



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
1803

Facultad de Educación

**Blended learning y actividades estratégicas en el desarrollo de la habilidad de comprensión  
de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera**

**Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación.**

**Línea de Formación en Educación y Tecnologías de la información y la Comunicación**

**OSCAR ANDRÉS BEDOYA BEDOYA**

**Asesor**

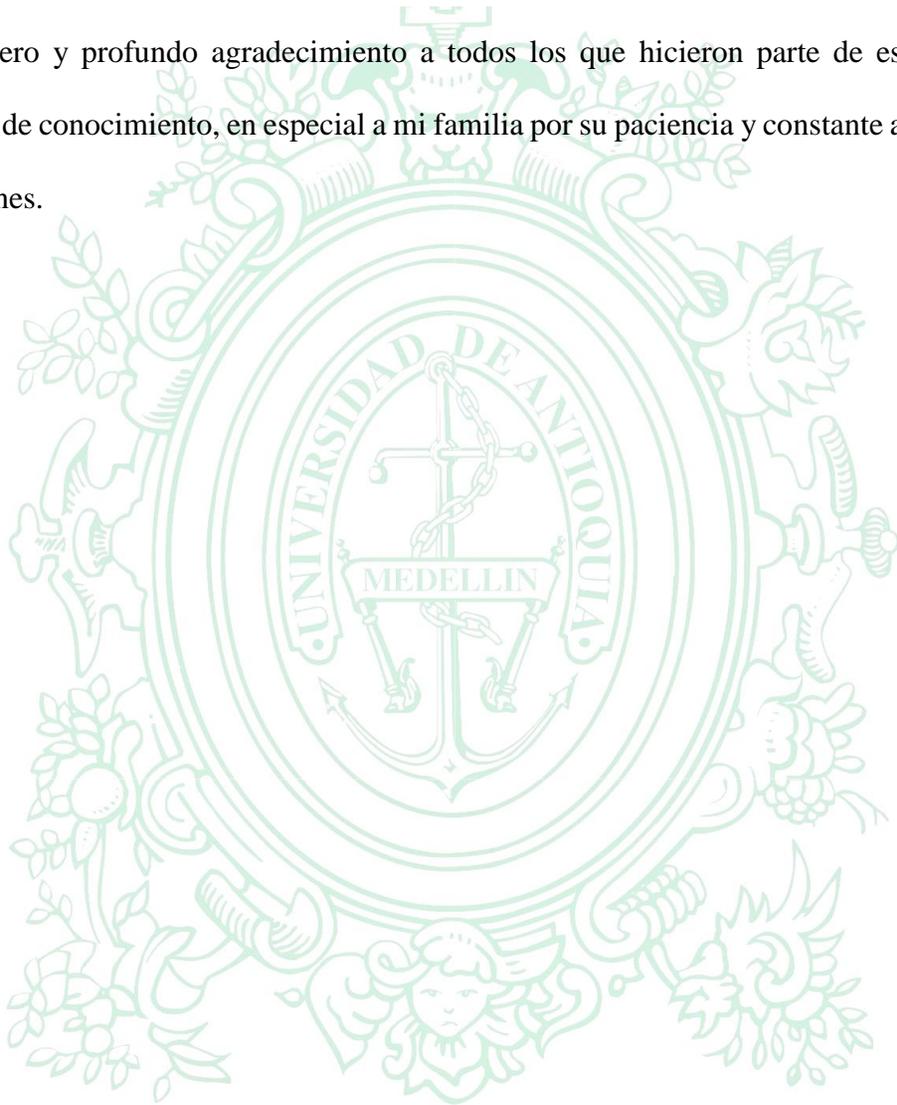
**DR. JOHN JAIME JIMÉNEZ**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
Universidad de Antioquia  
Facultad de educación  
Medellín-Colombia  
2016

1 8 0 3

## **Agradecimiento**

Mi más sincero y profundo agradecimiento a todos los que hicieron parte de este proceso de construcción de conocimiento, en especial a mi familia por su paciencia y constante apoyo. A todos mil bendiciones.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## RESUMEN

Este estudio indagó por cómo la implementación de actividades de clase que promuevan el uso de estrategias de escucha desarrolladas desde una modalidad blended influye en la habilidad de comprensión de escucha de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Esta investigación toma lugar en el centro de idiomas de la Universidad Católica de Oriente (UCO), con 13 estudiantes de un nivel pre intermedio de inglés de diferentes programas de pre grado de la misma universidad.

El enfoque asumido para esta investigación es mixto, con un alcance descriptivo, conservando una predominancia hacia lo cualitativo. Se implementaron tres instrumentos de recolección de datos. Al inicio y al final del estudio se aplicaron test estandarizados de comprensión de escucha. Como segundo instrumento, se consignaron las reflexiones del investigador en un diario de campo, el cual fue apoyado por grabaciones en video de las sesiones de intervención. Un tercer instrumento, el grupo focal, fue llevado a cabo después de las 12 sesiones de la intervención con 12 de los 13 participantes del estudio.

El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos arrojó una mejora en la habilidad de comprensión de escucha en inglés para la mayoría de los participantes en este estudio. También se obtuvo una percepción positiva hacia el uso de estrategias en las actividades de comprensión de escucha, la implementación de una modalidad blended learning y las actividades mediadas por TIC. De esta manera, esta investigación aporta al campo disciplinar de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera hacia la creación de espacios académicos mediados por el uso de las TIC y la modelación de estrategias de aprendizaje.

Palabras claves: Estrategias de comprensión de escucha, Blended Learning, TIC, secuencia didáctica.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	9
PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	12
Objetivo General .....	19
Objetivos Específicos.....	19
CAPÍTULO 1 .....	20
1.1 Comprensión de escucha en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	20
1.2 Definiciones y características generales de la comprensión de escucha .....	21
1.3 Dificultades para el desarrollo de la comprensión de escucha .....	24
CAPÍTULO 2 .....	27
2.1 Estrategias de comprensión de escucha en lengua extranjera .....	27
CAPÍTULO 3 .....	36
3.1 Blended learning y TIC en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.....	36
3.2 La web 2.0 y su mediación en los procesos educativos.....	43
3.3 Secuencia Didáctica.....	46
CAPÍTULO 4 .....	48
4.1 Diseño y Enfoque Metodológico.....	48
4.2 Sujetos participantes.....	49
4.3 Fases del proceso de investigación.....	50
4.3.1 Fase 1: Planteamiento del proyecto de investigación .....	50
4.3.2 Fase 2: Acuerdos con los estudiantes sobre el desarrollo del estudio.....	51
4.3.3 Fase 3. Desarrollo de la Secuencia Didáctica .....	51
Objetivos de la secuencia didáctica.....	52
Sesiones de trabajo.....	52
Sesión 1. Presentación del estudio e implementación del pre test de comprensión de escucha.....	53
Sesiones 2 y 3. Estrategia de predicción.....	53
Sesiones 4 y 5. Estrategia de Inferencia.....	55
Sesiones 6 y 7. Estrategia de Monitoreo .....	57
Sesiones 8 y 9. Estrategia de Clarificación .....	58
Sesiones 10 y 11. Estrategia de Respuesta.....	60
Sesión 12. Implementación del post test de comprensión de escucha.....	62



