page1.html 2. Repite el audio tantas veces como sea necesario para que te familiarices con las diferencias en pronunciación entre ambos pares de palabras. 3. Transcribe las oraciones que escucharás donde una de ambas palabras aparecerá en contexto. <p>Desarrollo de la metacognición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa en pares tus escritos. • Discute con tu compañero cada una de tus respuestas. • Si hay diferencia entre las respuestas tuyas y las de tu compañero, reflexionen qué los llevó a cada una de las respuestas y lleguen a un acuerdo. 	<p>...un ejemplo de cómo retomarlas es solicitarles que busquen más ejemplos como los mostrados y que a partir de ellos realicen un diálogo grabado o representado que mostrarán a sus compañeros (si son principiantes, una variante sería que entregaran el diálogo por escrito) y en el que ambos pares de palabras aparecieran.</p> <p>Otra variante sería que localizaran una grabación o texto incluso, para ser leído en voz alta, en donde alguna(s) de estas palabras(s) aparecieran y analizaran el contexto.</p> <p>Para el desarrollo de la metacognición, sería importante que ellos mismos destacaran los pasos que eligieron para formar su diálogo y que analizaran el proceso que siguieron para darle sentido al mismo utilizando ambos pares de palabras “Beatriz”.</p>
<i>Pares mínimos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Extraería los fonemas... 2. ...editaría quince pistas de audio con cinco palabras cada uno 3. ... Los estudiantes tendrían que seleccionar el par mínimo diferente de cada serie 4. ...se proporcionaría una retroalimentación y el avance a otras actividades o regreso a la fase de sensibilización... 	<p>En general, no emplearía ninguno de los recursos tal y cómo son propuestos en cada uno de los sitios. Lo que podría hacer es extraer los audios y los videos para editarlos y generar materiales didácticos.</p> <p>La situación de escucha en el mundo real será diferente para cada estudiante. Y será él, principalmente, quién deba definir y aplicar las estrategias para continuar su(s) aprendizaje(s)</p> <p>... los alumnos no solo quieren escuchar los audios que se trabajan en clase (en</p>

		ocasiones son los que menos quieren oír). Ellos querrán escuchar documentos acordes a sus necesidades...("Héctor")
<i>Conversaciones formales e informales</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar las conversaciones 2. Determinar el tipo de interacción y el papel social de cada participante. 3. Identificar el registro formal e informal, y asociarlo con cada participante y su papel en la interacción. 4. En pronunciación, identificar palabras de contenido, sonidos asimilados y entonación. 5. Atender a información específica (scanning). <p>http://www.bbc.co.uk/skillswise/game/en37spea-game-say-what</p>	<p>La predicción del contenido, como se comentó en la primera sesión, se basa en palabras conocidas, y algunas partes inteligibles del mensaje. La interferencia puede ser principalmente ruido ambiental y acento del hablante.</p> <p>Se desarrollan obtención de idea general (skimming) y obtención de información específica (scanning)- principalmente en las actividades en las que pide obtener información específica ("Adela").</p>

Fuente: extractos de respuestas del Foro de estrategias de comprensión auditiva en el aula virtual y Foro sobre ejercicios con mensajes telefónicos del aula virtual, 2012

En la sesión 3, se continuó con el análisis grupal de la tipología de textos orales y estrategias mostrada en la Tabla 4.1, y posteriormente, a partir del procedimiento propuesto por McKernan (2001: 183) en cuanto a presentar una crítica o artículo de trabajo que documente las ideas debatidas se les pidió a los participantes planear, monitorear y evaluar 3 actividades que fomentaran el desarrollo de la comprensión auditiva y la reflexión metacognitiva. Como actividad independiente, subieron al  [Foro de estrategias de comprensión auditiva](#) en línea la liga del texto y actividades diseñadas, así como un comentario sobre las estrategias empleadas y los sitios sugeridos, entre los que destacan los ejemplos de los participantes presentados en la **Tabla 4.2:**

Finalmente, los participantes retomaron estos elementos junto con la retroalimentación de sus colegas para elaborar una versión final y presentar una secuencia didáctica (**Apéndice I**) más formal que además sirvió como uno de los criterios de evaluación del Taller mismo. Previamente se les brindó a los profesores un formato para presentar su propuesta didáctica y se les explico la rúbrica a utilizar (**Apéndice D**) para realizar la evaluación de las secuencias didácticas (**Apéndice J**), en relación a otros elementos trabajados en el taller. Cabe señalar que solo 3 participantes subieron al aula virtual sus propuestas en tiempo y forma, aunque en el Apéndice I se presenta la versión preliminar de otro más sobre pares mínimos.

4.3.3 Reflexionar sobre resultados

Esta fase involucra simultáneamente analizar los datos y reflexionar sobre ellos, ya que desde la IA, la reflexión es parte del proceso de análisis *“close analysis of the data is often the stimulus for reflection so that these two elements become conflated”* (Burns, 1999:38), por lo que se muestran aquí resultados arrojados por cada una de las técnicas implementadas.

Fase 7: Analizar datos obtenidos con las tres técnicas implementadas en el Taller

a) Análisis de dilemas (Apéndice G)

El paso final en la técnica de análisis de dilemas consistió en la elaboración del documento de perspectiva global. Al contestar las seis preguntas (a-f) formuladas previamente para presentar los dilemas, resultado a su vez del análisis de datos cualitativos del cuestionario, los participantes elaboraron su documento de perspectiva de manera colaborativa por medio de una wiki, enfocándose en uno o varios dilemas y editando las respuestas de sus compañeros en los otros.

Aunque en cada pregunta se formulaba una alternativa (por ej. estrategias específicas o generales para comprensión auditiva?), la tendencia fue buscar un punto medio en el continuo. Así, aunque en la historia de la construcción de la wiki puede observarse que las primeras aportaciones individuales se inclinaban a uno u otro extremo del dilema, las últimas ediciones apuntan a lograr un consenso, resolviendo así las tensiones o dilemas identificados en el primer ciclo de la investigación (cabe señalar que la mayoría de participantes del taller respondió también el cuestionario del primer ciclo).

Así, en cuanto a **estrategias de comprensión**, la primer respuesta señalaba *“se comparten algunas estrategias con textos escritos como por ejemplo: inferencia de vocabulario por contexto, la deducción de significado de vocabulario desconocido, el uso de organizadores avanzados y la identificación del tema principal (Flor)”*, mientras que en la versión final se puntualizó: *“Algunas estrategias para comprensión de textos orales tienen semejanzas con ciertas estrategias de comprensión de textos escritos”*, y las estrategias se reordenaron. Esto significa un avance respecto a los resultados del cuestionario (como puede apreciarse en la Fig. 4.3), que arrojó muy poca variedad en estrategias (predominando la predicción y repetición del audio para identificar información específica), aunque persiste la ausencia de estrategias docentes que fomenten la reflexión metacognitiva.

El dilema entre **textos auténticos o didactizados** permaneció sin resolverse, aunque la primera respuesta fue categórica favor de los textos auténticos: *“De acuerdo con los autores es mejor utilizar textos auténticos, inclusive para los niveles A1 y A2. Estos deben de ser breves y ser presentados con*

ejercicios previos de contextualización. También se pueden utilizar ejercicios de "micro listening practice (Flor)", la versión final empieza con la aportación de Dalia: "considero que es mejor utilizar textos didactizados con alumnos de niveles A1 y A2 porque facilitan el uso de contenidos específicos, así como de comprensión por parte de los alumnos, por la velocidad, los elementos externos". De cualquier manera, esta respuesta implica un avance, pues por lo general en el CCH era impensable considerar textos orales auténticos en los primeros niveles.

Respecto al dilema entre enseñar estrategias para comprender **textos auditivos "unidireccionales" o interacciones orales** en el contexto nacional, el procedimiento de elaboración de un documento de perspectiva mostro su eficacia. Al revisar la historia de las aportaciones en la *wiki*, destaca que mientras los primeros participantes favorecieron estrategias de comprensión para *"...conferencias, podcasts, documentales"*, posteriormente Carlos añadió: *"Podemos recurrir a otra opción y así privilegiar la interacción oral (o al menos no olvidarla al interior del aula). Flowerdew (2005) propone el reconocimiento de diversas etapas de una conversación que se pueden usar para mejorar la comprensión auditiva"*, y finalmente reelaboraron e iniciaron la respuesta colectiva con: *"Ambas estrategias son importantes"*. De nuevo cabe señalar el avance respecto al primer cuestionario e incluso a las estrategias analizadas en el Programa de la materia, en los que destacan la no diferenciación entre estrategias para la comprensión de textos orales e interacciones orales.

Un ámbito en el que persistió el dilema, aunque de manera moderada, fue en la **capacitación** de los docentes para el **uso de tecnologías vs. estrategias de enseñanza** para CA, ya que la mayoría de los participantes argumentaron fuertemente a favor de esta última, como Héctor: *"A partir de los resultados obtenidos generación tras generación y que son entre malos y regulares, el primer paso debería ser capacitar a los profesores en el uso de estrategias el uso de estrategias de enseñanza (en la comprensión auditiva)"*, y uno más a favor de la capacitación en tecnología, concluyendo que lo recomendable sería *"la suma de ambas..."*.

En cuanto al desarrollo de sub-habilidades de comprensión auditiva en **ambientes digitales vs. actividades en clase**, referente a la aproximación retomada de Field (1998 y 2008) para la instrucción de CA, que propone diseñar ejercicios utilizando extractos cortos de textos auténticos con los rasgos particulares relacionados a la sub-habilidad específica que se quiere desarrollar (segmentación de palabras, detección de constituyentes de oración, inferencias de vocabulario por contexto y relaciones inter-textuales), es evidente la reserva para promover actividades de este tipo en ambientes digitales. Para esquematizar este complejo fenómeno, en la Figura 4.7 se fragmentó la respuesta global colectiva

para mostrar la distinción que los profesores perciben entre actividades más favorables para usar en clase (de lado izquierdo) y otras para su desarrollo de manera independiente (de lado derecho). Cabe señalar que aunque en la wiki no especificaron actividades, en las secuencias didácticas si proporcionaron ejemplos concretos. Se sigue notando que la selección y manejo de los textos auténticos sigue siendo un campo controlado por el docente, ya que como se muestra, los “*podcast, videos o plataforma virtual*” se proponen para usarse en clase, previa revisión por el docente como parte de su proceso de “*planeación*”.



Figura 4.7. Posiciones ante el dilema “*actividades en clase o en medios electrónicos*”

Fuente: elaboración propia con datos del aula virtual utilizada en el taller propuesto para esta investigación

Es decir, cuando se trata de textos auténticos más complejos que pueden encontrarse en ambientes digitales, parecería más seguro para el profesor revisarlos antes y utilizarlos en la clase, que fomentar su utilización para actividades de aprendizaje autónomo.

Por último, respecto al dilema entre el **uso de la L1 o L2** en clase para favorecer la reflexión metacognitiva, donde el uso exclusivo de la L2 es casi un paradigma herencia del método natural (ver Tabla 2.2), los participantes sorprendentemente retomaron a los autores discutidos previamente en la sesión como parte de la técnica del seminario de indagación-acción. La aportación de Beatriz, respaldada por los demás participantes, es muestra de ello: “*la misma L2 podría ser un distractor para promover el proceso de reflexión que implica la metacognición*”. Cabe señalar que los resultados de este

dilema, en particular, y del documento de perspectiva completo, surgen de nuevo en diferentes momentos de las otras técnicas, particularmente en las secuencias didácticas que se discuten al final.

b) Oraciones completadas con técnica proyectiva (Apéndice H)

Los resultados de la codificación de las respuestas a las oraciones incompletas permitieron comprender cómo los respondientes veían, percibían e interpretaban elementos y procesos relacionados con los ámbitos del estudio: recursos digitales, comprensión auditiva, estrategias de enseñanza y fomento a la autonomía.

Tabla 4.3
Etapas en la actualización docente identificadas en las respuestas a las oraciones incompletas

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS	RESPUESTAS
1	DESCONOCIMIENTO Admiten desconocimiento o bajo nivel de los profesores en diferentes ámbitos	<i>Se desconoce el uso de los recursos digitales... Quizás se desconozca cómo enseñar a comprender mejor. Por experiencia, se puede repetir el modelo de enseñanza, por ejemplo sólo llenar espacios en blanco. (HÉCTOR)</i>
2	RESISTENCIA Muestran rechazo hacia algún ámbito argumentando en contra del mismo	<i>El fomento a la autonomía en la comprensión auditiva en Inglés casi no se da porque... El profesor perdería el control de la clase. (BEATRIZ)</i>
3	REFLEXIÓN Consideran a la reflexión como parte importante de su proceso de actualización docente en los cuatro ámbitos	<i>"tampoco tenemos desarrollado el hábito de la reflexión sobre nuestros propios procesos,... nuestro objetivo es "entender" lo mejor posible un audio, una película, etcétera; pero difícilmente nos detenemos a "averiguar" cuáles son nuestros puntos fuertes para lograrlo (conocimiento del tema, vocabulario) (GRETA)</i>
4	NECESIDAD DE INTEGRACIÓN Reconocen la necesidad de integrar todos los ámbitos	<i>... no saben cómo unir la enseñanza de la lengua con el uso de estas herramientas (digitales). Creo que el aspecto didáctico (el cómo) es lo que impide el uso cotidiano de estos ambientes. (GRETA)</i>
5	VALORACIÓN-DISEÑO Valoran de manera positiva alguno de los ámbitos del estudio, y proponen alguna forma de implementarla	<i>el profesor puede tomar ventaja de sus propios procesos para facilitar la tarea de los alumnos, pues al practicar las estrategias de comprensión auditiva en el aula el alumno va siendo consciente de cómo está comprendiendo y una vez que las domina puede aplicarlas en ese u otro contexto, lo cual lo apoya en el desarrollo de la autonomía. (ADELA)</i>

Fuente: elaboración propia basada en codificación de oraciones incompletas (Apéndice H)

La información obtenida refleja las percepciones de los participantes sobre los profesores del CCH en general, y según la lógica de la técnica proyectiva, también su propia postura con respecto a los ámbitos explorados, lo que pudo corroborarse al contrastarlas con sus respuestas directas en los Foros en línea y con sus propuestas para las secuencias didácticas, como se verá más adelante.