4.3.4	Fase 4. Análisis y Resultados.....	63
4.4	Instrumentos de recolección de los datos .....	63
	Instrumento 1: Pre-test y post-test de comprensión de escucha. ....	64
	Instrumento 2: Diario de campo .....	66
	Instrumento 3: Grupo focal.....	67
CAPÍTULO 5	.....	68
	Análisis y Resultados.....	68
5.1	Análisis Cuantitativo pre test y post test .....	69
	Prueba de normalidad de los datos de los dos test de comprensión de escucha. ....	70
	Comparativo resultados pre test - post test .....	71
	<b>Nivel de comprensión de escucha de los estudiantes participantes en el estudio</b> .....	77
	<b>Prueba de significancia a través de la prueba t de “Student” para muestras relacionadas</b> .....	80
5.2	Análisis Cualitativo .....	82
	Actividades estratégicas de escucha.....	85
	Estrategia de predicción.....	88
	Estrategia de inferencia.....	91
	Estrategia de clarificación.....	94
	Estrategia de monitoreo .....	96
	Estrategia de respuesta.....	97
	Estrategias utilizadas por los estudiantes.....	99
	Apropiación y efectividad en la integración de las estrategias .....	102
	Dificultades de la implementación de estrategias.....	105
	Modalidad blended .....	109
	Pertinencia Modalidad Blended.....	110
	Recomendaciones para futuras intervenciones .....	115
	Uso de dispositivos móviles y plataforma web.....	118
	Tests de Comprensión de Escucha .....	121
CONCLUSIONES	.....	125
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....		128
BIBLIOGRAFÍA.....		129
ANEXOS.....		136



Anexo 1. Encuesta docentes .....	136
Anexo 1.1. Resultados Encuesta docentes.....	137
Anexo 2. Formato Diario de campo .....	137
Anexo 4. Descripción componente comprensión de escucha del Examen KET.....	138
Anexo 5. Formato Grupo focal.....	139
Anexo 6. Guías de trabajo secuencia didáctica .....	141
Anexo 7. Consentimiento informado.....	150

### INDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfica 1.</b> Actividad Prediction en la plataforma Schoology .....	54
<b>Gráfica 2.</b> Actividad de Infering. Plataforma Schoology.....	56
<b>Gráfica 3.</b> Actividad de Monitoreo. Plataforma Schoology.....	58
<b>Gráfica 4.</b> Actividad de Clarification. Plataforma Schoology .....	60
<b>Gráfica 5.</b> Actividad de Responding. Plataforma Schoology .....	62
<b>Gráfica 6.</b> Distribución de los datos pre test-post test.....	71
<b>Gráfica 7.</b> Diferencia de las Medias del pre test vs post test.....	72
<b>Gráfica 8.</b> Comparativo Resultados Generales post test con relación al pre test.....	74
<b>Gráfica 9.</b> Rendimiento porcentual de los sujetos en el pre-test y post-test. ....	76
<b>Gráfica 10.</b> Datos numéricos Pre-Test - Post-Test.....	76

De acuerdo con esta escala (Gráfica 11), la habilidad de escucha es Muy Buena cuando los resultados obtenidos en un test están entre un 80% y un 99%. Una habilidad Buena esta entre un 60% y un 79%. Una habilidad Adecuada se encuentra entre un 40% y un 59%. Una habilidad Limitada es la que se encuentra entre un 10% y un 39%. Puntajes por debajo de un 10% se les considera como no medibles. ....



**Gráfica 12.** Escalas utilizadas para medir la habilidad de escucha. ....77

**Gráfica 13.** Niveles de la habilidad de escucha Pre-Test y Post-Test.....78

**Gráfica 14.** Diagrama categorías grupo focal - Diario de campo. Fuente: Nvivo .....84

**Gráfica 15.** Categorías Actividades Estratégicas de escucha. Fuente: Nvivo.....86

**Gráfica 16.** Marca de Nube. Resumen Actividades Estratégicas de escucha. ....87

**Gráfica 17.** Marca de Nube. Resumen Estrategia de predicción.....89

**Gráfica 18.** Marca de Nube. Resumen Estrategia de inferencia. ....91

**Gráfica 19.** Marca de Nube. Resumen Estrategia de Clarificación.....94

**Gráfica 20.** Marca de Nube. Resumen Estrategia de monitoreo.....96

Según los resultados arrojados durante este ejercicio de 8 estudiantes que realizaron la actividad, 7 de ellos obtuvieron resultados por encima del 80 % lo que los ubica para esta actividad de comprensión de escucha en el rango Muy Bueno, de acuerdo con la escala descriptiva para medir la habilidad de escucha (Gráfica 21). En esta escala si un promedio esta entre un 80% y un 99% se considera que tuvo un desempeño muy bueno. ....99

**Gráfica 22.** Estadístico actividad 5, Responding. Plataforma Schoology.....99

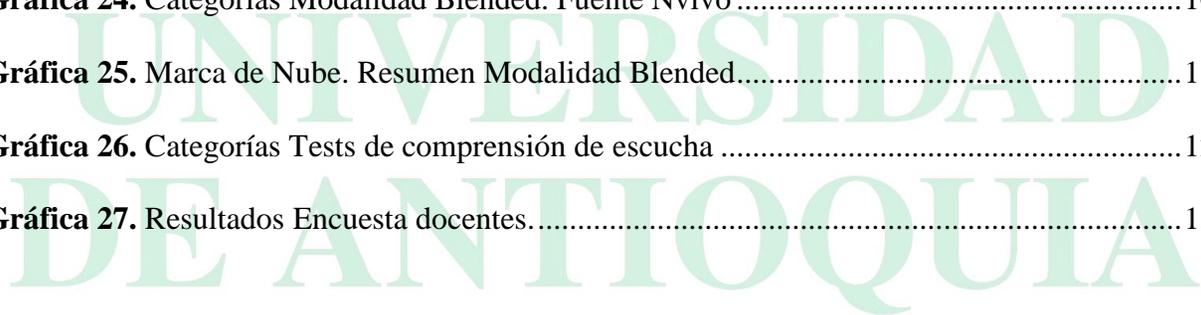
**Gráfica 23.** Marca de Nube. Resumen Estrategias utilizadas por los estudiantes.....100

**Gráfica 24.** Categorías Modalidad Blended. Fuente Nvivo .....109

**Gráfica 25.** Marca de Nube. Resumen Modalidad Blended.....110

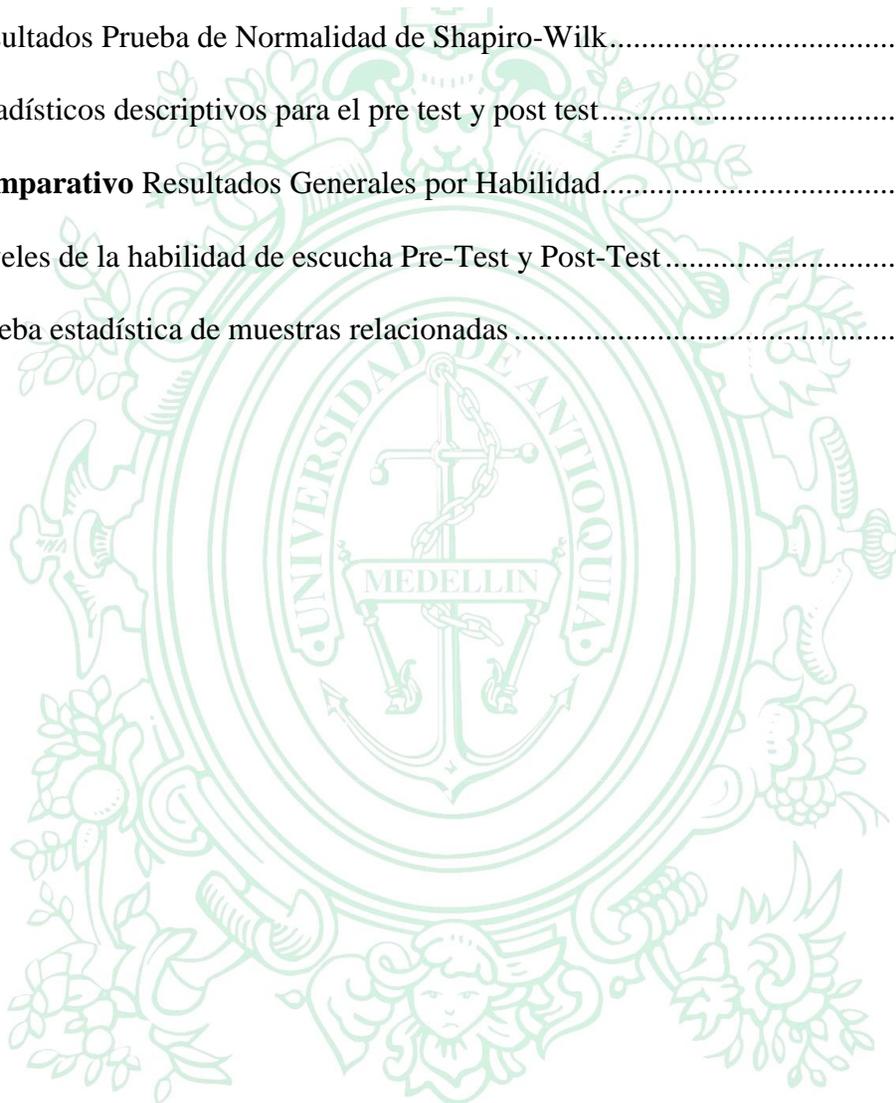
**Gráfica 26.** Categorías Tests de comprensión de escucha .....121