Las respuestas se categorizaron tomando como referencia el concepto de niveles de alfabetización ciberdidáctica presentado en el capítulo 2 (Gilbón, 2012), para mostrar las variaciones individuales en el desarrollo docente y en el uso de recursos digitales para el diseño de actividades. La **tabla 4.3** muestra las opiniones de los participantes del taller con respecto al desarrollo docente de los profesores del CCH organizadas en 5 etapas, que van desde el desconocimiento hasta la valoración. También aparecen las características de cada etapa y ejemplos de las respuestas de diferentes participantes sobre los ámbitos del estudio que ayudaron a ubicar su respuesta en alguno de los niveles.

Plantear estas etapas permitió ubicar a diferentes participantes en distintos niveles, dependiendo de su respuesta a las 6 oraciones incompletas, que a su vez corresponden a los cuatro ámbitos de este estudio. Uno de los resultados preliminares más evidentes es que aunque existe cierta homogeneidad en los niveles de algunos participantes, (ver por ejemplo la posición de Beatriz en la **Figura 4.8** que se ubica en todos los ámbitos en las etapas de desconocimiento y rechazo), no sucede igual al comparar los diferentes ámbitos ya que por ejemplo, respecto a la comprensión auditiva, todas las respuestas se ubican en la etapa de desconocimiento, y en cuanto a fomento a la autonomía se ubican en niveles distintos aunque en general “más altos”.

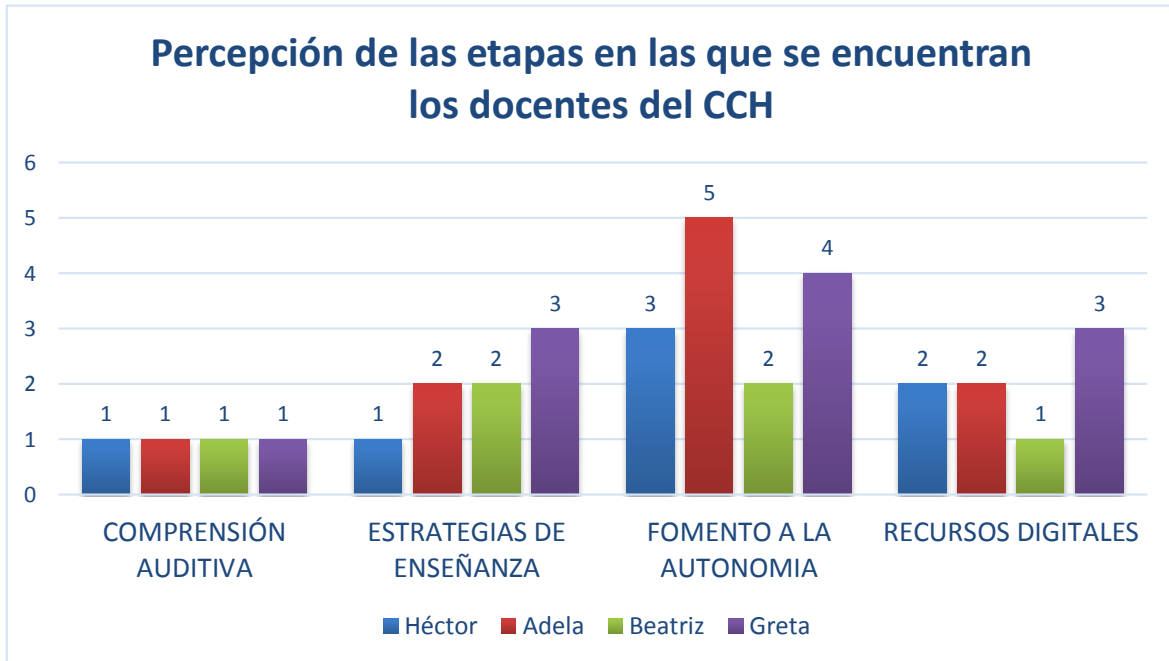


Figura 4.8 Percepción de las etapas en las que se encuentran los docentes del CCH

Fuente: elaboración propia basada en codificación de oraciones incompletas (Apéndice H)

En la Fig. 4.8, llama la atención que justo en el ámbito de la habilidad de comprensión auditiva (tanto del docente como de los alumnos) las respuestas de los cuatro participantes seleccionados coinciden en el desconocimiento, particularmente al mencionar que los profesores tienen ciertas deficiencias en su nivel de idioma en este respecto. Este resultado puede tener relación con las actividades de comprensión auditiva que se llevaron a cabo en la primera sesión del Taller, ya que el nivel de dificultad, los textos auténticos y los ejercicios que demandaban escucha en tiempo real representaron un verdadero reto para los profesores, y la técnica proyectiva permitió expresar esta inquietud sin sentirse expuestos.

Los resultados respecto a estrategias de enseñanza y uso de recursos digitales son similares en cuanto a que se ubica a los profesores en las etapas de desconocimiento o rechazo en su mayoría, aunque las respuestas de Greta muestran consistentemente una postura reflexiva al reconocer *“El profesor se enfoca más a que el alumno conteste los ejercicios que anticipadamente preparó para determinada actividad auditiva, pero muy pocas de ellas están dirigidas al desarrollo de habilidades auditivas que el alumno pueda utilizar en otros contextos”*(Apéndice H)

Finalmente, el caso de fomento a la autonomía sobresale por los niveles tan distintos que resultaron (3, 5, 2, 4 en fig. 4.8), y también por las diferencias con los resultados previos que destacaron en el cuestionario del primer ciclo, ilustrado en la Fig. 4.5, donde algunas respuestas apuntaban a que los alumnos no tenían un comportamiento autónomo. Así, el tema de la autonomía emergió como el ámbito donde existen más contradicciones, por un lado existen respuestas que denotan desconocimiento y rechazo, y por el otro la necesidad de avanzar en ese sentido, tanto en la formación del alumno como de los docentes mismos, hallazgo consistente con comentarios vertidos en otros ejercicios, por ejemplo “*Comprendo que la reflexión metacognitiva en los estudiantes es primordial para garantizar un aprendizaje autónomo. Lo lamento, pero junto con los estudiantes, solo he recurrido a la comparación de la lengua que estamos aprendiendo con el funcionamiento de su lengua materna (Héctor)*”.

Para verificar la confiabilidad de esta técnica, se consultó el Foro en línea en el que se les preguntó a los participantes directamente :*¿Qué opinas del uso los recursos digitales que se han explorado en el taller como elementos para fomentar la autonomía?* y al comparar a dos de los participantes que en la técnica proyectiva se ubicaron en la etapa de desconocimiento y rechazo en cuanto a recursos digitales, se encontró consistencia en la postura reflejada en sus respuestas, como puede verse en la **Tabla 4.4**.

Tabla 4.4 Comparación entre las respuestas de Oraciones incompletas y Foro en línea

Los ejercicios en línea y podcast casi nunca se usan porque ...	¿Qué opinas del uso los recursos digitales ... como elementos para fomentar la autonomía?
<ul style="list-style-type: none"> • (RI-L) <i>Porque el profesor <u>no tiene idea</u> de cómo emplearlos .</i> •(RI-E) <i>Se <u>desconoce</u> su uso o los disponibles en línea no corresponden al nivel o tema del programa. Se desconoce el uso de los recursos digitales, o hay <u>resistencia</u> a ellos. ..se emplean los recursos disponibles en el libro de texto en vez de recursos digitales auténticos.</i> 	<p>(F-L) <i>Si bien ... son útiles para fomentar la autonomía <u>no resuelven</u> en sí la iniciativa de autoaprendizaje por los estudiantes.</i></p> <p>(F-E) <i>La mayoría de los ejercicios en línea <u>son una copia</u> de los ejercicios que, tradicionalmente, se realizaban en papel. Quienes los diseñaron <u>no explotan</u> las ventajas brindadas por los nuevos soportes... su uso en clase de idiomas es mirado con gran <u>desconfianza</u> por parte de los estudiantes. Ellos, por lo que han visto en el resto de sus materias, los consideran <u>aburridos</u> y a emplear "cuando el profesor no quiere dar clase"</i></p>

Fuente: elaboración propia a partir de información del aula virtual, 2012

Sumando los resultados de la técnica proyectiva y el Foro en línea pareciera que existe una valoración negativa hacia el uso pedagógico de los recursos digitales en la mayoría de los profesores . Se pone como requisito para su buen manejo la formación docente en nuevas tecnologías, así como la preparación y planeación de las actividades. Se considera que el tener que planear una clase que incorpore recursos digitales supone una dificultad mayor que la preparación regular de las clases. Evidencia adicional de este fenómeno se encuentra en una de las respuestas del Foro: *“Respecto a los blogs y wikis, los primeros han sido subutilizados por casi todos los profesores de las demás asignaturas...Finalmente, los podcast y videos son dos de los elementos que mayor utilidad pueden brindar: al profesor si y solo si sabe manejar/editar audio/video y maneja con destreza la reproducción de los mismos. A los estudiantes si cuentan con equipos reproductores multimedia y cuentan con asesores que los guíen (en un futuro inmediato) en la creación de los mismos (Héctor)”*.

c) El seminario de investigación-acción. Apéndice I- J

Como se explicó anteriormente, uno de los productos de esta técnica fueron las propuestas preliminares de actividades para integrar textos auditivos en ambientes digitales, con las estrategias mencionadas en la Tabla 4.1. Entre los hallazgos encontrados, se observó una preferencia por los ejercicios con palabras o frases aisladas, como los propuestos por el sitio de la BBC, aunque en la Tabla 4.2 también se muestran actividades diseñadas para la comprensión de conversaciones completas. Además, los comentarios de los participantes sobre su propio proceso de comprensión auditiva o su experiencia docente al respecto resultaron muy reveladores de sus creencias, actitudes y habilidades. Por ej. los comentarios respecto a las actividades propuestas para las frases en cadena retoman conceptos teóricos sobre las particularidades del código oral, que explicaban por qué el reconocimiento de palabras es uno de los procesos más problemáticos en la escucha (Rost, 2002) y a la vez las ubican como estrategia socio-afectiva para *“disminuir su ansiedad al escuchar un pasaje pues se da cuenta de que aunque las palabras se escriban de determinada manera, al ser pronunciadas por hablantes nativos pareciera que su terminación fuera diferente (Greta)”*.

En el **Apéndice I** se presentan las secuencias didácticas elaboradas por cuatro de los participantes para mostrar las estrategias de comprensión auditiva y tipos de texto seleccionados así como su implementación en las actividades propuestas. Con el fin de facilitar su análisis, se omitieron datos como el semestre al que pertenecen, objetivo y contenidos del programa y algunas instrucciones

adicionales (que si se mencionan en la evaluación de las secuencias), y se integraron las cuatro propuestas en un solo formato, incluyendo la secuencia didáctica #4, propuesta por Héctor, quién la subió al aula virtual como versión preliminar.

A manera de análisis de los resultados de la técnica de seminario indagación-acción, se aplicó la rúbrica diseñada para tal efecto (**Apéndice I**). Por ejemplo, Greta, quién elaboró la secuencia didáctica #1, propone actividades que integran parcialmente la reflexión metacognitiva en clase al presentar explícitamente las características de la asimilación en la cadena hablada. También integran la práctica individual en ambientes digitales pues la actividad propuesta es para el laboratorio de idiomas, percibiendo y produciendo la asimilación en frases en cadena.

Beatriz, quién subió al aula virtual la secuencia #2, planteó actividades demasiado generales en relación con las estrategias señaladas en su propia secuencia (Estrategia: *Reconocimiento y utilización de la estructura que indica acciones...* Actividad: *Discusión grupal apoyados en sus opiniones y en información del texto*). Solo tres de las 11 actividades atienden al desarrollo de la comprensión auditiva, y están orientadas a la adquisición de vocabulario, la obtención de información específica y la expresión del punto de vista del alumno. No utilizó los conceptos de la lectura asignada a los que hizo referencia (*Las siguientes estrategias se diseñaron a partir de lo expuesto por John Field en su estrategia Monitoring for information: find points about...*). Como puede verse en el Apéndice I, aunque en su secuencia didáctica intentó integrar la reflexión metacognitiva y la práctica individual en ambientes digitales, se observa una progresión de actividades confusa y una mezcla de todas las habilidades. Consistentemente, las respuestas de esta participante en la técnica proyectiva se ubicaron en los niveles de desconocimiento en los ámbitos de comprensión auditiva y recursos digitales.

Respecto a las estrategias usadas, Adela, quién elaboró la secuencia didáctica #3, favoreció las metacognitivas, explicitando y desarrollando 5 de ellas (tener conocimiento previo de frases, anticipar el tema del texto a escuchar, monitorear comprensión, reflexión colaborativa sobre dificultades y auto-evaluar la comprensión) lo que es consistente con el alto nivel reflejado en sus respuestas en la técnica proyectiva (ver fig. 4.8) respecto al fomento a la autonomía, y sus aportaciones al documento de perspectiva respecto al dilema entre el uso de la L1 o L2 en clase para favorecer la reflexión metacognitiva.

Tabla. 4.5 Comentarios de evaluación a las actividades propuestas

ACTIVIDADES		
EXCELENTE	REGULAR	FALTA MEJORAR
SEC. 3: Las actividades que propone si integran la reflexión metacognitiva en clase, por ej. con un ejercicio para monitorear la comprensión en tiempo real, seguida de una reflexión colaborativa sobre las dificultades encontradas. En cuanto a recursos digitales, el video que utiliza viene con transcripción, y el profesor debe estar presente para ocultarlo por lo que no favorece totalmente la práctica individual. Incluye instrucciones dirigidas al alumno.	SEC. 1: Las actividades que propone integran parcialmente la reflexión metacognitiva en clase al presentar explícitamente las características de la asimilación en la cadena hablada. También integran la práctica individual en ambientes digitales pues la actividad propuesta es para el laboratorio de idiomas, percibiendo y produciendo la asimilación en frases en cadena. . Incluye instrucciones dirigidas al alumno.	SEC. 2: Las actividades que propone integran parcialmente la reflexión metacognitiva en clase pero solo sobre el rol del vocabulario en la CA. En cuanto a los ambientes digitales, para el cierre propone subir por equipos un video y comentarios sobre su contenido a un blog. Todas las instrucciones están dirigidas al docente.

Fuente: elaboración propia a partir de información del aula virtual, 2012

La **Tabla 4.5** muestra ejemplos de la evaluación respecto a las actividades de las tres secuencias propuestas, en los que resalta la dificultad para integrar el conocimiento sobre el proceso de CA, las estrategias para su enseñanza y su desarrollo en ambiente digitales.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos de las otras técnicas aplicadas, así como las evidencias de avances en el repertorio de estrategias de comprensión auditiva manejadas, que se discuten en el siguiente capítulo (ver Tabla 5.2.).