**Gráfica 27.** Resultados Encuesta docentes.....137



## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Resultados Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk.....	70
<b>Tabla 2.</b> Estadísticos descriptivos para el pre test y post test.....	72
<b>Tabla 3. Comparativo</b> Resultados Generales por Habilidad.....	73
<b>Tabla 4.</b> Niveles de la habilidad de escucha Pre-Test y Post-Test.....	79
<b>Tabla 5.</b> Prueba estadística de muestras relacionadas .....	81



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## INTRODUCCIÓN

El uso de las lenguas extranjeras al igual que el uso constante de la tecnología son procesos que se desarrollan con mayor regularidad en las prácticas cotidianas de esta sociedad global. Estas dos han permitido, hoy en día, establecer una serie de conexiones sociales, culturales y de negocios alrededor del mundo. Por lo cual, su combinación en espacios académicos se considera, en esta época, algo altamente posible y beneficioso para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde este panorama y para estar a la par de las exigencias de esta sociedad, es necesario tal como lo afirma Cervera (2002), “que todos los niveles del sistema educativo asuman la responsabilidad de potenciar el uso y desarrollo de materiales y entornos tecnológicos de formación de calidad” (p. 4).

Estamos siendo testigos del surgimiento de un nuevo tipo de sociedad que está siendo conocida como “la sociedad de la información o del conocimiento”. Esta, según Díaz (2009), “impactará en las prácticas educativas” y además, se afirma que debido al surgimiento de esta sociedad, “estamos en los albores de una revolución educativa que ciertamente modificará las prácticas escolares que conocemos” (p.90).

En este tipo de sociedad, muchos ciudadanos han cambiado su rol convirtiéndose en parte activa de la creación y distribución de la información, la cual ahora se encuentra disponible para las personas en casi cualquier parte del mundo gracias a la propagación y accesibilidad del internet. El acercamiento de la educación y las tecnologías mediadas por la web ha contribuido a dinamizar, expandir y actualizar la educación convencional y el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras no ha sido ajeno a estos cambios. Para Coll, Mauri, y Onrubia, (2008), “la utilización combinada del internet y las tecnologías multimedia hace posible el aprendizaje en prácticamente

cualquier escenario, la escuela, la universidad, el hogar” (p.3), sin embargo, se debe tener en cuenta que la simple incorporación o el uso en sí de las TIC en los procesos educativos, “no generan de forma inexorable procesos de innovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje; son más bien determinados usos específicos de las TIC los que parecen tener la capacidad de desencadenar dichos procesos” (Coll et al., 2008, p. 3)

Desde las invitaciones de integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos educativos, se presenta tanto como para el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras como para la educación en general una propuesta pedagógica que combina las mejores características de la enseñanza presencial y del aprendizaje en línea conocida como *Blended Learning*. Esta modalidad provee al estudiante de oportunidades continuas de aprendizaje desde las características del trabajo presencial (face-to-face) y a la vez nutre de actividades y tareas en línea apoyadas de herramientas web que fomentan la interactividad y el aprendizaje autónomo por fuera del espacio académico (Jacobsen, 2011). Además, “contribuye a promover con mayor flexibilidad oportunidades de aprendizaje autónomo” (Garnham y Kaleta, 2002).

Para el caso de esta investigación, se pretendió conocer cómo el uso secuencial de actividades de clase que promuevan el uso de estrategias de escucha desarrolladas desde una modalidad blended, influye en la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera. La implementación del blended learning en este contexto educativo de enseñanza de inglés como lengua extranjera procura crear un espacio de práctica y de aprendizaje por medio de una plataforma web educativa que apoye las actividades de clase presencial a través del uso de herramientas web y la implementación de estrategias en actividades de escucha para contribuir positivamente a la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés. Además, la



finalidad extra de esta investigación, es la de establecer una metodología de enseñanza en el contexto donde se llevó a cabo este estudio que integre el uso de las TIC en los espacios de clase tradicionales de lengua extranjera.

El informe se presenta de la siguiente manera. Primero, se plantea la situación en la cual está enmarcado este estudio y los objetivos del mismo. Posteriormente, se presentan aspectos relacionados con la habilidad de comprensión de escucha, definiciones, características y dificultades generales de esta habilidad lingüística. Luego, se presenta el rol que tienen las estrategias de comprensión de escucha en el mejoramiento de esta habilidad en lengua extranjera. Por último, se teoriza sobre la modalidad blended y su relación con los espacios académicos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, y se plantea la importancia de la mediación de la web y el uso de herramientas de las TIC a los procesos educativos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En los contextos educativos tanto locales como internacionales se visibiliza cada vez más la articulación de los procesos pedagógicos tradicionales de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera con el uso de herramientas web.

Estos procesos de adquisición y fortalecimiento aprovechan las posibilidades que ofrece la web para promover la interacción de los estudiantes en espacios extra clase y afianzar los conocimientos a través de la utilización de una gran variedad de contenidos, estrategias y elementos que están a disposición del estudiante.

Este estudio se desarrolla desde un contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y se define como tal desde lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) donde establecen que una lengua extranjera es aquella que: “no se habla en el ambiente inmediato y local, puesto que las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación” (MEN, 2006, p.1).

Desde los aportes de algunos autores, el inglés es el idioma que más difusión a nivel mundial ha obtenido, llegando a ser considerado como uno de los “idiomas universales”. Para Rivas (2014), el inglés es considerado hoy el “idioma universal”, debido a que este “es casi obligatorio a nivel laboral en todas partes del mundo, es fundamental en cualquier ámbito de la vida personal o profesional, es el idioma utilizado en el campo económico, comercio internacional, turismo, diplomacia, industria, etc”.

En este orden de ideas, desde las políticas educativas y lingüísticas del país, se pretende propiciar un proceso de calidad en el que se propenda una formación en lengua extranjera (inglés)

que responda a las demandas desde las diferentes esferas como la académica, la laboral, la cultural y la social (MEN, 2006). Para tales propósitos, desde este estudio se considera de alta importancia la implementación de propuestas de educación que promuevan la interacción de los estudiantes con el idioma inglés tanto dentro como fuera de las aulas físicas de clase, a través del uso de las TIC y la web 2.0 como herramientas propulsoras de creación de espacios virtuales de aprendizaje y practica de una lengua extranjera.