4.3.4 Articular procesos formativamente; resumir y diseminar conclusiones

En esta última etapa se describen las experiencias específicas que propone Burns (1999) relacionadas con la articulación formativa o sumativa y la difusión de resultados, aunque dentro del modelo clásico de IA, podrían incorporarse dentro de la etapa final de “reflexionar” como en McKernan (2001: 48) que propone compartir datos y conclusiones dentro del grupo que tomará decisiones, después de reflexionar cuidadosamente sobre la acción.

Fase 8: Reportar

Esta fase involucra articular las actividades, recolección de datos y resultados del proceso de investigación para discutirlos y problematizarlos junto con otros miembros de la comunidad (Burns, 1999: 41), que en el caso de este estudio se llevó a cabo primero en el taller mismo, y después con tutores, especialistas en el tema, y colegas del mismo Colegio. En el Taller se reportaron algunos resultados referentes a estrategias docentes en la comprensión auditiva y se discutieron las dicotomías identificadas como parte del análisis de dilemas. En el contexto del CCH, algunos resultados y propuestas ya se han socializado en Foros, Seminarios, Cursos para profesores y grupos de trabajo institucionales.

Fase 9: Escribir

En esta fase sumativa se conjuntan las preguntas de investigación, las estrategias desarrolladas, el proceso de investigación, el análisis y resultados observados en un reporte escrito (Burns, 1999: 42), que en el caso de este estudio se presenta en el capítulo de conclusiones.

Fase 10: Presentar

Esta fase busca que los resultados de la investigación se presenten de manera formal ante audiencias más amplias, lo que en el caso de este estudio implica la publicación y defensa de la tesis para obtener el grado.

Es importante destacar, a manera de cierre, que los hallazgos presentados en este capítulo son también producto del análisis de los mismos participantes del Taller como parte de su propio proceso de IA, quienes a su vez, forman parte del contexto educativo particular al problema estudiado. Los resultados se describieron organizados en las 17 fases que resultaron del proceso de la investigación-acción (siete en el primer ciclo y 10 en el segundo), agrupadas a su vez de acuerdo a las etapas básicas del proceso de investigación-acción referidas anteriormente: planear, actuar, observar y reflexionar, y las últimas fases de reportar, escribir y presentar.

CAPÍTULO CINCO

CONCLUSIONES

En este capítulo se retoman las preguntas de investigación para intentar contestarlas a partir del análisis de los datos obtenidos y los hallazgos encontrados, se analiza la estrategia metodológica y el proceso de investigación-acción para evaluar su pertinencia y sus efectos. Finalmente se presentan los elementos teóricos que podrían incluirse en un modelo para el desarrollo docente en la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales, a partir de los resultados obtenidos durante el estudio.

5.1 Las preguntas de investigación

Al redactar las preguntas de investigación, se consideró una primera etapa de diagnóstico para conocer las estrategias docentes para la enseñanza de comprensión auditiva en inglés que se usaban en el CCH y el manejo de las mismas en ambientes digitales, y una segunda etapa para explorar si la propuesta de un taller en modalidad *b-learning* que conjugue la comprensión auditiva, los ambientes digitales y el fomento a la autonomía es idónea para la formación docente de los profesores de inglés del Colegio.

5.1.1 Primera etapa: diagnóstico

- **¿Qué estrategias didácticas y qué recursos digitales utilizan los docentes para abordar la enseñanza de la comprensión auditiva en el CCH?**

Como parte de la exploración del contexto, se encontró que las estrategias de aprendizaje propuestas en los Programas de Inglés del CCH para todas las habilidades lingüísticas son en su mayoría cognitivas o socio-afectivas, y en cuanto a las estrategias metacognitivas, se manejan muy pocas y de manera implícita. Solo 4 estrategias didácticas (6% del total en los cuatro semestres) se refieren específicamente a la comprensión auditiva y la interacción oral.

Ahora bien, los datos arrojados por el cuestionario aplicado en el primer ciclo no muestran relación entre los años de experiencia docente con la cantidad de pasos para desarrollar la comprensión auditiva

referidas, aunque en general se observó muy poca diversidad en el tipo de estrategias anotadas. Se encontró una mayor frecuencia en aquellas relacionadas con la predicción de contenido y vocabulario, 13 de las cuáles pueden considerarse estrategias de aprendizaje y 7 de enseñanza, como por ej. *Situarlos en el contexto oral del texto que escucharán, o contextualizar actividad*. Por otra parte, se observó poca diferenciación entre las estrategias pertinentes para la comprensión de textos auditivos y la de textos escritos, posiblemente por la transferencia de la experiencia docente de la enseñanza de comprensión de lectura en el contexto del CCH.

Los recursos digitales más utilizados y los que además se reportan con mejores resultados son aquéllos que podríamos considerar tradicionales: audios del material didáctico (80% de los profesores encuestados los usan al menos una vez a la semana) y canciones y videos auténticos (41 % de uso frecuente), mientras que otros recursos presentes en ambientes digitales como los *podcasts* o ejercicios se usan muy poco por la mayoría de los docentes que contestaron el cuestionario. No se observaron indicios de que la edad ni años de experiencias fueran un factor determinante en su manejo de tecnologías más innovadoras, aunque cabe recordar que en la población meta no se consideraron docentes de reciente ingreso, sino aquéllos que están en la posibilidad de ser formadores de profesores.

Destacaron también la ausencia de estrategias docentes que impliquen algún tipo de reflexión metacognitiva, la falta de integración de los recursos digitales disponibles, y la no diferenciación de la comprensión de textos orales y para interacciones orales.

Es necesaria una propuesta de desarrollo docente que de manera integral brinde elementos teóricos y didácticos con los elementos antes mencionados, que han demostrado ser indispensables a partir de la literatura revisada para mejorar la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés.

- **¿Qué medios utilizan para fomentar la autonomía en la CA de los alumnos del CCH?**

En cuanto al fomento a la autonomía, las respuestas de cuestionario sugieren que los profesores detectan carencias en el fomento a la autonomía en la enseñanza actual de la CA, ya que 33% de los profesores con + de 15 años en el CCH contestaron que sus alumnos no tenían un comportamiento autónomo, además de que ningún profesor eligió la opción que refleja un concepto global de autonomía. Por otro lado, las opciones que mencionan algún elemento aislado de comportamiento autónomo fueron elegidas de manera equilibrada, entre 7 y 10 veces por los profesores.

Estos resultados podrían explicarse por la ausencia de estrategias docentes que impliquen algún tipo de reflexión metacognitiva y la falta de integración de los recursos digitales disponibles en el proceso de enseñanza aprendizaje observados en otras preguntas del mismo cuestionario, así como el análisis de las estrategias propuestas en los Programas de Inglés del CCH.

5.1.2 Segunda etapa

- **¿Cómo puede facilitarse la enseñanza de la CA y fomentarse la autonomía utilizando medios electrónicos disponibles en el CCH?**

Dado que el tema de la autonomía emergió durante el Taller como el ámbito donde existen más contradicciones, por un lado desconocimiento y rechazo, y por el otro la necesidad de avanzar en ese sentido, una conclusión sería que es necesario primero profundizar, tanto en la formación del alumno como de los docentes mismos, en la comprensión de lo que implica el desarrollo de la autonomía y su relación con la función del profesor y los medios electrónicos en el salón de clases.

Los resultados de la técnica proyectiva respecto a estrategias de enseñanza y uso de recursos digitales son similares en cuanto a que se ubica a los profesores en las etapas de desconocimiento o rechazo en su mayoría. Además, la selección y manejo de los textos auténticos, sobre todo en ambientes digitales, sigue siendo un campo controlado por el docente, como se mostró en la Fig. 4.7, al analizar los resultados finales de la técnica de análisis del dilema.

Se observa una valoración negativa hacia el uso pedagógico de los recursos digitales en la mayoría de los profesores que participaron en el Taller, por ej. que planear una clase que incorpore recursos digitales supone una dificultad mayor. Incluso, uno de los participantes ponía como requisito para su buen manejo la formación docente en nuevas tecnologías, así como la preparación y planeación de las actividades: *“los conocimientos y destrezas en tecnología, por parte del profesor, serán de igual o más valor que los conocimientos que tenga de la materia que imparte (Héctor)”*.

Sin embargo, como conclusión, se puede resaltar que el enfoque constructivista para el diseño de ambientes de aprendizaje basado en la tecnología adoptado, fue efectivo al presentar problemas relevantes y los recursos para resolverlos, con las características didácticas de ambientes digitales de aprendizaje adecuadas: amigables para los profesores, integrando instrucciones, foros en línea, wikis, ligas a sitios interactivos, y archivos de audio y video. Por otra parte, los profesores mismos pudieron

involucrarse en procesos reflexivos y colaborativos gracias a los ambientes digitales. La resolución del dilema en la wiki respecto al ámbito de la reflexión metacognitiva con la posibilidad del uso de la L1 para llevarla a cabo, por ejemplo, representa un fuerte contraste con las respuestas del cuestionario (fig. 4.3), por ejemplo la pregunta 1) en la que solo 4/29 eligieron desarrollo de estrategias metacognitivas como opción y la pregunta 3), en la que solo un participante anotó “*Cierre, reflexionar sobre dificultad, evaluación alternativa*”.

- **¿Cuál es la manera más pertinente para que los docentes conozcan y pongan en práctica estrategias que mejoren su enseñanza de la CA?**

El taller combinado de 20 horas que se diseñó e implementó en aulas virtuales en *Moodle* si promovió que los participantes socializaran sus experiencias de aprendizaje y permitió una revisión reflexiva de los diferentes tipos de prácticas y examinar creencias, valores y actitudes, así como la exploración de nuevas tendencias y teorías en la enseñanza de lenguas, como proponen Richards, J. & Farrell, T. (1995:4).

Esto se logró al diseñar actividades que tuvieran en cuenta: el impacto de la relación social entre interlocutores, la necesidad de procesar y responder de manera inmediata y los rasgos fonéticos, prosódicos y sintácticos propios de la lengua hablada. También se planearon ejercicios con textos auténticos cortos sobre temas relacionados a su nivel e intereses como sugieren diversos autores en Vandergrift (2004), para sensibilizar a los participantes sobre las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y auto-evaluación. Otros ejercicios tuvieron como propósito un acercamiento a las estrategias de comunicación incluidas las subhabilidades, a partir del género del evento de escucha o texto oral, como propone Field (2008:63), en cuanto a que la tarea debe ser tan apropiada como sea posible al texto oral, con las necesidades de procesamiento de la vida real en mente. Asimismo se buscó apoyar a los participantes del Taller para la integración de los recursos digitales con las estrategias de enseñanza más pertinentes para cada tipo de texto y problemática presentada con el diseño de la tabla 4.1, que esquematiza la información más relevante sobre estrategias resultado de la revisión de literatura y materiales en línea llevada a cabo durante el estudio.

La **tabla 5.1** muestra las distintas estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés mencionadas en el contexto de la enseñanza del inglés en el CCH, categorizadas de acuerdo con las tipologías establecidas en la tabla 4.1, e identificadas en las primeras etapas de exploración del estudio. En la segunda columna de la tabla se incluyen ejemplos de su aplicación elaborados por profesores del CCH

(en primer lugar por los elaboradores del Programa y en segundo por los participantes del cuestionario) que las ilustran.

Tabla 5.1
Estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva identificadas en el primer ciclo del estudio

FUENTE	TIPO DE ESTRATEGIAS	EJEMPLO DE APLICACIÓN
Estrategias de aprendizaje propuestas en los Programas de Inglés del CCH (2011)	Atención selectiva Elaboración y verificación de hipótesis Atención selectiva Atención a registro, análisis de contexto comunicativo	i. El alumno escucha un podcast ... y completa un formato ... ii. predice el contenido.... a partir de elementos como título, imágenes o preguntas... iii. selecciona información de un pasaje auditivo ... para responder un cuestionario o completar una tabla. iv. Por equipos, los alumnos interpretan uno de los siguientes papeles: a) el director de una escuela que cita a los padres; b) la persona que toma nota del recado y c) el destinatario del mensaje...
Estrategias de enseñanza y aprendizaje reportadas en el cuestionario (Mayo del 2012)	Predicción de contenido y vocabulario Control de ansiedad (socio-afectiva) Monitoreo y evaluación de la comprensión (metacognitiva)	i. Establecimiento del contexto, predicción, activar conocimientos previos, reconocimiento de vocabulario (previo a escucharlo), predicción de expresiones ii. Preguntas específicas sobre el título (predicción de contenido), situarlos en el contexto oral del texto que escucharán, definición de la tarea, introducción de vocabulario (si es necesario) iii. Tolerancia a la incertidumbre iv. Introducción de las estrategias para comprender, <i>modeling</i> v. Reflexionar sobre dificultad

Fuente: elaboración propia a partir de información recolectada del aula virtual (Barreto, 2013)

Como puede observarse al principio de la tabla 5.1, en el Programa de Inglés solo se identificaron 4 estrategias específicas para comprensión auditiva. Estos resultados son consistentes con los del cuestionario, que arrojó la mención de 5 tipos de estrategias distintas (incluyendo algunas de enseñanza), mostradas en la segunda fila de la tabla.

Ahora bien, la **Tabla 5.2** muestra, a partir del análisis de la información recolectada durante el Taller, las propuestas de aplicación o las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje específicas en los términos utilizados por los profesores mismos.

Tabla 5.2
Estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva identificadas en el segundo ciclo del estudio

TIPO DE ESTRATEGIAS	PROPUESTA DE APLICACIÓN
Predicción del contenido	<ul style="list-style-type: none"> i. Se espera información sobre números telefónicos, datos personales, instrucciones. ii. Palabras conocidas, y algunas partes inteligibles del mensaje. iii. Activación de conocimientos previos, identificar el mensaje más importante
Atención selectiva	<ul style="list-style-type: none"> iv. Atender a información específica (scanning). v. Explicación del profesor del fenómeno de asimilación, esta estrategia le ayuda a disminuir su ansiedad al escuchar un pasaje ... al ser pronunciadas por hablantes nativos pareciera que su terminación fuera diferente.
Transcripción de palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> vi. Las estrategias que desarrolla BBC, sirven para focalizar al alumno en pronunciación o stress de palabras.
Identificar fenómenos fonéticos en lengua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> vii. En pronunciación, identificar palabras de contenido, sonidos asimilados y entonación. viii. Escucha y observa los ejemplos, escucha la pronunciación de los pares de palabras que se encuentran en http://www.shiporsheep.com/page1.html ix. Transcribe las oraciones que escucharás donde una de ambas palabras aparecerá en contexto.
Desarrollo de la metacognición	<ul style="list-style-type: none"> x. Discute con tu compañero cada una de tus respuestas y los pasos que eligieron para formar su diálogo y que analizaran el proceso que siguieron
Reflexión colaborativa sobre dificultades	<ul style="list-style-type: none"> xi. La interferencia fue principalmente ruido ambiental y acento del hablante. xii. Determinar el tipo de interacción y el papel social de cada participante.
Atención selectiva a elementos pragmáticos y socio-lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> xiii. Identificar el registro formal e informal, y asociarlo con cada participante y su papel en la interacción.
Identificación del tema principal Uso de organizadores avanzados Inferencia de vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> xiv. Se desarrollan obtención de idea general (skimming) y obtención de información específica (scanning)- principalmente en las actividades en las que pide obtener información específica xv. Estrategias comunes a textos orales y escritos

Fuente: elaboración propia a partir de información recolectada del aula virtual (Barreto, 2013)

Se encontraron evidencias de que este tipo de Taller es una manera pertinente para que los docentes conozcan y pongan en práctica estrategias, ya que durante el mismo los participantes conocieron y propusieron los 15 ejemplos de estrategias para CA, presentados en la tabla 5.2. En el **Apéndice I** aparecen estas mismas estrategias seleccionadas por los participantes para elaborar las secuencias didácticas finales junto con las actividades propuestas para su aplicación, muestra de que el Taller también les permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos, al menos en una etapa de planeación.