Este estudio está enmarcado dentro del programa de inglés como lengua extranjera del centro de idiomas de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Las clases de inglés de la UCO siguen los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia el cual adopto el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER), en el cual se describe los niveles de desempeño que va logrando un estudiante de una lengua en cada una de las habilidades lingüísticas. Según esto, como ejemplo para la habilidad de comprensión auditiva de un estudiante en un nivel básico, el MCER (2001, p. 69) expone que este “debería comprender lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas, siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente”, además también se expone que un estudiantes de nivel A2 o nivel básico debería “comprender frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo), siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente”.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

En este programa las clases de lengua extranjera se desarrollan desde el enfoque “Task Based Learning” (TBL) o aprendizaje basado en tareas, que se define como, “un conjunto de estrategias de enseñanza que constituyen un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Blank y Harwell, 1997). Desde este enfoque, se pretende que los estudiantes de inglés de la UCO puedan desarrollar habilidades en la lengua extranjera donde sean capaces de cumplir tareas como: recolectar información, realizar un texto escrito y presentar la información recolectada de forma oral en la lengua extranjera. Con relación a

Según datos recolectados desde una encuesta realizada a un grupo de profesores del centro de idiomas UCO (Ver Anexo 1) en la cual se indagó sobre la frecuencia con la que estos docentes desarrollaban actividades que favorecieran las habilidades lingüísticas de leer, hablar, escuchar, escribir, gramática y vocabulario, (Reading, Speaking, Listening, writing, grammar and vocabulary) se observó que las habilidades más favorecidas en las clases de inglés por estos docentes son, la producción oral, y la gramática y vocabulario. (Ver Gráfica 25) Para estas habilidades el 84% (producción oral) y 53% (gramática y vocabulario) de los docentes que contestaron la encuesta afirmaron que siempre desarrollan actividades enfocadas a trabajar en estas habilidades. Por lo tanto, habilidades como la comprensión de escucha, la lectura y la escritura se desarrollan pero no con la misma frecuencia que las anteriores.

Para el desarrollo de este estudio, se enfatizó en la habilidad de comprensión de escucha, una de las tres habilidades que según la encuesta realizada a los docentes de inglés se desarrolla con menor frecuencia en las clases de inglés de la UCO (Ver Anexo 1). Se enfoca este estudio en esta habilidad en específico puesto que es considerada como una habilidad clave para el proceso de adquisición de una lengua y para el desarrollo de las demás habilidades tal como lo afirma

Vandergrift (1997, p. 387). También, se consideró importante para el contexto donde se llevó a cabo esta investigación contribuir a la mejora continua de esta habilidad desde aspectos como; espacios guiados para la práctica de la comprensión auditiva tanto en ambientes físicos como virtuales, la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de docentes y estudiantes, y aumentar la cantidad de horas presenciales de clase y fomentar el uso de espacios virtuales dedicados al desarrollo de esta habilidad.

Desde esta perspectiva se considera relevante tomar acciones que ayuden a mejorar la forma en que los estudiantes se enfrentan a las diferentes actividades de comprensión auditiva o de escucha en inglés tanto en clase como en las prácticas de escucha externas al aula. Según lo expresado por Hernández-Ocampo y Vargas, (2013, p. 200) en el desarrollo de su investigación sobre “Cómo animar a los estudiantes para que mejoren su desempeño en comprensión oral por sí mismos”, hoy en día es común escuchar decir a los estudiantes de inglés que una de las mayores dificultades que ellos tienen en el proceso de aprendizaje es comprender el inglés hablado (audios) y obtener buenos resultados en los exámenes de comprensión de escucha. Hernández- Ocampo y Vargas también plantean que desde las dificultades evidenciadas en estudiantes participantes en su investigación, es más fácil llegar a escribir textos en inglés y comprender textos escritos que tener un buen desempeño en escucha y habla, puesto que evidenciaron que es común que los docentes no les digan a sus estudiantes como pueden practicar la escucha y que los estudiantes no sepan cómo practicar la escucha por sí mismos.

Según Nunan (1997, p.1), la escucha es la habilidad básica en el aprendizaje de una lengua, sin una efectiva habilidad de escucha, el estudiante no aprenderá a comunicarse de manera efectiva. Este autor también plantea que más del 50% del tiempo que el estudiante pasa en función de la lengua extranjera debe ser dedicado a la escucha. Según Holden (2004, p. 259), investigaciones

han demostrado que un individuo invierte entre un 40% y 50% de su tiempo de comunicación en la escucha, un 25% a 30% en el habla, un 10% a 15% en la lectura, y un aproximado de 10% en la escritura.

Por otra parte, Silva (2006) plantea que “si lo primero que hacen los alumnos es escuchar, luego serán capaces de leer y hablar mejor dicha lengua, porque la práctica auditiva no sólo permite entender el significado de lo que se habla en la lengua extranjera, sino que también sirve como modelo lingüístico para acostumbrar el oído a los sonidos, pronunciación, formas gramaticales y vocabulario de la nueva lengua. (p. 204)

Para Fonseca (1999 en Silva 2006, p. 204), la comprensión auditiva es la destreza menos desarrollada entre los estudiantes de inglés, debido a la escasa exposición a la segunda lengua (quedando limitada a la que se trabaja en clase, o bien a la de las canciones y eslóganes publicitarios), al poco conocimiento de las distintas variedades de la lengua inglesa y la ansiedad que le produce al estudiante el creer que no se va a entender nada. Por lo cual, para el desarrollo y mejora de esta habilidad se requiere entre otras acciones, más espacios de práctica donde se interactúe con diversos usos idiomáticos.

Por su parte, Bedoya (2012) afirma que el desarrollo de la habilidad de escucha en estudiantes de una lengua extranjera también presenta retos que tienen que ver con el hecho de que los estudiantes no reciben una enseñanza adecuada para auto-regular y evaluar su desempeño en la comprensión de escucha. De acuerdo a este autor, “el estudiante que decide por sí mismo mejorar su escucha, normalmente se ve enfrentado a tareas por fuera de clase, tales como ver películas o escuchar programas de audio, de las cuales debe presentar como resultado un producto que termina

evaluando su desempeño, pero sin que haya tenido una ayuda adicional que le facilite la comprensión” (p.24).

Para Holden (2004, p. 257), la comprensión de escucha es la habilidad más olvidada en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Según este autor, hay un supuesto de que la comprensión de escucha es una actividad pasiva; y por el contrario, según él, es un proceso activo, puesto que los oyentes deben reconocer la diferencia entre sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, obtener el significado del idioma, guardar en sus mentes la información que escuchan lo suficiente para interpretar el contexto en el cual la comunicación toma lugar.

Otras dificultades relacionadas con el desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en el ámbito Colombiano fueron expuestas por autores como Morales y Beltrán (2006), Camacho (2013), Díaz (2012), Castro (2009), Y Reina (2010), los cuales se citan en este texto más adelante. En estas investigaciones, los autores concluyeron que algunos factores que afectan la habilidad de escucha en estudiantes de inglés del contexto Colombiano están relacionados con la motivación del estudiante, los rasgos paralingüísticos como el acento, ruido, velocidad del discurso, pronunciación y entonación; la falta de vocabulario y de concentración, la metodología del profesor, el uso de material autentico y los conocimientos previos del estudiante. En estos estudios también encontraron que el nivel de comprensión de escucha varía de un estudiante a otro debido a que estos utilizan diferentes estrategias para abordar las actividades de comprensión.

Morales y Beltrán (2006, p.109), además agregan que es relevante mencionar que en el contexto de su investigación, la escucha es una habilidad practicada pocas veces, no solo porque esta no es considerada como una parte importante del currículo, sino porque los estudiantes tratan de evitar su práctica. Los investigadores afirman que esto lo evidencian desde el estrés y el desánimo que

Los estudiantes muestran al momento de desarrollar actividades de comprensión de escucha. Debido a esto, Morales y Beltrán consideran que los estudiantes perciben la habilidad como un conjunto de tareas aburridoras y difíciles.

Según lo anterior, se considera relevante para el entorno educativo de la UCO, que se fomenten estrategias de enseñanza y aprendizaje que ayuden a los estudiantes a enfrentarse de manera efectiva a actividades de comprensión de escucha en una lengua extranjera, tanto en entornos académicos como en aquellos externos al aula de clase, puesto que esta habilidad es una de las más relevantes en los procesos comunicativos y de adquisición de un idioma.

Por lo tanto, esta investigación busca fomentar el desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera a través del uso guiado de estrategias de aprendizaje en actividades de escucha estructuradas (antes, mientras y después), que se desarrollan tanto en momentos de clase presencial como en espacios externos al aula, con la mediación de una modalidad de aprendizaje b-learning desde el apoyo de herramientas web, que permitan incrementar la exposición, interacción y práctica de los estudiantes con el idioma inglés desde espacios donde se pueda generar un proceso de evaluación y retroalimentación constante del aprendizaje.