Otra evidencia de que los docentes participantes adquirieron nuevos elementos para el manejo de estrategias para la comprensión auditiva en particular, es que lograron implementar propuestas teóricas sobre selección de estrategias a partir del tipo de texto y propusieron hasta 17 estrategias para 4 tipos de texto auditivo disponibles en ambientes digitales, organizadas en la **tabla 5.3**.

Debe señalarse que el enfoque de selección de estrategias a partir del tipo de texto aparentemente facilitó a los participantes su manejo, y puede notarse como todos ellos, en este primer acercamiento y con el poco tiempo disponible, decidieron seleccionar textos cortos, con sonidos, frases y oraciones aisladas, y dejar para otro momento la planeación didáctica de textos como canciones, entrevistas o debates que también se revisaron en el Taller. Aun así, es evidente en la tabla 5.3 el avance en diversidad y especificidad de las 17 estrategias propuestas por los participantes en contraste con las observadas en la etapa de diagnóstico. Además de triplicarse la cantidad de estrategias referidas, se logró la diferenciación entre estrategias para la comprensión de textos orales e interacciones orales, así como la apertura a utilizar textos orales auténticos en los primeros niveles y la L1 para propiciar la reflexión metacognitiva en los estudiantes.

Tabla 5.3

Estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva a partir del tipo de texto, identificadas en el segundo ciclo del estudio

TIPO DE TEXTO	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE PROPUESTA
Frases en cadena	<ul style="list-style-type: none"> i. Explicación del profesor ii. Identificación de fenómenos fonéticos en lengua inglesa iii. Desarrollo de la metacognición
Tráiler de película	<ul style="list-style-type: none"> iv. Reconocimiento y utilización de estructura gramatical v. Manejo de vocabulario a través de redes semánticas vi. Búsqueda de información con un texto oral auténtico vii. Expresar su opinión al respecto
Oraciones sobre un tema	<ul style="list-style-type: none"> viii. Activación de conocimiento previo de frases para expresar gustos y desagrados ix. Anticipar el tema del texto a escuchar x. Monitorear su comprensión a través de ejercicios xi. Reflexión colaborativa sobre las dificultades xii. Evaluar la comprensión xiii. Atención selectiva en palabras de contenido xiv. Atención a la entonación xv. Toma de notas
Pares mínimos	<ul style="list-style-type: none"> xvi. Uso de apoyos visuales xvii. Atención selectiva en fonemas

Fuente: elaboración propia a partir de información recolectada del aula virtual (Barreto, 2013)

Por lo tanto, puede decirse que el Taller en modalidad combinada, inserto en un proceso de investigación-acción colaborativo, si fue pertinente para que los docentes del CCH conocieran estrategias para mejorar su enseñanza de la CA en inglés, ya que a raíz de las experiencias de aprendizaje diseñadas, los participantes también avanzaron en su conocimiento de ambientes digitales, y pudieron tomar ventaja

de las características del aula virtual, ya que aún dos meses después de terminado el Taller, seguían consultando los recursos digitales en línea ahí ofrecidos.

Evidentemente, una propuesta futura iría en el sentido de un Taller de seguimiento de la experiencia docente para reflexionar sobre la implementación de las secuencias didácticas propuestas y replantear el modelo de desarrollo docente (Mann, 2005 y Vaillant & Marcelo, 2001) esbozado en este trabajo.

Otra conclusión es que el nivel de conocimientos, experiencia y compromiso de cada participante impactó en la medida en la que pudieron apropiarse de los conceptos y estrategias discutidas, pero finalmente el proceso de reflexión necesario para lograr un cambio se echó a andar en todos los casos.

5.2 Pertinencia de la estrategia metodológica desarrollada

La estrategia metodológica de investigación-acción utilizada en este estudio, fundamentada principalmente en McKernan (2001), Kemmis y McTaggart (2005), y Burns (2010), sirvió como eje para las diferentes actividades de los dos ciclos que resultaron de mi proceso de investigación y considero que fue la más pertinente para alcanzar el objetivo general del estudio, que era explorar y comprender la situación actual de la enseñanza de CA para generar propuestas que tiendan a mejorarla.

El taller mismo, parte medular de la estrategia metodológica, no solo constituyó el espacio ideal para la recolección de datos, sino que también estuvo orientado a proporcionar a los profesores participantes un espacio de reflexión y construcción de conocimientos que de hecho ya impactó de manera positiva la problemática explorada, como se detalla más adelante. El hecho de que la población meta estuviera constituida por formadores de profesores y docentes involucrados en el diseño curricular, tuvo un “efecto cascada” en el contexto educativo del CCH, promoviendo una mayor sensibilización acerca de las necesidades del desarrollo profesional de su planta docente, así como propuestas para la actualización curricular del 2013 de los programas de estudio. El impacto de este proceso de IA puede notarse también, al revisar someramente los avances publicados en la página del CCH de los programas de Inglés I, II, III y IV (Barreto, et. al., 2013), ya que de solo 4 estrategias didácticas (6% del total) que aparecen en los Programas de Inglés del 2011, con sugerencias específicas para la comprensión auditiva e interacción oral, actualmente se proponen 18 estrategias (36% del total). Entre las mismas, se encuentran algunas similares a las revisadas en este trabajo, como por ejemplo:

- Los alumnos escuchan una serie de expresiones sobre estados de ánimo de varias personas y sobre los eventos actuales que los provocan ... Los alumnos responden (conciertan o retroalimentan)...(Avances de Inglés I, Barreto, et. al., 2013).
- Los alumnos escuchan una conversación sobre los eventos que ocurrirán en una escuela, un museo o casa de la cultura. Los alumnos escriben información específica sobre la fecha, la hora y el lugar de los eventos en una agenda. Al final, deciden a cuál asistir. (Avances de Inglés I, Barreto, et. al., 2013).
- Después de ver un video de una conversación, los alumnos toman nota de algunas actividades habituales de los participantes y analizan las diferencias culturales en la interacción. (Avances de Inglés II, Barreto, et. al., 2013).
- En equipos, los alumnos van a la mediateca y solicitan al asesor que les proporcione material apropiado para realizar ejercicios auditivos empleando grabaciones relacionadas con instrucciones para localizar lugares en un mapa o para llegar a ellos. Los alumnos realizan los ejercicios y entregan un reporte al profesor. (Avances de Inglés II, Barreto, et. al., 2013).
- El alumno observa un video sobre una conversación auténtica donde se expresen gustos, preferencias y desagrados. Analiza el tono, registro, la toma de turnos y el lenguaje corporal y los relaciona con las frases utilizadas. (Avances de Inglés II, Barreto, et. al., 2013).
- Con base en un pasaje auditivo breve en el que se hace algún relato, el profesor prepara previamente un ejercicio de apoyo sobre el vocabulario y algunas preguntas que se refieran a datos mencionados en el pasaje... puede auxiliarse de los materiales existentes en mediateca de acuerdo al nivel del grupo. (Avances de Inglés III, Barreto, et. al., 2013).
- El profesor muestra un video con acciones que estaban ocurriendo en un momento del pasado, y prepara una serie de preguntas sobre las acciones del mismo... (Avances de Inglés IV, Barreto, et. al., 2013).
- El profesor selecciona un pasaje auditivo breve que aborde un tema familiar acerca de situaciones futuras y prepara algunas preguntas (previa introducción de vocabulario) que involucren el uso de estrategias, por ejemplo,...manejar la tolerancia a la incertidumbre en la comprensión de textos orales y escritos, tomar conciencia del uso de estrategias de comprensión auditiva: atención a palabras clave, datos específicos e idea general de textos orales y escritos. (Avances de Inglés IV, Barreto, et. al., 2013).

Hay que señalar que no se busca demostrar una relación directa entre el proceso de investigación-acción descrito en este trabajo y las propuestas elaboradas por la comisión oficial para la actualización curricular del CCH, sino solamente llamar la atención sobre los avances observados en el contexto estudiado. Cabe recordar también, que la confiabilidad en los estudios de este tipo no busca garantizar la replicabilidad de los mismos resultados, sino ampliar la investigación y enriquecer el conocimiento y la comprensión sobre el fenómeno estudiado. Los instrumentos y técnicas utilizados (el cuestionario en el

primer ciclo, y análisis de dilemas, técnica proyectiva y seminario crítico en el segundo ciclo), fortalecieron la validez del estudio desde la perspectiva de la investigación-acción al coadyuvar a comprender y reflexionar sobre una realidad experimentada por algunos profesores del CCH, sin perder de vista el rigor metodológico. Además fungieron como vínculo entre un ciclo y otro, como en el caso de la técnica de análisis del dilema, dado que las áreas de tensión identificadas en el cuestionario aplicado en Mayo del 2012, fueron la base para construir el documento de perspectiva durante el taller, en Diciembre del 2012, al inicio del segundo ciclo. Los dilemas se analizaron y resolvieron de manera colaborativa, apuntando a la efectividad del Taller en su conjunto como medio para avanzar en el conocimiento y manejo de los docentes en los diferentes ámbitos de este estudio.

En lo referente a la técnica del seminario y las secuencias didácticas producto del Taller, cabe destacar que durante el análisis surgieron muchos más elementos de los considerados originalmente, como el estilo del docente, su formación pedagógica, su grado de compromiso con la tarea propuesta, etc. por lo que definitivamente se requiere hacer un análisis más fino de esas secuencias en una investigación posterior si se pretende lograr una mejor comprensión de los fenómenos que involucra.

Una limitación de este tipo de estrategia metodológica, en la que se espera una intervención directa en el contexto investigado, es que se depende de elementos externos, ajenos al control del investigador para la adecuada implementación de las técnicas de recolección de datos, y en el caso de estudio, se presentaron obstáculos para la difusión temprana del Taller, lo que ocasionó una menor participación de la esperada según el interés mostrado por los profesores participantes en el primer ciclo. Otra circunstancia que afectó el desarrollo del Taller fue la falta de organización en el Plantel seleccionado, ya que, además del día festivo que se dió en esa semana, las instalaciones se cerraron un día antes de lo previsto por las vacaciones decembrinas, y posiblemente esto incidió en la cantidad de participantes que pudieron terminar sus secuencias didácticas y cuestionarios pendientes ya que no existió apoyo presencial para subirlas al aula virtual.

5.3 El proceso de investigación-acción

En este estudio de investigación-acción se pudo llevar a cabo un proceso de reflexión y comprensión personal, así como la aplicación de la acción al problema. Se experimentó ser participante crítico en la acción al mismo tiempo que investigador de la acción, como propone Burns (2010). También se pudo

comprobar que la I-A es en efecto un proceso cíclico, con etapas simultáneas de recolección de datos, análisis reflexivo y colaborativo. Como formador de profesores se constató la viabilidad del proceso de investigación-acción para alentar a los docentes a apropiarse de prácticas innovadoras y explorar en ellos mismos algunos de los beneficios de la instrucción metacognitiva en la comprensión auditiva de una segunda lengua.

Como investigadora en el estudio, debo decir que la experiencia de investigar y después actuar sobre el objeto de estudio verdaderamente aumentó mi comprensión del problema y a la vez se me permitió vislumbrar vías de acción para mejorar la enseñanza de la comprensión auditiva en el bachillerato.

5.4 Apuntes hacia un modelo para el desarrollo docente

Como conclusión del análisis y resultados discutidos hasta ahora, durante el proceso de investigación y acción sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales destacan los avances observados en el segundo ciclo respecto a la capacidad de los docentes para diferenciar entre estrategias para la comprensión de textos orales e interacciones orales, así como la posibilidad de utilizar textos orales auténticos en los primeros niveles y la L1 para propiciar la reflexión metacognitiva. También se pudieron detectar dificultades en las secuencias didácticas para integrar el conocimiento sobre el proceso de CA, las estrategias para su enseñanza y su desarrollo en ambientes digitales.

La técnica proyectiva permitió descubrir que la relación entre las necesidades que los docentes manifiestan respecto al manejo de recursos digitales y la resistencia a conocerlos e integrarlos en su práctica docente, es extremadamente compleja. Posiblemente este fenómeno requeriría de mayor investigación sobre todo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo, de la construcción de la identidad docente y la percepción de su propio rol, que en ocasiones parece limitado a controlar a los alumnos y homologar los niveles a partir de lineamientos externos, como se aprecia en la respuesta de Beatriz respecto a la razón por la que no se fomenta la autonomía: *"el profesor perdería el control de la clase, las diferencias entre los niveles de aprendizaje de los alumnos se incrementarían (no existe un plan educativo de qué hacer en este caso)"*. Así pues, el tema de la identidad y el rol del profesor frente a los ambientes digitales y su impacto en el desarrollo docente fueron aspectos que emergieron durante el análisis de los datos y que no habían sido contemplados en el diseño del estudio.

La incorporación de los recursos digitales a su práctica se ve obstaculizada con la valoración negativa al verlos como “sustitutos” del docente, casi como una amenaza a su estatus, poniendo en duda su conocimiento de estos recursos, e incluso su planeación didáctica. Al conjuntar los resultados de las diferentes técnicas de recolección de datos utilizadas, así como las opiniones de los participantes vertidas en los Foros en línea, puede concluirse que la autonomía no es vista como un proceso sino como un lugar al que se dirigen los alumnos, y que llegarán allí cuando no necesiten al profesor y este haya perdido el control de la situación de aprendizaje, como se ilustra en la **Figura 5.1**.

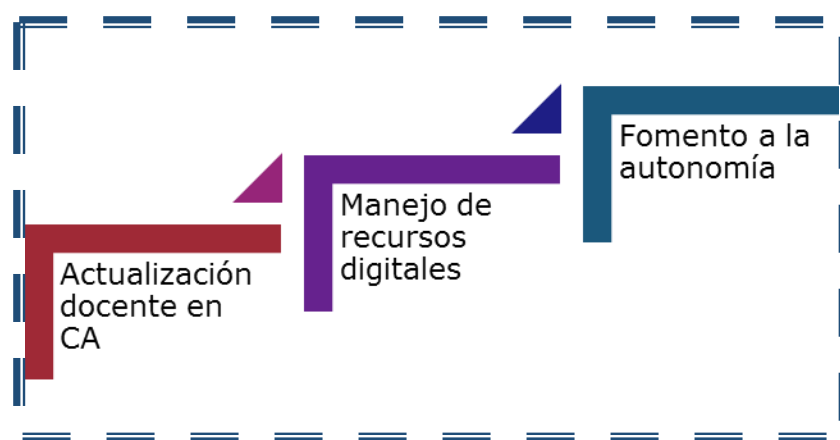


Fig. 5.1 Pasos para la formación docente según las opiniones de los participantes

Fuente: elaboración propia (Barreto, 2013)

En la **Figura 5.1** puede notarse que los aspectos teóricos y metodológicos del fomento a la autonomía son vistos como el último paso en la formación docente, como si el alumno no pudiera aprender de manera autónoma si antes no hubiera desarrollado su comprensión auditiva a un nivel aceptable y pudiera manejarse en ambientes digitales bajo supervisión del docente.

La propuesta derivada de este estudio, en contraste, es un modelo de desarrollo docente más efectivo que integre los diferentes elementos mostrados en la **Figura 5.2**, en un proceso continuo y cíclico, con la reflexión metacognitiva y colaborativa de cada experiencia de aprendizaje como eje del mismo. La intención final es que el docente a su vez replique en el salón de clases este modelo, logrando así un proceso de enseñanza-aprendizaje más coherente y formativo, al menos en lo relativo a la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales.



Fig. 5.2 Proceso integral de desarrollo docente

Fuente: elaboración propia (Barreto, 2013)

Así, al tiempo que el profesor (y en su momento el alumno) conoce y practica tanto las sub-habilidades como las estrategias de comprensión auditiva en ambientes digitales, va reflexionando sobre su proceso de aprendizaje, las dificultades encontradas y las ventajas de integrar recursos digitales en su tarea. Este proceso pudo observarse desde la primera sesión del Taller, con el ejercicio que se llevó a cabo de manera colaborativa y fomentó la reflexión de los participantes sobre su experiencia con los diferentes tipos de actividad: presencial, en línea, guiada, libre, a manera de evaluación, a manera de proceso, etc. Este conocimiento adquirido de manera práctica, colaborativa y reflexiva, que integraba elementos de la comprensión auditiva en inglés y su enseñanza en ambientes digitales, se fue sumando a las experiencias y discusiones de cada actividad, culminando con la socialización de las propuestas didácticas de los participantes.

Se concluye que para fomentar la autonomía del estudiante de inglés a nivel bachillerato no basta con desarrollar actividades de comprensión auditiva en ambientes digitales, sino implementar propuestas de desarrollo docente, como el presentado en este estudio, que traten al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral. Ni el docente ni el alumno, pueden conformarse con un dominio limitado en ninguno de estos rubros si se quiere favorecer el rol activo en su propio desarrollo.

Finalmente, debe mencionarse que como investigadora, el proceso de investigación-acción verdaderamente profundizó la comprensión del problema y a la vez se convirtió en un vehículo para el propio desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, M., Albarrán, E., Barreto, A., Bautista, E., Buenavista, S., Camacho, N.,....Vázquez, L. (2011). *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I a IV*, [en línea]. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 28 de Septiembre de 2011, de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Segundo%20Acercamiento%20de%20Ingl%C3%A9s%20I%20a%20IV.pdf>

Barreto, A., Corona, C., Fascinetto, S., Luja, L., Mejía, A., Medina, G.,....Vázquez, L. (2013). *Avance de Comisiones Especiales para la Actualización de los Programas de Estudio*, [en línea]. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 20 de Agosto del 2013, de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/Ingles_I_IV.pdf

Benson, P. (2000). Autonomy as learners' and teachers' right. En B. Sinclair, I. McGrath, y T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 111-117.

----- (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*. Cambridge University Press. 40: 21-40.

Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37: 521–531.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English language Teachers*. U.K.: Cambridge University Press.

----- (2010_a). Action Research. En B. Paltridge, y A. Phakiti (Ed.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.

----- (2010_b). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*, Routledge, New York.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. California: SAGE Publications.

Consejo de Europa . (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado el 20 de Septiembre, 2011, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, ISSN-e 1409-4703, Vol. 5, Nº. 1. Costa Rica. Recuperado el 28 de Junio, 2013, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/comprension_01.pdf

- Dudney, G. & Hockly, N. (2008). *How to ...Teach English with Technology*. Essex, U.K.: Pearson.
- Escandell, M^a V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, nº 25,1, Madrid, 31-66.
- Fabela, M. A. (2009). Teachers' attitudes on learning autonomy in the context of self-access language centres. *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM [en línea]. Año 3, Núm. 1. Recuperado el 20 de Septiembre 20, 2011, de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp?c=0301&p=0301a03-F>
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52/2, 110-118.
- (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press
- Gilbón, D. M. (2012) Alfabetización ciberdidáctica para los formadores/diseñadores de cursos en línea. En E. Ruiz-Velasco (Coord.), *Tecnologías de la Información y la comunicación para la innovación educativa*. México: Díaz de Santos-UNAM, 183-215.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal* 60/3, 222-232.
- Goh, C. (2008) Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development. *RELC*. Vol 39 (2) pp 188-213. Sage Publications: Singapore.
- Gumperz, J. J. and Cook-Gumperz, J. (1982). Introduction: language and the communication of social identity. En J.J. Gumperz (Ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, C. y Jensen, C. (1994). Evaluating lecture comprehension. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening: Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 241-268.
- Hoven, D. L. (1999) A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, Vol.3, 1: 88-103. Recuperado el 28 de Junio de 2013, de <http://llt.msu.edu/vol3num1/hoven/>
- Hurley, D. S. (1992). Issues in teaching pragmatics, prosody, and non-verbal communication. *Applied Linguistics* 13 (3), 259-281.
- Ibañez, C. (2007). Un análisis crítico del Modelo del Triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/vol.12, 032. D.F. México. 435-456.

- Jonassen, D. (1992). What are cognitive tools? En P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen & J. T. Mayes (Eds.), *Cognitive Tools for Learning*. Berlin: Springer-Verlag. 1-6.
- Jonassen, D., Peck, K. & Wilson, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Kachru, B.B. and Nelson, C. (1996). World Englishes. En S. McKay and N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 71-101.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. En Denzin, N.K. Y Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Labov, W. (2006 [1966]). *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Lugo, M. y Hernández, A. (2004). Evaluación de recursos digitales: Análisis de algunos parámetros. En *Revista Digital Universitaria* [en línea]. Vol. 5, 6. ISSN: 1607-6079. Consultada: 26 de octubre de 2013 de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num6/art38/art38.htm>
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103-118.
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation and standards. In S. McKay & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-46.
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Mendelsohn, D. J., & Rubin, J. (1995). *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA: Dominic Press.
- Milroy, J & Milroy, L. (1991 [1985]). *Authority in language. Investigating language prescription & standardization*. London: Routledge.
- Nation, I.S.P. & Macalister J. (2010) *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osada, Nobuko. (2004). Listening Comprehension Research: A brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, Vol. 3, pp. 53-66, ISSN 1349-5135.

- Plan de Estudios Actualizado México. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Puren, C. (2005) *Notas del Seminario UNAM CELE-CFPLC*.
- Richards, J & Farrell, T. (2005) *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Rickford, J. R. (1996). Regional and social variation. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 151-194.
- Rogers, C., Lister, J., Febo, D., Besing, J. and Abrams, H. (2006). Effects of bilingualism, noise, and reverberation on speech perception by listeners with normal hearing. *Applied Psycholinguistics*, 27: 465–485.
- Romaine, S. (1980). Stylistic variation and evaluative reactions to speech: problems in the investigation of linguistic attitudes in Scotland. *Language and speech*, 23/ 3. University of Birmingham.
- Ros, M. (1984). "Speech Attitudes to Speakers of Language Varieties in a Bilingual Situation", *International Journal of the Sociology of Language*, 47: 73-90.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Malasia: Longman.
- Ryan & Terborg (Eds) (2003). *Language Issues of Inequality*. México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México .
- Sebastián, N., Bosch, L. y Costa, A. (1999). La percepción del habla. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- UNAM. (2008). *Plan de Desarrollo 2008-2011* [en línea]. Recuperado el 28 de Septiembre de 2011, de <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>
- UNAM. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015* [en línea]. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de: http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53/3, 168-165.
- (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press. 24, 3-25.

----- (2007). Researching Listening. En DornyeiZoltan (ed,). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

VanPatten, B. (2004). Input Processing in Second Language Acquisition. En B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction Theory, Research and Commentary* Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 5-31.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall International.

Wong, W. (2004) The Nature of Processing Instruction. En B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction Theory, Research and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 33-63.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN

El objetivo de este cuestionario es explorar la enseñanza de la comprensión auditiva, qué recursos digitales se incorporan en la práctica docente, y cómo se fomenta la autonomía. Asimismo, busca detectar necesidades de actualización docente y problemáticas en el Programa del CCH así como los recursos disponibles.

Antigüedad en el Colegio: _____

Años de experiencia laboral en 4 habilidades fuera del Colegio: _____

Materias que impartes: Inglés I y II Inglés III y IV

Cursos de actualización relacionados con listening o TIC's en los últimos tres años:	Cursado	Diseñado	Impartido

1. Consideras que las actividades de comprensión auditiva en el aula buscan principalmente:

- a) verificar la comprensión del contenido en textos auditivos
- b) propiciar el reconocimiento de sonidos, palabras y estructuras sintácticas
- c) fomentar las de habilidades de predicción, inferencia y manejo de la información
- d) desarrollar estrategias metacognitivas
- e) Otra. Especificar: _____

2. ¿Los aprendizajes del Programa permiten que el profesor utilice estrategias diferenciadas para la enseñanza de la comprensión de textos orales?

- a) Si
- b) Parcialmente
- c) No
- d) No sé

3. ¿Qué pasos sigues en una actividad de comprensión auditiva con tus alumnos?

4. ¿Cuál de los siguientes recursos utilizas en clase para la enseñanza de comprensión auditiva y con qué frecuencia? (cada clase, semanalmente, mensualmente, una o dos veces al semestre)

- a. Los audios del material didáctico _____
- b. Interacciones orales entre alumnos/profesor _____
- c. Canciones y videos auténticos _____
- d. Grabaciones de diálogos reales _____
- e. Ejercicios de *listening* en línea _____
- f. Podcasts _____
- g. Audios de mediateca y/o laboratorio de idiomas _____
- h. Otros _____

5. ¿Cuál de ellos te da mejores resultados y cómo lo utilizas?

6. ¿Cómo avanzan tus alumnos de manera autónoma en sus habilidades de comprensión auditiva?

- a. Toman control de su proceso de aprendizaje
- b. Refuerzan el aprendizaje bajo su propia iniciativa en centros de auto-acceso
- c. Reflexionan sobre su estilo y estrategias de aprendizaje
- d. Eligen sus propios materiales para practicar su comprensión auditiva
- e. Planean, ejecutan y evalúan sus propios programas de aprendizaje

7. ¿Qué habilidades, conocimientos o recursos necesitan los docentes para mejorar sus estrategias en la enseñanza de la comprensión auditiva?

8. ¿Participarías en un taller de actualización docente enfocado en la enseñanza de comprensión auditiva con recursos digitales?




Wiki: Dilemas → 🏠 📄 🗑️ 👤

Reportar en la wiki conclusiones de manera colaborativa. Revisar, modificar y añadir información y referencias para enriquecer las conclusiones de los compañeros. Para cada dilema discutido, haz referencia a conceptos clave para fundamentar tu respuesta (por ej. estrategias de enseñanza, recursos digitales y elementos para fomentar la autonomía) que se trataron en las lecturas o bien de tu propia experiencia.

- a) Las estrategias de comprensión ¿son específicas para textos orales o son similares a las que se usan para textos escritos?
- b) Para alumnos nivel A1 y A2 deben usarse ¿textos orales auténticos o textos didactizados?
- c) En el contexto nacional, deben privilegiarse ¿estrategias de comprensión de textos orales o estrategias para la interacción oral?
- d) Los docentes del CCH necesitan capacitarse en ¿uso de tecnologías para la enseñanza o uso de estrategias de enseñanza de la comprensión auditiva?
- e) El desarrollo de sub-habilidades ¿debe llevarse a cabo en actividades en clase o actividades individuales con e-learning?
- f) Para favorecer el enfoque metacognitivo propuesto por Vandergrift y Goh, ¿puede usarse la L1 o el método directo con uso exclusivo de L2 es más adecuado?

Apéndice C

 [Completa las oraciones Cuestionario](#) Las siguientes oraciones incompletas presentan algunos problemas relacionados con el proceso de la comprensión auditiva y su enseñanza, no existen respuestas incorrectas.

Oración 1 : Los ejercicios en línea y podcast casi nunca se usan porque ...

Oración 2 : La comprensión auditiva en L2 es difícil porque ...

Oración 3 : El fomento a la autonomía en la comprensión auditiva en Inglés casi no se da en el salón de clases porque

Oración 4 : Algunos profesores dedican menos tiempo a la enseñanza de la comprensión auditiva porque ...

Oración 5 : Muchos profesores consideran que la reflexión sobre los propios procesos de comprensión auditiva y las estrategias usadas en el salón de clases es ...