Ante lo acá expuesto, se plantea la siguiente pregunta que guio los procesos investigativos de este estudio: ¿Cómo la implementación de actividades de clase que promuevan el uso de estrategias de escucha desarrolladas desde una modalidad blended influye en la habilidad de comprensión de escucha de estudiantes de inglés como lengua extranjera de la UCO? Para cumplir con este propósito, a continuación se presentan los objetivos que se plantearon para el desarrollo de este estudio.

### **Objetivo General**

Identificar cómo el desarrollo secuencial de actividades de clase que promuevan el uso de estrategias de escucha desarrolladas desde una modalidad blended influye en la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

### **Objetivos Específicos**

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica con actividades estratégicas de escucha bajo una modalidad blended enfocada en la habilidad de comprensión de escucha de estudiantes de inglés como lengua extranjera.
- Describir la contribución que la implementación de actividades estratégicas de escucha hace a la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.
- Evaluar la contribución al desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en inglés como lengua extranjera desde la implementación de una modalidad blended soportada en un LMS educativo.
- Analizar el desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha a través de los resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades desarrolladas tanto en los espacios presenciales como virtuales.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## CAPÍTULO 1

En este aparte, se hará una aproximación a los conceptos que fundamentan el desarrollo de este proceso investigativo y a su vez se presentarán algunas investigaciones relacionadas a estos conceptos. En su orden se abordaran los conceptos principales sobre la comprensión de escucha en lengua extranjera, algunas definiciones y características de lo que se considera la habilidad de comprensión de escucha, y se plantean algunas de las dificultades generales que presenta esta habilidad lingüística en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

### **1.1 Comprensión de escucha en el aprendizaje de una lengua extranjera**

El desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, suele presentar grandes retos y dificultades tanto para docentes como para estudiantes. Llevar a cabo procesos que apunten a la mejora de esta habilidad es en la mayoría de los casos algo que requiere de tiempo, dedicación y una gran cantidad de practica por parte de los estudiantes.

La comprensión de escucha es también conocida como comprensión auditiva. De acuerdo al Centro Virtual Cervantes (2009), esta habilidad comunicativa “abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica, hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente”

Zhang (2007, p.1), resalta que la habilidad de escucha es muy importante en el proceso de adquisición de un idioma, puesto que la conversación solo toma lugar cuando podemos entender lo que nuestro interlocutor dice.

Según Vandergrift (1999, p. 168), estudios previos concebían la habilidad de escucha como una de las destrezas que se desarrollaba de forma pasiva, a diferencia de las habilidades de escritura y habla que se consideran habilidades activas. Sin embargo, este autor plantea que la comprensión de escucha es un proceso activo complejo en el cual el oyente debe discriminar entre sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar acento y entonación, retener lo que fue juntado con todas lo anterior, e interpretarlo en el instante así como entender el contexto sociocultural del discurso que está escuchando.

De acuerdo a lo anterior, el concepto sobre la habilidad de escucha ha cambiado, al entender que esta es una habilidad activa, pues para llegar a la comprensión de un significado se requiere de una serie de procesos cognitivos necesarios para que exista una adecuada comprensión, lo que diferencia escuchar de oír, que para lo segundo no se necesita un proceso cognitivo pues la idea no es la de llegar a una comprensión del mensaje.

## **1.2 Definiciones y características generales de la comprensión de escucha**

Son muchas las definiciones que se dan sobre lo que se considera la habilidad de comprensión de escucha, sin embargo, por lo que a continuación se plantean algunos conceptos desde la mirada de estudiosos que han llevado a cabo procesos investigativos sobre esta habilidad, estos aspectos abarcan importantes aportes para llegar a un entendimiento de lo que es la comprensión de escucha.

Lynch, Anderson, Candlin, y Widdowson (1988), presentaron la escucha comprensiva como el proceso de recepción, atención y asignación de significado a un estímulo oral. Por su parte, Rost (2002), definió la escucha comprensiva como “un proceso que involucra un continuo de procesos activos que están bajo el control del oyente, y unos procesos pasivos que escapan a este control” (p. 7). Wolvin (2009), afirmó que la escucha es, indudablemente, la habilidad comunicativa más usada a nivel personal, profesional y académico.

Según Morley (1991), la importancia de la habilidad de comprensión de escucha en la enseñanza de una lengua extranjera emergió durante la década de 1960. A partir de ese momento, la enseñanza de la comprensión de escucha en la clase de idiomas se convirtió en una preocupación central para los profesores y alumnos de idiomas como segunda lengua o como lengua extranjera. Bedoya (2012) expone la importancia de la enseñanza de la escucha comprensiva en el contexto de adquisición de una lengua extranjera, pues:

En los últimos años, docentes y estudiosos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2, han ido volcando su interés hacia el estudio de la escucha comprensiva, comenzando así a reconocer su papel central como habilidad que jalona el desarrollo de otras habilidades comunicativas, y a explorar formas de dinamizar las estrategias de enseñanza. (p.32)

Para Vandergrift (1997, p. 387), de las cuatro habilidades de un idioma, la escucha es quizás la habilidad más importante para el aprendizaje de una lengua en las etapas iniciales, especialmente para los niños. Según este autor, la escucha es una habilidad altamente integradora y de acuerdo a lo planteado en su estudio, investigaciones han demostrado su papel crucial en la adquisición de una lengua puesto que la escucha interioriza las reglas de un idioma y facilita el surgimiento de otras habilidades del idioma.

Nunan (1997, p. 5) afirma que hay evidencia para sugerir que la escucha, que es, comprender lo que se escucha, es un proceso constructivo en el cual el estudiante es un participante activo. Para poder comprender, los oyentes necesitan reconstruir la intención original del que habla, usando ambas estrategias de procesamiento descendentes “top-down” y ascendentes “bottom-up” aprovechando lo que ellos ya saben para hacer uso del nuevo conocimiento. El proceso descendente (top-down), “no es más que un proceso de interpretación, en el que el oyente escucha y pone en juego sus expectativas con respecto a la información contenida en el discurso hablado, para luego utilizar fuentes de conocimiento como el contexto y su conocimiento del mundo para construir el significado” (Bedoya, 2012, p. 36). Mientras que en el proceso ascendente “Bottom- Up, según Pérez (2008), son los conocimientos léxicos y gramaticales los que proporcionan la base para la decodificación. Según esta autora, “el léxico, configurado como un diccionario mental, y los conocimientos gramaticales, aparecen como un conjunto de estrategias para analizar datos. Son el tipo de procesos que lleva a cabo un hablante no hábil en una lengua no materna”. En este proceso el estudiante, “se limita a cotejar las palabras con su diccionario (Lexicon) mental y con lo que conoce de las normas lingüísticas de la lengua” (p. 5).

Enfatizar en la mejora de la habilidad de comprensión de escucha en los procesos de enseñanza de una lengua extranjera al igual que la implementación de acciones que busquen hacer que los aprendices de una lengua extranjera sean conscientes sobre la importancia de desarrollar la habilidad de comprensión de escucha podría, tal como lo afirma Vandergrift (1999, p. 174), ayudar al estudiante a sacar el máximo provecho del idioma que está recibiendo, y así ser más exitoso en el aprendizaje de la lengua extranjera.