Oración 6 : Para algunos profesores de inglés del CCH, la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales es

Apéndice D

RÚBRICA PARA EVALUAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

EXCELENTE	REGULAR	FALTA MEJORAR
DATOS GENERALES		
Señala el semestre en el que se inscribe, el tiempo que cubre y los contenidos que abordará	Señala el semestre en el que se inscribe, y los contenidos que abordará	Solo señala el semestre
ESTRATEGIAS		
Incluye y explicita las estrategias de comprensión auditiva para los alumnos y estrategias de enseñanza acordes al tipo de texto seleccionado	Incluye estrategias de comprensión auditiva para los alumnos y acordes al tipo de texto seleccionado	Solo incluye las estrategias de comprensión auditiva pero no explica cómo las enseñara
Los textos seleccionados en cuanto a duración, tema, claridad, registro, velocidad, etc. son pertinentes para desarrollar las estrategias		
Completa instrumentación de cada estrategia.		
ACTIVIDADES		
Las actividades que propone integran la reflexión metacognitiva en clase y la práctica individual en ambientes digitales. Incluye instrucciones dirigidas al alumno.	Las actividades que propone integran la reflexión metacognitiva en clase.	Las actividades que propone integran la práctica individual en ambientes digitales.
Son congruentes con las estrategias propuestas.		
Implementan propuestas y utilizan conceptos de la lectura asignada y presentada.		
Existe una adecuada progresión de las actividades, que incluye una evaluación		
La cantidad de actividades corresponde al tiempo previsto y atienden principalmente al		

desarrollo de la comprensión auditiva.		
SEMESTRE:		
CONTENIDOS:		
ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA:		
ETAPAS Y TIEMPO:	ACTIVIDADES:	TEXTOS Y RECURSOS:

Apéndice E

ANÁLISIS DE FRECUENCIA PARA EXPLORAR RELACIÓN EXPERIENCIA/USO DE ESTRATEGIAS

3. ¿Qué pasos sigues en una actividad de comprensión auditiva con tus alumnos?	De 0 a 4 años de experiencia en 4 habilidades	5 a 9 años	10 a 14 años	Más de 15 años
1. Pre-listening, 2. while-listening y 3. post-listening (extended listening)	7		18	25, 29
4. Pre-listening (predicción de contenido), 5. while-listening (responder, completar, seleccionar) y 6. post-listening (retroalimentación, evaluación)(aplicar estrategias aprendidas)	1,5	12	23	
7. Doy instrucciones o tiempo para que los alumnos las lean 8. Me aseguro que todos hayan entendido lo que tienen que hacer 9. Pongo el audio tres veces en los primeros semestres 10. Propicio que los alumnos se acostumbren a que en la primera solo oigan, la segunda contesten o hagan el ejercicio, y la tercera revisen. 11. Luego, en equipo checamos.	8			
12. Depende del objetivo a lograr en el tiempo didáctico 13. Por ej. presentación 14. Listening&grammar 15. Listening comprehension				27
16. Ubicar tema 17. Revisión de vocabulario desconocido 18. Escuchar el texto para integrar vocabulario	2			
19. Escuchar el texto tantas veces como sea necesario para comprender lo más importante 20. Verificar comprensión	2			29
21. Explicar que van a escuchar algo 22. Dar instrucciones de lo que deben hacer después, poner audio 23. Repetir audio 24. Revisar respuestas pausando audio			22	
25. Escuchen una primera vez para identificar contexto, personas en el audio 26. 2da vez tratar de saber de qué conversaban los participantes 27. En todo momento relacionar lo que pudieran captar		15		
28. Contextualizar actividad (profesor) 29. Detectar número de hablantes en grabación (alumnos) 30. Reconocer temática específica (actividades) 31. Escuchar audio 32. Verificar actividades			20	
33. Doy una instrucción, investigar sobre contexto del tema 34. Instrucción, escuchar todo en una primera ocasión 35. Se pide que vean el documento (si es el caso)			21	

c/transcripción 36. Se lee y se contesta 37. Se escucha por 2da y /o 3ra vez para completar y /o revisar				
38. Escuchan una vez para que se involucren con el listening 39. 2da vez para que comprendan que se está hablando 40. 3ra vez para que respondan el ejercicio/tarea/actividad 41. 4ta vez para checar o auto evaluarse en el listening y entregan el papel		14		
42. Warm up 43. Basic vocabulary 44. Read questions 45. Answer them based on what sts know 46. Play the audio 47. Comment answers	9			
48. Se introduce el contenido del texto auditivo 49. Presento las preguntas o la información en la que deben enfocarse 50. Se presenta el texto oral 51. Se comenta la información obtenida, 52. se vuelve a presentar el texto oral, se agrega más información a la obtenida previamente 53. Se puede repetir hasta una tercera vez y 54. se concluye	3			
55. Proporcionar vocabulario base 56. Trabajar tema relacionado en cuanto a gramática 57. Entregar ejercicio de audio 58. Presentar audio 59. Revisión y retroalimentación		10		
60. Warm up speaking listening(unknown vocabulary) topic presentation 61. Play the tape once (get familiarized with the topic) 62. Play the tape again (to substract specific but simple information) 63. They reproduce some sentences (speaking+writing+listening) 64. They create a similar short dialogue	6			
65. Lluvia de ideas previo al auditivo 66. Se escucha el pasaje 67. Se escucha nuevamente 68. Se comentan, contestan respuestas faltantes			17	
69. Predicción 70. Comprensión de preguntas que van a comprender 71. Tolerancia a la incertidumbre				24
72. Establecimiento del contexto 73. Definición de la tarea 74. Ejercicio auditivo 75. Ejercicio relacionado a la tarea 76. Revisión de resultados		16		
77. Situarlos en el contexto oral del texto que escucharán 78. Reconocimiento de vocabulario (previo a escucharlo)		13		

79. Predicción de expresiones 80. Escuchar el texto 81. Verificar o exponer las ideas comprendidas				
82. Activar conocimientos previos 83. Preguntas específicas sobre el título (predicción de contenido) 84. Idea general 85. Información específica			19	
86. Introducción de vocabulario (si es necesario) 87. Contextualización del vocabulario para verificar su comprensión (a veces) 88. Introducción de las estrategias para comprender 89. Verificar resultados		11		
90. Warm-up, 91. modeling, 92. guided practice, 93. Práctica independiente, 94. Cierre, reflexionar sobre dificultad, evaluación alternativa 95. Diagnóstico	4			

Estrategias de aprendizaje o pasos relacionados con predicción de contenido o vocabulario

Estrategias de enseñanza o pasos relacionados con definición de tarea o contextualización del audio

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS PARA ESTABLECER DILEMAS

ÁREAS DE TENSIÓN IDENTIFICADAS EN RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA #3	
+ TRADICIONAL, GENERAL, RITUAL	+ INNOVADOR, ESPECÍFICO, REFLEXIVO
Secuencia de procedimientos 18, 7, 25, 29, 22, 14, 10, 6, 1, 5, 12, 23, 27, 2, 29, 15, 9	Estrategias de aprendizaje 20, 14, 17, 24, 13 Estrategias de enseñanza 19, 21, 3, 16, 11
Pasaje auditivo 17, 19	Interacción 15, 20, 14, 6
Uso de audio del libro 17, 19, 8, 22, 6, 9, 3, 10, 17, 13	Uso de recursos digitales variados (video, podcast, ejercicio en línea, etc.) 21
Evaluación del producto 17, 14, 10, 17, 16, 15, 12, 23, 8, 29, 20, 21, 13, 11	Reflexión metacognitiva 9, 4

a) Las estrategias de comprensión ¿son específicas para textos orales o son similares a las que se usan para textos escritos?

Algunas estrategias para comprensión de textos orales tienen semejanzas con ciertas estrategias de comprensión de textos escritos. Por ejemplo, la identificación del tema principal, el uso de organizadores avanzados, la deducción del significado de vocabulario (gracias al contexto).

b) Para alumnos nivel A1 y A2, ¿Deben usarse textos orales auténticos o textos didactizados?

Si bien algunos autores piensan que deben utilizarse textos auténticos orales, considero que es mejor utilizar textos didactizados con alumnos de niveles A1 y A2 porque facilitan el uso de contenidos específicos, así como de comprensión por parte de los alumnos, por la velocidad, los elementos externos, el acento.

De acuerdo con los autores es mejor utilizar textos auténticos, inclusive para los niveles A1 y A2. Estos deben de ser breves y ser presentados con ejercicios previos de contextualización. También se pueden utilizar ejercicios de "*micro listening practice*".

c) En el contexto nacional, deben privilegiarse ¿estrategias de comprensión de textos orales o estrategias para la interacción oral?

Ambas estrategias son importantes. Aunque que nuestra primera idea sea la de reforzar la comprensión oral y posteriormente pensar en la interacción, son las necesidades y las condiciones de cada localidad los factores principales que deben definir el tipo de estrategia a privilegiar.

Para el contexto nacional y para las necesidades de nuestros alumnos, es necesario reforzar la comprensión más que la interacción, en el sentido de que nuestros alumnos estarán expuestos a comprender conferencias, podcasts, documentales, etc. y no tanto interactuar con hablantes de L2.

Podemos recurrir a otra opción y así privilegiar la interacción oral (o al menos no olvidarla al interior del aula). Flowerdew (2005) propone el reconocimiento de diversas etapas de una conversación que se pueden usar para mejorar la comprensión auditiva, alguna de éstas etapas son:

- 1) Cambio de tema (momento en que escucha y hablante cambian de tema)
- 2) Señales de escucha (que el escucha emite para indicar que está siguiendo la conversación)
- 3) Reformulación (que el escucha hace de lo dicho por el hablante para continuar la conversación)
- 4) Corrección (de parte del hablante)

5) Cambiar turnos (momentos en que ocurre el cambio escucha/hablante)

d) Los docentes del CCH necesitan capacitarse en ¿Uso de tecnologías para la enseñanza o uso de Estrategias de Enseñanza de la Comprensión Auditiva?

Ya que el énfasis se ha dado en el uso de la tecnología, lo cual es importante, considero que es necesario, y tal vez más importante la capacitación en la enseñanza y uso de estrategias de enseñanza de la comprensión auditiva, ya que son herramientas que el docente debe de facilitar en el alumno para que éste desarrolle su autonomía.

A partir de los resultados obtenidos generación tras generación y que son entre malos y regulares, el primer paso debería ser capacitar a los profesores en el uso de estrategias de enseñanza (en la comprensión auditiva).

Por la relevancia que la tecnología tiene en cada ámbito de nuestra vida, resulta impensable un modelo educativo que no contemple una constante capacitación de la planta docente de cualquier institución educativa. Esta, además de estar presente en el CCH, debería ser constante.

En pocas palabras, la suma de ambas capacitaciones permitiría que los estudiantes y profesores tengan un mejor desempeño y que los primeros puedan seguir desarrollando sus procesos de aprendizaje (de manera consciente) dentro y fuera del salón de clases.

e) El desarrollo de sub-habilidades ¿debe llevarse a cabo en actividades en clase o actividades individuales con *e-learning*?

En ambos ambientes pueden ser enseñadas las sub-habilidades de comprensión auditiva considerando siempre que su objetivo sea **y se enfoque** en desarrollar la sub-habilidad. Tal vez en un primer momento y como modelaje, el profesor las puede desarrollar en el salón de clase y para que posteriormente el alumno las trabaje en ambientes digitales.

En ambientes digitales hay que determinar aquellas herramientas de *e-learning* adecuadas para su enseñanza, su práctica o simplemente para disponer de textos orales auténticos. Podríamos considerar para la enseñanza de sub-habilidades, así como de su práctica, los blogs, la plataforma educativa, sitios de internet que explican o proporcionan ejemplos de comprensión auditiva. Por otra parte, los podcasts, video o plataforma virtual pueden proporcionarnos textos auténticos para la planeación de la comprensión auditiva. Otros elementos como la wiki o facebook podrían servir de autoevaluación para el oyente en su proceso de metacognición.

f) Para favorecer el enfoque metacognitivo propuesto por Vandergrift y Goh, ¿puede usarse la L1 o el método directo con uso exclusivo de L2 es más adecuado?

Goh y Vandergrift proponen un enfoque metacognitivo para la enseñanza de la comprensión auditiva en L2, el cual incluirá desarrollo de estrategias de comprensión a la par de lo que se refiere a metacognición acerca del propio desempeño.

De acuerdo con los autores, debido a que se trata de que el alumno reflexione acerca de su propio proceso de aprendizaje, se puede utilizar L1 pues permite una expresión más libre, sin el obstáculo que pudiera presentar el uso de vocabulario no conocido o practicado en L2.

Debido a que se trata de que el alumno comprenda el proceso de la metacognición como un elemento más que le apoye en la adquisición de L2, la misma L2 podría ser un distractor para promover el proceso de reflexión que implica la metacognición.

CODIFICACIÓN DE RESPUESTAS A ORACIONES INCOMPLETAS POR ETAPAS

ETAPA DESCONOCIMIENTO

<p>Los ejercicios en línea y podcast casi nunca se usan porque ...</p>	<p>ALFABETIZACIÓN CIBERDIDÁCTICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (BEATRIZ) Porque el profesor no tiene idea de cómo emplearlos. • (HÉCTOR) Se desconoce su uso o los disponibles en línea no corresponden al nivel o tema del programa. Se desconoce el uso de los recursos digitales, o hay resistencia a ellos. Se emplean los recursos disponibles en el libro de texto en vez de recursos digitales auténticos. 	<p>DESCONOCIMIENTO DE SU MANEJO</p>
<p>La comprensión auditiva en L2 es difícil porque ...</p>	<p>COMPRESIÓN AUDITIVA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (ADELA) No se desarrollan las estrategias adecuadas para facilitarla, Es una habilidad que incluso a los mismos profesores les cuesta trabajo aprender y enseñar. • (GRETA) Creo que como profesores también es una habilidad de las menos desarrolladas y, en consecuencia, de las menos enseñadas en el sentido de desarrollo de estrategias y autonomía. 	<p>BAJO NIVEL DE LENGUA DEL PROFESOR</p>
<p>Algunos profesores dedican menos tiempo a la enseñanza de la comprensión auditiva porque ...</p>	<p>MODELO DE ENSEÑANZA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (HÉCTOR) En las últimas décadas se ha enfatizado más la enseñanza de la gramática más que comprensión auditiva, pronunciación o vocabulario. Los libros de texto disponen de pocos ejercicios en comprensión auditiva. Quizás se desconozca cómo enseñar a comprender mejor. Por experiencia, se puede repetir el modelo de enseñanza, por ejemplo sólo llenar espacios en blanco. 	<p>DESCONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</p> <p>REPETICIÓN DE MODELOS CONOCIDOS</p>
<p>Muchos profesores consideran que la reflexión sobre los propios procesos de comprensión auditiva y las estrategias usadas en el salón de clases es ...</p>	<p>DESCONOCIMIENTO DEL PROCESO METACOGNITIVO</p>