### 1.3 Dificultades para el desarrollo de la comprensión de escucha

Algunos de los aspectos que más interfieren en el desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en una lengua extranjera son, la falta de espacios de práctica y la cantidad limitada de horas de exposición a la lengua que se está aprendiendo. Morales y Ferreira (2008), en su estudio sobre la efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, plantean que “la limitada cantidad de horas con las que se cuenta para la ejercitación de las destrezas tiende a producir una deficiencia considerable en el proceso de desarrollo de las habilidades” (p. 96). Esta deficiencia de tiempos de práctica y de exposición a la lengua extranjera, impacta todas las habilidades comunicativas, y es la comprensión de escucha una de las habilidades que presenta mayor dificultad en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Nunan (2002) en su texto “Listening in Language Learning” expuso la situación de la habilidad de escucha con relación a la exposición y a la importancia que se le da en el desarrollo de una segunda lengua (L2) y la comparó con las demás habilidades básicas de un idioma. Nunan (2002, p. 238) nombró a la habilidad de escucha como “the Cinderella skill in second language learning” que se puede entender como la habilidad “cenicienta” en el aprendizaje de una segunda lengua. Nunan argumentó que la competencia en una segunda lengua ha sido vista en términos de la habilidad de hablar y de escribir, relegando las habilidades de escucha y de lectura a una posición secundaria.

Bedoya (2012) en su estudio sobre el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas afirma que la enseñanza de la comprensión

de escucha es un reto puesto que en la mayoría de los casos, “los estudiantes sólo pueden practicar la habilidad de comprensión de escucha en el aula de clase, y con el acompañamiento de docentes que no siempre tienen a su disposición las herramientas didácticas para ayudarlos a convertirse en oyentes efectivos” (p.30).

Abreus (2010), por su parte plantea que “el aprendizaje de lenguas depende en gran medida de la audición. Esta habilidad proporciona al aprendiz la entrada “input” oral que sirve de base a la adquisición del idioma y propicia que el estudiante interactúe con el lenguaje oral” (p.24). Abreus agrega que la tendencia actual en la elaboración de los materiales docentes se centra en “el desarrollo de la expresión oral como medio de comunicación, aislando el desarrollo de la comprensión de escucha como complemento para lograr la fluidez en la utilización del lenguaje que presupone la comunicación oral” (p.20).

Cheung (2010, p.7), expone que la habilidad de escucha es la que hace la demanda de procesamiento más difícil en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, debido a que los estudiantes tienen que almacenar información en la memoria a corto plazo al mismo tiempo que están intentando entender dicha información. Este autor también afirma que en el desarrollo de actividades de lectura los estudiantes pueden repasar el texto con entera libertad, generalmente, esto no sucede en la mayoría de las actividades de comprensión de escucha, debido a que en estas actividades, por lo general, el estudiante no tiene el control sobre los audios que se están trabajando en clase.

Cheung, (2010, p.6), también asegura que existe evidencia que al promover la habilidad de comprensión de escucha se incrementa la adquisición de las otras habilidades y consecuentemente lleva a la adquisición del idioma que se está aprendiendo, que en este caso es el inglés. Este autor

complementa que es lógico que no se pueda producir una correcta producción oral (output) a menos que se comprenda lo que se escucha (input).

Rost (2002, p. 19), afirmó que una de las razones del porque los estudiantes presentan dificultades comprendiendo y respondiendo a una actividad de escucha es que la guía por parte del profesor durante estas actividades no es apropiada Rost (2002, p. 21), expuso que la enseñanza sobre el uso de estrategias en las actividades de escucha debe ser explícita y persistente con el fin de ayudar a los estudiantes a ganar control sobre su proceso de escucha

Este proceso investigativo se basa en la teoría e investigaciones llevadas a cabo sobre la habilidad de escucha y tiene como finalidad promover mejoras para la habilidad de comprensión auditiva o de escucha en lengua extranjera. Trabajar en las dificultades que presenta desarrollar esta habilidad puede llevar a mejorar no solo la habilidad en sí, sino también, contribuir a una mejor adquisición de las otras habilidades de la lengua extranjera.

Ayudar a los estudiantes hacia un desarrollo eficaz de esta habilidad se hace sumamente necesario para el contexto de esta investigación, y esto se pretende llevar a cabo desde la implementación de estrategias de escucha con las cuales los estudiantes puedan enfrentarse a las actividades de comprensión de escucha de una forma más consiente y eficaz.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## CAPÍTULO 2

En este aparte, se presenta el rol que cumplen las estrategias de comprensión de escucha en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y su importancia para el mejoramiento de la habilidad de comprensión de escucha. Aquí se presentan autores como Vandergrift (1997), O'Malley et al. (1985) y Rost (1999) quienes son los referentes teóricos para el desarrollo de este proceso investigativo.

### 1.4 Estrategias de comprensión de escucha en lengua extranjera

Son varios los autores que han investigado sobre estrategias que ayuden a los aprendices de una lengua extranjera o segunda lengua a adquirir de manera más efectiva los conocimientos y las diferentes habilidades del idioma que están estudiando. En este aparte se abordarán conceptos importantes de algunos autores reconocidos por el estudio de la habilidad de comprensión de escucha y de cómo por medio de estrategias se puede llegar a ser un oyente eficaz en una lengua extranjera.

Entre los autores que se abordaran en este aparte están Vandergrift (1997), O'Malley et al. (1985) y Rost (1999), quienes han desarrollado procesos investigativos que han sido base de muchas otras investigaciones sobre el tema en específico y quienes son los autores de referencia para el desarrollo de esta investigación.

Con relación al contexto local se abordan los trabajos de Orrego y Díaz (2010), Fandiño (2010), Barbosa (2012), Quijano (2016), y Bedoya (2012), quienes desarrollaron sus procesos investigativos desde la implementación de estrategias en pos de la mejora de habilidades y competencias comunicativas de una lengua extranjera.

Orrego y Díaz (2010, p. 118) en su estudio sobre el empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras llevado a cabo en una universidad Colombiana, afirman que en lo que respecta al aprendizaje del inglés, los estudiantes establecen diferencias en este proceso con relación al aprendizaje de otras lenguas, y, por tanto, en el uso de las estrategias que implementan. De acuerdo a Orrego y Díaz (2010), los estudiantes emplean más conscientemente estrategias de aprendizaje por tres razones diferentes: cuando la lengua extranjera se considera más difícil de aprender; cuando existe una preferencia originada por un gusto personal hacia una de ellas, y cuando el poseer conocimientos previos de una determinada lengua extranjera favorece un mejor aprendizaje de ésta y un desinterés por la otra, lo cual puede provocar un menor uso de estrategias de aprendizaje en esta última.

Fandiño (2010, p.145) en su estudio sobre la enseñanza explícita de estrategias socio-afectivas con estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera, expone que la instrucción explícita de estrategias socio afectivas es útil para aumentar la conciencia del estudiante sobre la importancia de prestar atención a sus propios sentimientos y a sus relaciones sociales como parte de su proceso de aprendizaje. Según Fandiño (2010), estudiantes de inglés como lengua extranjera utilizan las estrategias para resolver problemas lingüísticos y comunicativos, completar tareas o para alcanzar los objetivos académicos y en general estos estudiantes se enfocan más en recordar y memorizar vocabulario, que en poner atención a los aspectos afectivos, sociales del aprendizaje de un idioma.

Con relación a la habilidad de comprensión auditiva, Barbosa (2012), desarrolló un estudio sobre la implementación de un modelo metacognitivo de aprendizaje estratégico para la comprensión auditiva por medio de actividades en línea. En esta investigación, Barbosa trabajó con estudiantes de inglés como lengua extranjera ubicados en un nivel A2 según el MCER. Estos estudiantes fueron caracterizados por tener un nivel de suficiencia bajo en su habilidad de escucha en inglés. Los investigadores identificaron la dificultad desde los resultados de dos test y desde las percepciones y conjeturas propias de los estudiantes. Barbosa también identificó que los estudiantes no eran capaces de obtener pequeños detalles en las actividades de escucha y que esto afectaba su comprensión general. Los investigadores concluyeron que los estudiantes mejoraron su comprensión selectiva al emplear estrategias de atención y al completar un proceso disciplinado de escucha. Según estas conclusiones los estudiantes mostraron una mejora de conciencia cognitiva y metacognitiva del proceso de la comprensión de escucha selectiva.

Quijano (2016), por su parte, llevó a cabo una investigación enfocada en el entrenamiento en estrategias metacognitivas de escucha con estudiantes universitarios ubicados en un nivel Pre-intermedio según el MCER. En este estudio los participantes revelaron dificultades al realizar actividades de escucha. Según Quijano (2016, p. 4), en el contexto de esta investigación, en las clases de inglés se daba poco énfasis a la enseñanza de la escucha y las pocas actividades de escucha consistían en ejercicios tradicionales con respuesta múltiple o completar verdadero o falso y que además se le daba poca atención al rol facilitador de las estrategias metacognitivas que guían al estudiante en asumir una mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje. Los resultados de esta investigación mostraron que el uso de estrategias meta cognitivas generó un impacto positivo en la habilidad de comprensión de escucha de los estudiantes al generar mayor control sobre su proceso de aprendizaje. Además, concluyó que el uso de una secuencia didáctica de

actividades de escucha estructuradas (antes, durante y después) acompañada de la implementación de estrategias metacognitivas en cada una de las etapas contribuyó a guiar a los estudiantes hacia los procesos mentales de una comprensión auditiva o de escucha exitosa.

Bedoya (2012, p. 44), por su parte, plantea que sobre estrategias de escucha se ha trabajado en cuatro áreas fundamentales que se enfocan en, la efectividad de la enseñanza directa de estrategias para el desarrollo de la escucha comprensiva, la relación entre el uso de estrategias y el nivel de desempeño en la escucha comprensiva, la utilidad del conocimiento previo como una estrategia de procesamiento, y, estudios que dan cuenta de cómo se han identificado las estrategias de escucha comprensiva usadas por los estudiantes.

Bedoya (2012), en este estudio indagó por el papel que la enseñanza de este tipo de estrategias puede tener en el desarrollo de la consciencia metacognitiva y de la escucha comprensiva en una L2. En los hallazgos más importantes de esta investigación, el autor reportó que tanto las diferencias en los resultados de la prueba de comprensión auditiva, como los comentarios tomados de los estudiantes reflejan una tendencia hacia el mejoramiento en el desempeño de la escucha comprensiva, atribuible a la implementación de un modelo integrado de enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la escucha comprensiva en una L2, apoyado por materiales auténticos en audio digital, y por las ventajas de movilidad y trabajo autónomo que ofrecen los reproductores portátiles.

Vandergrift (1997, p. 388) expone en su estudio sobre estrategias de comprensión de escucha de estudiantes de francés como lengua extranjera, el cual realizó con estudiantes de secundaria de cuatro cursos de diferentes niveles, que las estrategias de escucha de estudiantes adultos de una segunda lengua eficaces y menos eficaces fueron primero estudiadas por Murphy (1985) utilizando



un procedimiento “think aloud” o pensar en voz alta. De acuerdo a Vandergrift, Murphy determino que los oyentes eficaces eran más abiertos y flexibles al usar una mayor variedad de diferentes estrategias y se involucraban en una interacción más activa con el texto. Los oyentes menos eficaces, por el contrario, dedicaban mucho tiempo al texto o consignaban la información en el texto demasiado tarde en el proceso de escucha.

Vandergrift (1997, p. 388) también expone en su estudio que Murphy no pudo nombrar o clasificar de manera precisa muchas de las estrategias que él había identificado, puesto que no se había desarrollado lo suficiente una taxonomía sistemática de las estrategias de aprendizaje de una lengua.

Entre los autores pioneros más nombrados en las diversas investigaciones sobre el uso de estrategias enfocadas al mejoramiento de la comprensión de escucha están, O’Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo y Kupper (1985), quienes plantearon tres tipos genéricos de estrategias que no interesan sólo a la escucha sino al aprendizaje en general. Estos tres grupos de estrategias se conocen como: estrategias metacognitivas, que implican una reflexión sobre el aprendizaje; estrategias cognitivas, que tratan la interacción sujeto-materia de aprendizaje, inferencias, uso de los conocimientos textuales; y las estrategias socio-afectivas que tratan la interacción con otras personas que pueden ayudar al conocimiento y la comprensión (preguntas directas al interlocutor, al profesor).

O’Malley et al. (1985), plantearon lo anterior desde los resultados que arrojó una investigación realizada con estudiantes de inglés como segunda lengua de secundaria sobre tres temas principales durante dos diferentes fases: la toma de notas, la atención selectiva y la cooperación. En el

desarrollo de esta investigación, los autores categorizaron tres grupos de estudiantes de inglés como segunda lengua.

En la primera fase de este estudio, los resultados indicaron que los estudiantes utilizaban estrategias más familiares para ellos y las aplicaban en partes específicas en vez de integrarlas a toda la actividad. En la segunda fase se les instruyó a algunos estudiantes hacia la utilización de estrategias en actividades orales, de vocabulario y de escucha. Los resultados en esta fase concluyeron que el entrenamiento en estrategias puede ser efectivo para actividades integradas de un idioma. En el desarrollo de estas fases algunos estudiantes fueron instruidos con estrategias metacognitivas y cognitivas, mientras que otros no recibieron ninguna instrucción sobre estrategias de aprendizaje. Este trabajo tuvo una duración de ocho días, dividido en sesiones de 50 minutos. En este tiempo los investigadores administraron pre-test, pos-test y cuestionarios de selección múltiple. Los resultados de la investigación arrojaron diferencias en cada grupo, pero estas diferencias no fueron significativas.

En 1990, O'Malley y Chamot, validaron un grupo de estrategias para el aprendizaje de una lengua y un sistema de clasificación y acompañamiento apoyado en la teoría cognitiva. En esta época ellos diferenciaron y categorizaron una variedad de actividades cognitivas para el aprendizaje de una lengua en dos grupos principales: Estrategias cognitivas y metacognitivas.

Según ellos, las estrategias metacognitivas son importantes porque estas monitorean, regulan, o dirigen el proceso de aprendizaje de una lengua. Estas estrategias se enfocan en la reflexión acerca del proceso de aprendizaje e incluyen planear, monitorear, y evaluar. Sin embargo, sin la utilización adecuada de estrategias cognitivas, el potencial de las estrategias metacognitivas se restringe.

Las estrategias cognitivas manipulan lo que se va a aprender o aplican una técnica específica a la tarea de aprendizaje. En este mismo año, O'Malley y Chamot llevaron a cabo una investigación con once estudiantes de inglés como segunda lengua provenientes de dos colegios públicos. Todos los estudiantes fueron clasificados por las instituciones en un nivel intermedio en inglés. Estos estudiantes fueron clasificados por sus profesores de inglés como oyentes eficaces o menos eficaces en la lengua extranjera. Una de las conclusiones de este estudio fue que los estudiantes que fueron clasificados como oyentes eficaces utilizaron estrategias de manera más exitosa que aquellos clasificados como oyentes menos eficaces. Esto llevo a concluir que los estudiantes menos eficaces necesitan más ayuda para convertirse en aprendices más estratégicos.

Por otra parte, Pérez (2008, p.14), en su artículo sobre escucha comprensiva presenta las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas como las principales que caracterizan una escucha y a un oyente eficaz. Según, la autora, el objetivo de esta caracterización es que los alumnos practiquen y dominen estas habilidades de forma progresiva. Para ella, un oyente eficaz debe presentar las siguientes particularidades de acuerdo a cada estrategia. En las estrategias metacognitivas el oyente eficaz debería poder conocer la finalidad de la tarea que va a realizar, conocer sus limitaciones y sus habilidades, ajusta su funcionamiento cognitivo al tipo de tarea y ser consciente de su comprensión o de su error.

Para las estrategias cognitivas el oyente eficaz debería poder aprovechar las pausas y la redundancia o la predictibilidad del mensaje para reflexionar y tratar la información, trabajar con unidades superiores a la palabra (el enunciado), realizar una predicción o anticipación que funciona como una formulación de hipótesis verificadas posteriormente o desechadas, ser capaz de fijar la atención en un aspecto particular del mensaje, reformular en las propias palabras lo oído en una primera escucha, asociar lo oído con los conocimientos previos, analizar lo oído para emitir un

juicio, saber realizar inferencias del contexto y la información no verbal y emplear su conocimiento lingüístico y no lingüístico para interpretar lo que escucha.