<ul style="list-style-type: none"> • (GRETA) En mi opinión, creo que muchos de nosotros, como profesores, tampoco tenemos desarrollado el hábito de la reflexión sobre nuestros propios procesos, es decir, al igual que con los alumnos, la mayoría de las veces nuestro objetivo es "entender" lo mejor posible un audio, una película, etcétera; pero difícilmente nos detenemos a "averiguar" cuáles son nuestros puntos fuertes para lograrlo (conocimiento del tema, vocabulario... Por tanto, no promovemos la reflexión entre nuestros alumnos porque, o no estamos consciente de la importancia de ello, o bien, porque no sabemos cómo desarrollar la metacognición. 	<p>FALTA DE REFLEXIÓN EN DOCENTES</p> <p>DESCONOCIMIENTO ESTRATEGIAS PARA DESARROLLO DE METACOGNICÓN</p>
---	--

ETAPA RECHAZO

<p>Los ejercicios en línea y podcast casi nunca se usan porque ...</p>	<p>ALFABETIZACIÓN CIBERDIDÁCTICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (HÉCTOR) Se desconoce el uso de los recursos digitales, o hay resistencia a ellos. se emplean los recursos disponibles en el libro de texto en vez de recursos digitales auténticos. • (ADELA) En ocasiones el profesor prefiere omitir esos ejercicios porque considera que le lleva más tiempo solicitar y utilizar los materiales requeridos que dar una clase de manera más "tradicional" 	<p>RESISTENCIA A SU MANEJO</p> <p>FALTA DE TIEMPO</p>

<p>El fomento a la autonomía en la comprensión auditiva en Inglés casi no se da en el salón de clases porque</p>	<p>PROCESO PARA FOMENTAR AUTONOMÍA Y FALTA DE AUTONOMÍA EN EL DOCENTE MISMO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (BEATRIZ) El profesor perdería el control de la clase. las diferencias entre los niveles de aprendizaje de los alumnos se incrementarían (no existe un plan educativo de qué hacer en este caso). 	<p>RESISTENCIA DEL DOCENTE</p>

Algunos profesores dedican menos tiempo a la enseñanza de la comprensión auditiva porque ...	ENFOQUE
<ul style="list-style-type: none"> (ADELA) Están más acostumbrados a un tipo de enseñanza más estructuralista, y prefieren dar más énfasis a la enseñanza de cuestiones gramaticales sin tomar en cuenta desarrollo de estrategias que desarrollen otras habilidades. 	<p>REPETICIÓN DE MODELOS CONOCIDOS</p> <p>DESCARTAN DESARROLLO DE ESTRATEGIAS</p>

Muchos profesores consideran que la reflexión sobre los propios procesos de comprensión auditiva y las estrategias usadas en el salón de clases es ...	DESCONOCIMIENTO DEL PROCESO METACOGNITIVO
<ul style="list-style-type: none"> (BEATRIZ) Innecesaria para ejercer el rol de profesor. 	<p>RECHAZO A PROCESOS REFLEXIVOS</p>

ETAPA REFLEXIÓN

El fomento a la autonomía en la comprensión auditiva en Inglés casi no se da en el salón de clases porque	REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO PARA FOMENTAR AUTONOMÍA EN EL ALUMNO Y EN EL DOCENTE MISMO
<ul style="list-style-type: none"> (GRETA) El profesor se enfoca más a que el alumno conteste los ejercicios que anticipadamente preparó para determinada actividad auditiva, pero muy pocas de ellas están dirigidas al desarrollo de habilidades auditivas que el alumno pueda utilizar en otros contextos. (ADELA) No se enseña a los alumnos estrategias de comprensión auditiva y por lo tanto los alumnos no son conscientes del proceso que los lleva a la comprensión y cuando escuchan un pasaje tratan de entenderlo de acuerdo con lo que cada uno sabe sólo tratando de responder a preguntas que el profesor le hace. 	<p>EJERCICIOS POCO ESTRATÉGICOS</p> <p>FALTA DE REFLEXIÓN SOBRE ESTRATEGIAS</p>

<p>Algunos profesores dedican menos tiempo a la enseñanza de la comprensión auditiva porque ...</p>	<p>REFLEXIÓN SOBRE EL ENFOQUE Y ACTITUD DEL PROFESOR</p>
<ul style="list-style-type: none"> (GRETA) Creo que como profesores también es una habilidad de las menos desarrolladas y, en consecuencia, de las menos enseñadas en el sentido de desarrollo de estrategias y autonomía. 	<p>DESBALANCE EN ENSEÑANZA</p>

<p>Muchos profesores consideran que la reflexión sobre los propios procesos de comprensión auditiva y las estrategias usadas en el salón de clases es ...</p>	<p>PROCESO METACOGNITIVO</p>
<ul style="list-style-type: none"> (GRETA) En mi opinión, creo que muchos de nosotros, como profesores, tampoco tenemos desarrollado el hábito de la reflexión sobre nuestros propios procesos, es decir, al igual que con los alumnos, la mayoría de las veces nuestro objetivo es "entender" lo mejor posible un audio, una película, etcétera; pero difícilmente nos detenemos a "averiguar" cuáles son nuestros puntos fuertes para lograrlo (conocimiento del tema, vocabulario) (HÉCTOR) Quizás muchos profesores no hemos reflexionado sobre el proceso de la comprensión auditiva, resultando en enfocarnos sólo en un producto más que en una reflexión para ayudar a los estudiantes a escuchar mejor evitando la frustración. Los resultados mostrados en la exploración sobre la enseñanza de comprensión auditiva, Angélica Barreto nos muestra que 80 % de los profesores sólo se enfoca a obtener un resultado sin enseñar estrategias para el proceso de comprensión auditiva en L2. 	<p>FALTA DE REFLEXIÓN EN DOCENTES</p> <p>FALTA DE REFLEXIÓN EN DOCENTES</p>

<p>Los ejercicios en línea y podcast casi nunca se usan porque ...</p>	<p>ALFABETIZACIÓN CIBERDIDÁCTICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> (GRETA) Los profesores no estamos habituados a darle un uso didáctico a las nuevas tecnologías y aunque en su vida cotidiana puede hacer uso de ellas (facebook, twitter, etc) no las relaciona directamente con su práctica docente. 	<p>FALTA DE INTEGRACIÓN ENTRE NUEVAS TECNOLOGÍAS Y DIDÁCTICA</p>

ETAPA NECESIDAD DE INTEGRACIÓN

La comprensión auditiva en L2 es difícil porque ...	FORMACIÓN DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> (GRETA) En la vida cotidiana, fuera del aula, difícilmente el alumno tendrá contacto con ella (input) a menos que conscientemente la reproduzca en películas, canciones, etc. En el entorno familiar o social difícilmente hará uso de esta comprensión. 	CONTEXTO DE NO-INMERSIÓN

El fomento a la autonomía en la comprensión auditiva en Inglés casi no se da en el salón de clases porque	PROCESO PARA FOMENTAR AUTONOMÍA Y FALTA DE AUTONOMÍA EN EL DOCENTE MISMO
<ul style="list-style-type: none"> (GRETA) El profesor se enfoca más a que el alumno conteste los ejercicios que anticipadamente preparó para determinada actividad auditiva, pero muy pocas de ellas están dirigidas al desarrollo de habilidades auditivas que el alumno pueda utilizar en otros contextos. 	EJERCICIOS POCO ESTRATÉGICOS

Para algunos profesores de inglés del CCH, la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales es	ACTUALIZACIÓN CIBERDIDÁCTICA
<ul style="list-style-type: none"> (GRETA) Por lo menos difícil. De acuerdo con la experiencia compartida en el plantel al que estoy adscrita, la mayoría de los profesores tienen conocimiento sobre herramientas digitales (internet, blogs, redes sociales, incluso programas de apoyo), pero, lo que he observado es que no saben cómo unir la enseñanza de la lengua con el uso de estas herramientas. Creo que el aspecto didáctico (el cómo) es lo que impide el uso cotidiano de estos ambientes. 	FALTA DE INTEGRACIÓN ENTRE NUEVAS TECNOLOGÍAS Y DIDÁCTICA

ETAPA VALORACIÓN-DISEÑO

Muchos profesores consideran que la reflexión sobre los propios procesos de comprensión auditiva y las estrategias usadas en el salón de clases es ...	PROCESO METACOGNITIVO
---	------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • (ADELA) Algo muy enriquecedor pues el profesor puede tomar ventaja de sus propios procesos para facilitar la tarea de los alumnos, pues al practicar las estrategias de comprensión auditiva en el aula el alumno va siendo consciente de cómo está comprendiendo y una vez que las domina puede aplicarlas en ese u otro contexto, lo cual lo apoya en el desarrollo de la autonomía. 	<p>PROCESO METACOGNITIVO DESARROLLA AUTONOMÍA</p>
--	---

<p>Para algunos profesores de inglés del CCH, la enseñanza de la comprensión auditiva en ambientes digitales es</p>	<p>ACTUALIZACIÓN CIBERDIDÁCTICA</p>
<ul style="list-style-type: none"> • (BEATRIZ) Un punto crucial a abordar, si se quiere mejorar en la enseñanza-aprendizaje • (ADELA) Un reto pues implica preparación y actualización de las propias habilidades para desarrollar proyectos que interesen a los alumnos y desarrollen sus habilidades en esta área. 	<p>RELEVANCIA DESARROLLO DE PROYECTOS</p>

Apéndice I

SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA TEXTOS ORALES PROPUESTAS POR LOS PARTICIPANTES DEL TALLER (versión sintetizada)

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DE	ACTIVIDADES Y RECURSOS PROPUESTOS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN AUDITIVA
SECUENCIA 1: Frases en cadena. (<i>Assimilation</i>)		
<p>Explicación del profesor</p> <p>Desarrollo de la metacognición</p>	<p>de</p> <p>la</p>	<p>Cuando una palabra se une a otra, el sonido final de la primera toma el sonido inicial de la palabra que sigue.</p> <p>I. Escucha los siguientes enunciados.</p> <p>II. Escúchalos una vez más y léelos: <i>White paper. I only use white paper. (whipe paper) ...</i></p> <p>III. Graba los ejemplos anteriores con tu voz y escúchalos.</p> <p>IV. Con ayuda de tu profesor, busca otros ejemplos y grábalos.</p> <p>A través de este tipo de ejercicios, el alumno toma conciencia de que existen elementos que le facilitan la comprensión, el ejercicio practicado a partir de esta estrategia le ayuda a disminuir su ansiedad al escuchar un pasaje pues se da cuenta de que aunque las palabras se escriban de determinada manera, al ser pronunciadas por hablantes nativos pareciera que su terminación fuera diferente.</p>
SECUENCIA 2: Tráiler de la película " <i>Friends with Benefits</i> ".		
<p>Reconocimiento y utilización de la estructura que indica acciones que comenzaron en el pasado y continúan en el presente (presente perfecto).</p> <p>Manejo de vocabulario a través redes semánticas.</p>	<p>y</p>	<p><u>Inicio</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor(a) escribe en el pizarrón con letras grandes: <i>FWB</i>, y pregunta: <i>What do these letters stand for? What do they mean?</i> Los(as) estudiantes responden. 2. El profesor solicita a los alumnos pongan atención a la proyección que se les presentará (sin ninguna instrucción específica). 3. El profesor(a) proyecta el tráiler de la película "<i>Friends with Benefits</i>". <p><u>Desarrollo</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor(a) preguntará al grupo: <i>Have you ever had a girlfriend/boyfriend/friend with benefits?</i> 2. El profesor(a) proyecta en el pizarrón dos redes semánticas relativas al concepto central: "Amigos con Derechos". Los alumnos(as) la completan de manera grupal, pasando al pizarrón. El profesor(a) se asegura que los alumnos(as), mediante el uso de definiciones, tengan en sus redes semánticas las palabras <i>damage, dating, condoms, commitment</i> y <i>trust</i>, si ellos y ellas no las escribieron. 3. El profesor(a) vuelve a proyectar el tráiler para que los alumnos integren el vocabulario de la actividad anterior a su C.A. 4. Los alumnos reflexionan si el tener vocabulario previo y conocimiento del tema fue de utilidad en esta segunda proyección y de qué manera ayudó a su comprensión auditiva, así como las diferencias en comprensión entre la primera y la segunda proyección.

<p>Buscar información con un texto oral auténtico, y expresar su opinión al respecto.</p>	<p>5. Elaboran una tabla, apoyo en lectura de texto académico...</p> <p>6. Discusión grupal apoyados en sus opiniones y en información del texto...</p> <p><u>Cierre</u></p> <p>1. De manera grupal los alumnos deciden cinco películas que traten temas controvertidos y realizan las siguientes actividades:</p> <p>a) buscan el tráiler de una de las películas de la actividad anterior (en equipos).</p> <p>b) Expresan la postura del video ante el tema tratado.</p> <p>c) Expresan su punto de vista respecto al tema en cuestión.</p> <p>d) Suben sus comentarios y el tráiler al blog del grupo para compartirlo con sus compañeros y generar comentarios grupales.</p>
---	---

SECUENCIA 3: Audio con frases *Unhappy kids*

<p><u>Metacognición:</u> Tener conocimiento previo de frases para expresar gustos y desagrados. Anticipar el tema del texto a escuchar. Monitorear su comprensión a través de ejercicios. Reflexión colaborativa sobre las dificultades. Evaluar la comprensión.</p> <p><u>Estrategias de comunicación</u> Atención selectiva en palabras de contenido Atención a la entonación</p> <p><u>Subhabilidad</u> Tomar notas</p>	<p><u>Introducción</u></p> <p>1. Escribir en el pizarrón el título del audio <i>Unhappy kids</i> y los estudiantes deberán hacer predicciones sobre lo que ellos piensan que expresarán los niños.</p> <p>2. Escribir la lista de predicciones de los estudiantes en el pizarrón.</p> <p>3. Escuchar una vez el audio. Los estudiantes deberán identificar el tema y tipo de texto (diálogo, clase, entrevista, etc.)</p> <p><u>Ejercicios de metacognición</u></p> <p>a) 1. Proporcionar a los estudiantes ejercicios en los que deberán seleccionar las palabras que ellos escuchan.</p> <p>2. Pedir a los estudiantes que escuchen el audio y deberán elegir las palabras o frases que ellos escuchan.</p> <p>b) 3. En parejas los estudiantes comparan sus respuestas y discuten el contexto en que escucharon las palabras (de contenido) o frases.</p> <p><u>Ejercicio de atención selectiva</u></p> <p>1. Proporcionar a los estudiantes ejercicios en los que deben seleccionar las frases empleadas por los niños, la cantidad de niños que hablan, los temas a los que se refieren y la entonación de los niños.</p> <p>2. Pedir a los estudiantes escuchar hasta 3 veces más el audio de <i>Unhappy kids</i>.</p> <p><u>Evaluación de la comprensión</u></p> <p>1. Pedir a los estudiantes que vean y escuchen el video de <i>Unhappy kids</i> para evaluar su comprensión (en este caso respuestas en los ejercicios 2 y 3)</p> <p>Ejercicio atención selectiva 1.</p> <p>a) ¿Cuántos niños hablan en el audio? _____</p> <p>b) ¿A qué temas se refieren los niños? la familia y amigos actividades de tiempo libre mascotas</p> <p>c) Los niños expresan: a) emoción b) consternación c)tristeza</p> <p><u>Ejercicios de metacognición</u></p> <p>a) 1. Proporcionar a los estudiantes ejercicios en los que deberán seleccionar las palabras que ellos escuchan.</p> <p>2. Pedir a los estudiantes que escuchen el audio y deberán elegir las palabras o frases que ellos escuchan.</p> <p>b) 3. En parejas los estudiantes comparan sus respuestas y discuten el contexto en que escucharon las palabras (de contenido) o frases.</p> <p><u>Ejercicio de atención selectiva</u></p> <p>1. Proporcionar a los estudiantes ejercicios en los que deben seleccionar las frases empleadas por los niños, la cantidad de niños que hablan, los temas a los que se refieren y la entonación de los niños.</p>
--	--

	<p>2. Pedir a los estudiantes escuchar hasta 3 veces más el audio de <i>Unhappy kids</i>.</p> <p><u>Evaluación de la comprensión</u></p> <p>1. Pedir a los estudiantes que vean y escuchen el video para evaluar su comprensión (en este caso respuestas en los ejercicios 2 y 3)</p>
SECUENCIA 4: Pares mínimos	
<p>Apoyo visual</p> <p style="margin-top: 150px;">Selecciona el par mínimo diferente</p>	<p><u>Fase de sensibilización</u></p> <p>Extraería los fonemas (abordaría un máximo de dos fonemas por cada tres semanas de clases) y me apoyaría en materiales visuales (tanto para sesiones presenciales como e-learning)</p> <p><u>Fase de discriminación</u></p> <p>Editaría quince pistas de audio con cinco palabras cada una (cuatro idénticas y una diferente).</p> <p>Montaría los materiales sea en un cuestionario en Moodle, iBooks (si trabajáramos solo con iPads) o en Flash (si todos trabajarán aún con computadoras de escritorio o portátiles).</p> <p>Los estudiantes tendrían que seleccionar el par mínimo diferente de cada serie (solo podrá escucharse dos veces cada pista).</p> <p>De acuerdo al número de aciertos, en cada uno de los tres ejercicios, se proporcionaría una retroalimentación y el avance a otras actividades o regreso a la fase de sensibilización. Pondría especial atención en la redacción de las instrucciones de cada ejercicio.</p> <p><u>Fase de retroalimentación</u></p> <p>La retroalimentación sería informal - verbal (a través de videos de corta duración, creados por el profesor) al finalizar cada parte de los ejercicios y posteriormente en el salón de clases.</p> <p>Para el resto de las actividades guiadas la retroalimentación sería mayormente informal.</p> <p>Solo al final (expresión libre) la retroalimentación sería formal y de manera escrita.</p>

EVALUACIÓN DE LAS TRES SECUENCIAS DIDÁCTICAS SUBIDAS AL AULA VIRTUAL POR PARTICIPANTES

DATOS GENERALES		
<p>Sec. 1. Señala el semestre en el que se inscribe (Inglés III) , el tiempo que cubre y los contenidos que abordará (fonética y adjetivos)</p> <p>Sec. 3: Señala el semestre en el que se inscribe (Inglés II, Unidad 4) , el tiempo que cubre y los contenidos que abordará, además incluye propósito (expresar gustos y desagradados)</p> <p>Sec. 2: Señala el semestre en el que se inscribe (Inglés IV, Unidad 3, reconoce información específica de eventos pasados), el tiempo que cubre y los contenidos que abordará, aunque los contenidos seleccionados giran alrededor del presente perfecto.</p>		
ESTRATEGIAS		
EXCELENTE	REGULAR	FALTA MEJORAR
<p>SEC. 1. Incluye y explicita 1 estrategia de comprensión auditiva para los alumnos relacionada con las sub-habilidades y las frases en cadena y 1 estrategia de enseñanza acordes al tipo de texto seleccionado (explicación del maestro)</p>	<p>SEC. 3: Incluye estrategias de comprensión auditiva para los alumnos y acordes al tipo de texto seleccionado. Explicita 8 estrategias: 5 metacognitivas, 2 de comunicación, 1 para sub-habilidad. No incluye estrategias de enseñanza explícita.</p>	<p>SEC. 2: Solo menciona como estrategias de comprensión auditiva “buscar información y expresar su opinión al respecto”pero no explica cómo las enseñará. Menciona “<i>los alumnos extraen información esencial de éste para tomar una postura personal</i>” sin retomar estrategias específicas</p>
EXCELENTE	REGULAR	
<p>SEC. 3: Los textos seleccionados en cuanto a duración, tema, claridad, registro, velocidad, etc. son pertinentes para desarrollar las estrategias. <i>Unhappy kids</i> es pertinente también para el propósito, aunque es un video con transcripción</p> <p>SEC. 1. Seleccionó oraciones cortas donde se presenta asimilación de fonemas.</p>	<p>SEC. 2. El video seleccionado de “<i>Friends with Benefits</i>” es un trailer de una película bien conocida, por lo que es demasiado sencillo comprender su contenido.</p>	

<p>SEC. 3: Si completa instrumentación de cada estrategia, aunque en el caso de la atención selectiva, no corresponde con la tarea de identificar tema y entonación.</p> <p>SEC. 1. El alumno si escucha con y sin transcripción las oraciones y analiza la asimilación.</p>	<p>SEC. 2: No queda claro como los alumnos extrajeron la información del video, ni como la utilizaron para presentar su opinión.</p>	
<p>ACTIVIDADES</p>		
<p>EXCELENTE</p>	<p>REGULAR</p>	<p>FALTA MEJORAR</p>
<p>SEC. 3: Las actividades que propone si integran la reflexión metacognitiva en clase, por ej. con un ejercicio para monitorear la comprensión en tiempo real, seguida de una reflexión colaborativa sobre las dificultades encontradas. En cuanto a recursos digitales, el video que utiliza viene con trascripción, y el profesor debe estar presente para ocultarlo por lo que no favorece la práctica individual. Incluye instrucciones dirigidas al alumno.</p>	<p>SEC. 1: Las actividades que propone integran parcialmente la reflexión metacognitiva en clase al presentar explícitamente las características de la asimilación en la cadena hablada. También integran la práctica individual en ambientes digitales pues la actividad propuesta es para el laboratorio de idiomas, percibiendo y produciendo la asimilación en frases en cadena. Incluye instrucciones dirigidas al alumno.</p>	<p>SEC. 2: Las actividades que propone integran parcialmente la reflexión metacognitiva en clase pero solo sobre el rol del vocabulario en la CA. En cuanto a los ambientes digitales, para el cierre propone subir por equipos un video y comentarios sobre su contenido a un blog. Todas las instrucciones están dirigidas al docente.</p>
<p>SEC. 3: Las actividades son congruentes con las estrategias propuestas, incluso vienen divididas según la estrategia que desarrollan.</p>	<p>SEC. 1. Son congruentes aunque muy básicas, por ej. presentar, escuchar 3 oraciones cortas, analizarlas y buscar tres ejemplos más.</p>	<p>SEC. 2. Las actividades no son congruentes pues se orientan a la adquisición de vocabulario y la expresión de su punto de vista.</p>
<p>SEC. 3: Implementan propuestas y utilizan conceptos de la lectura asignada y presentada. Además de incluir el concepto de sub-habilidad, referente a Field (1998 y 2008), incluyó conceptos de las otras lecturas, sobre todo estrategias metacognitivas</p>	<p>SEC. 1. Implementa solo una propuesta y concepto de la lectura asignada y presentada: el de la frase en cadena</p>	<p>SEC. 2. No implementa propuestas ni utiliza conceptos de la lectura asignada y presentada, más bien es una secuencia reciclada.</p>
<p>SEC. 3: Existe una adecuada progresión de las actividades, que incluye una evaluación. Incluso incluye el ejercicio para la auto-evaluación</p>	<p>SEC. 1. Existe una adecuada progresión de las actividades, pero no incluye una evaluación</p>	<p>SEC. 2. La progresión de las actividades es confusa, no incluye una evaluación de la CA.</p>

<p>SEC. 1. La cantidad de actividades corresponde al tiempo previsto de 2 hrs. en el laboratorio de idiomas y de 4 actividades 1 corresponde a pronunciación y las demás atienden principalmente al desarrollo de la comprensión auditiva.</p>	<p>SEC. 3: El tiempo previsto es de 25 min. Pero las actividades requieren mayor tiempo, sobre todo para la reflexión colaborativa y la auto-evaluación. Todas las actividades se orientan a la CA.</p>	<p>SEC. 2. La cantidad de actividades (11) no corresponde al tiempo previsto de 2 hrs.y solo 3 actividades atienden al desarrollo de la comprensión auditiva. No queda claro si la discusión y escritura son en español o inglés.</p>
--	---	---

GLOSARIO

- 1. Ambiente multimedia.** Señales de audio, texto y video que han sido grabadas y pueden ser repetidas o transmitidas para mejorar la comprensión (tanto en el salón de clases como en una sala de cómputo). (Vandergrift, 2012).
- 2. Ambiente digital/virtual** de aprendizaje. (*VLE, virtual learning environments*) Sistema de software diseñado para ayudar a los profesores a administrar cursos educativos en línea. Integran contenido que puede ser hipertextual y multimedia, herramientas de comunicación y evaluación, seguimiento de los alumnos, facilidades para el trabajo en equipo y controlan el acceso al curso. Puede ser accesado por los alumnos desde la *www* para ver el contenido, realizar actividades o usar las herramientas de comunicación. (Dudeney, 2008).
- 3. Análisis de dilemas.** Técnica que asiste en la interpretación de los datos cualitativos, basada en el concepto de la contradicción, utilizada en la investigación-acción para analizar los datos obtenidos de entrevistas, estudio de casos, diarios, etc. Consiste en analizar la información obtenida para identificar áreas de tensión; escoger la formulación más elaborada de cada uno de los dilemas encontrado en los datos; formular cada dilema contraponiendo una opinión o punto de vista con otro que otros mantengan en grado igual; elaborar la perspectiva para cada rol sumando los diversos dilemas formulados y finalmente consultar con profesores y especialistas implicados para formular un **documento de perspectiva** global que trascienda las creencias individuales. (Winter, 1982 en McKernan, 2001).
- 4. Aprendizaje combinado.** (*Blended-learning*) Es una mezcla de curso en línea y cara a cara. La mayor parte del trabajo se realiza cara a cara, pero existe un componente en línea regular y cuidadosamente integrado al curso. El aprendizaje en línea se lleva a cabo virtualmente, usando el internet, usualmente a través de una plataforma o aula virtual. (Dudeney, 2008).
- 5. Aprendizaje.** En los Programas del CCH, similar al objetivo instruccional que describe la competencia que el alumno deberá desarrollar como consecuencia de las interacciones didácticas que se realicen durante un episodio instruccional en términos del desempeño requerido ante una situación/problema. (Ibañez, 2007).

6. **Audit trail.** Descripción transparente de los pasos en el estudio, documentando el proceso de recolección y análisis de datos para ofrecer un panorama reflexivo de cómo se realizó la investigación. (Lincoln y Guba, 1985).
7. **Curriculum.** Medio para estudiar los problemas y efectos de poner en práctica una línea de enseñanza. (McKernan, 2001).
8. **Estrategia cognitiva.** Técnica específica que se aplica a una tarea de aprendizaje o que sirve para manipular el material que debe ser aprendido. (Vandergrift, 1999).
9. **Estrategia de aprendizaje:** Procedimiento conscientes y específicamente orientado a realizar una tarea de aprendizaje. (Chamot, 2005).
10. **Estrategia didáctica.** Estrategias de enseñanza y aprendizaje que en los Programas de Inglés del CCH se redactan a modo de actividades e incluyen propuestas de materiales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Aguilar, et. al. 2011:21).
11. **Estrategia metacognitiva.** Regula y dirige el proceso de aprendizaje e incluye su planeación, monitoreo y evaluación. (Vandergrift, 1999).
12. **Estrategia socio-afectiva.** Busca el aprendizaje cooperativo entre pares, la clarificación y el manejo de los niveles de ansiedad. (Vandergrift, 1999).
13. **Estrategias de comunicación.** Asisten al aprendiente en el uso del lenguaje para manejar problemas inmediatos e inesperados en la comprensión (inferencia, clarificación). (Field (2008).
14. **Medios electrónicos.** Pueden ser usados para el aprendizaje *e-learning*, como Internet, CD-ROMs, DVD's o aparatos móviles. (Dudeney, 2008).
15. **Recurso digital.** Material codificado para ser manipulado por una computadora y consultado de manera directa o por acceso electrónico remoto. A diferencia del documento analógico, el recurso digital permite incorporar imágenes, sonido, animación o multimedia. Además de lo anterior, el uso de la red resulta en un recurso hipertextual que amplía y diversifica de una manera extraordinaria las posibilidades de recuperación de datos. (Lugo y Hernández, 2004).
16. **Seminario de investigación-acción.** Estrategia para grupos reducidos, autodirigida y orientada democráticamente para el aprendizaje. Cada miembro del grupo presenta un artículo relevante sobre algún problema del currículo y los demás leen, reflexionan y debaten ideas. En segundo lugar, se adopta un enfoque crítico hacia una línea de aplicación, que puede verse reflejada en una propuesta didáctica individual. (McKernan, 2001).

- 17. Sub-habilidades.** Conjunto de habilidades o acciones específicas que contribuyen a mejorar el desempeño en la habilidad lingüística meta y que pueden ser practicados de manera aislada (comprensión auditiva-habilidad para distinguir límites entre palabras). (Field, 2008).
- 18. Táctica.** Técnica individual por medio de la cual se hace operativa una estrategia general (atención selectiva-atención a la entonación). (Goh, 2002).
- 19. Técnica proyectiva.** Permiten comprender cómo los respondientes ven, perciben e interpretan objetos y eventos, a través de preguntas abiertas o de una situación general que brinda la oportunidad de elaborar una proyección que provea información del tipo auto-reporte. (McKernan, 2001).