Pérez (2008) plantea que con relación a las estrategias socio-afectivas el oyente eficaz debe dominar la gestión y la autogestión en el intercambio comunicativo, mantener una actitud activa sin desanimarse ante el error, saber solicitar aclaraciones a su interlocutor, y por último, ser capaz de pedir ayuda ante las dificultades insalvables.

En 2008, Hsueh y Liu, llevaron a cabo una investigación sobre estrategias de comprensión de escucha que relacionó, estrategias de comprensión de escucha, estilos de aprendizaje y enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Este estudio se desarrolló en un entorno de inglés como lengua extranjera y tuvo como objetivo principal el entender como dos oyentes de un nivel intermedio empleaban estrategias para resolver problemas del idioma durante las actividades de un curso de inglés.

En esta investigación, Hsueh y Liu, plantearon que desde los hallazgos de este estudio se puede indicar que hay diferencia en el uso de estrategias según la habilidad de escucha de los estudiantes. Según estos autores, una escucha exitosa se relaciona con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de forma sistemática. También afirman que los aprendices independientes son capaces de escoger las estrategias adecuadas para su proceso de aprendizaje de acuerdo a sus preferencias cognitivas y transferir estas estrategias a otros contextos.

Para el desarrollo de este proceso investigativo se pretende trabajar con las estrategias presentadas por Rost (1999, p.58), en su texto sobre el desarrollo de tareas de escucha para el aprendizaje de una lengua. En este texto, el autor afirma que en el contexto del desarrollo de estrategias de aprendizaje, las estrategias de escucha han sido estudiadas por varios investigadores

y profesionales de la educación. Basado en estas investigaciones, Rost (1999), propone cinco estrategias, que según él, son comúnmente reconocidas por ser exitosas; y plantea, que para fortalecer la habilidad de escucha desde el desarrollo de actividades de clase, los estudiantes deben aprender utilizar las siguientes cinco estrategias.

Primero, predecir información o ideas antes de escuchar. Segundo, hacer inferencias de la información incompleta, basado en los conocimientos previos. Tercero, monitorear su propio proceso mientras se realiza la escucha. Cuarto, intentar clarificar áreas de confusión. Y por último, responder a lo que se haya entendido.

Según Rost (1999, p. 59), la presentación de estas estrategias en sí no es suficiente para asegurar el progreso del estudiante. Para llegar a un proceso exitoso, este autor afirma que los estudiantes necesitan ser conscientes de la estrategia, necesitan oportunidades de utilizar la estrategia en actividades reales para experimentar sus efectos y entender los beneficios potenciales de dichas estrategias. En su trabajo, Rost (1999), propone un ejemplo de actividad de escucha para cada una de las estrategias que se plantean. Por lo cual, el desarrollo de las actividades de escucha para este proceso investigativo serán diseñadas teniendo en cuenta los ejemplos provistos por este autor.

La implementación tanto de las estrategias acá propuestas por Rost, como la forma de transmitir las a los estudiantes, fue la base de las acciones a desarrollar en la secuencia didáctica planteada para este estudio. Esta implementación dio las bases para una intervención de las prácticas educativas que se llevan a cabo en el contexto del centro de idiomas de la UCO, lugar donde se desarrolló este estudio, y contribuyó al proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes participantes en esta intervención.

## CAPÍTULO 3

En este aparte, se presentan conceptos generales sobre la modalidad blended y su relación con los espacios académicos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. También, se plantea la importancia de la mediación de la web y el uso de herramientas TIC en los procesos educativos y se hace una aproximación teórica al concepto de secuencia didáctica.

### **1.5 Blended learning y TIC en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera**

La inclusión activa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la cotidianidad del aula de clase, y en especial en el proceso de adquisición de una lengua extranjera es de suma importancia para los procesos educativos, puesto que estas “desempeñan un papel esencial en las actividades educativas [...] al reducir las limitaciones impuestas por el espacio y el tiempo, estas permiten extender el ámbito de la enseñanza”. (UNESCO, 2005, p. 2).

Según la UNESCO (2005) las TIC constituyen un conjunto de instrumentos cada vez más eficaces para crear y difundir el conocimiento, así como para aprovecharlo en común. Para el éxito de las personas en la vida, las competencias en la utilización de la informática son tan esenciales como los conocimientos básicos en lectura, escritura y cálculo. Para la UNESCO (2015), las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo.,

Las TIC también, “facilitan la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos, que se adaptan a modernas estrategias de aprendizaje, con excelentes resultados en el desarrollo de las habilidades cognitivas de niños y jóvenes en las áreas tradicionales del currículo” (Piedrahita, 2007,



p. 3). Maggio (2012) afirma que, “un alumno con una computadora puede permiternos pegar un enorme salto al desarrollo de prácticas de la enseñanza que reconozcan que el conocimiento se construye y a la vez generen propuestas consistentes con ese reconocimiento” (p. 67).

La integración de las TIC al proceso educativo aporta un gran número de fortalezas relacionadas con el desarrollo de la autoconfianza y seguridad en los educandos, el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento, comunicativas y actitudes flexibles y proactivas; y el aumento de las múltiples inteligencias y estilos cognitivos de aprendizaje (Castro, 2010).

El fenómeno de la globalización ha impactado todos los ámbitos de la sociedad, y el educativo no es la excepción. Las TIC han permeado el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera desde el aporte de varias propuestas educativas en las cuales el uso de tecnología en las aulas es cada vez más frecuente.

Una de esas propuestas de enseñanza y aprendizaje que relaciona el uso de las TIC en los espacios tradicionales de clase es el blended learning o b-learning, que se conoce por ser una modalidad de enseñanza y aprendizaje que provee al estudiante de oportunidades continuas de aprendizaje desde las características del trabajo presencial y a la vez nutre de actividades y tareas en línea apoyadas de herramientas web que fomentan la interactividad y el aprendizaje autónomo por fuera del espacio académico. Además esta modalidad tiene como finalidad centrar la educación en las necesidades de aprendizaje del estudiante y aprovechar la tecnología para lograr un proceso de aprendizaje más significativo que “relacione los contenidos de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1963).

“El trabajar con el "Aprendizaje Combinado" o "Blended Learning" facilita la relación entre estudiantes y docentes, ya que esta metodología se fundamenta en una modalidad de enseñanza,



donde el tutor combina el rol tradicional o presencial con el rol a distancia o no-presencial”. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

La modalidad blended presenta estrategias de enseñanza novedosas las cuales “proveen de más responsabilidad al estudiante en su estudio individual y mejoran la calidad de las clases mediante el uso de multimedia y actividades de enseñanzas innovadoras en las cuales el estudiante será constructor de su aprendizaje” (Cataldi, Figueroa, Lage, Kraus, Britos, y García, 2005, p. 24)

García (2013), afirma que la modalidad blended posee diferentes significados, pero el más ampliamente aceptado es entenderlo como: “un diseño docente en el que tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan con objeto de optimizar el proceso de aprendizaje” (p. 3). También este autor plantea que uno de los aspectos a destacar del b-learning es que se centra en los procesos de aprendizaje.

Sobre la relación del blended learning y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, Rodríguez (2012), propuso en su investigación que el blended learning es una alternativa didáctica para la enseñanza del inglés. Este autor presentó una serie de propuestas que refuerzan el uso del blended learning, concretamente en la enseñanza del idioma inglés. En su trabajo, expone tres temas principales: 1. Blended learning como modelo de enseñanza y aprendizaje, 2. Ventajas del Blended learning, y 3. Características pedagógicas del blended learning.

En los resultados de este estudio, Rodríguez (2012), concluyó que la adecuada combinación de recursos tecnológicos en una clase presencial hace que el modelo propuesto proporcione resultados óptimos para así mantener la motivación hacia el uso apropiado de la lengua extranjera en contextos diversos. Además, el autor plantea que la enseñanza y el aprendizaje en la modalidad blended



learning favorecen la adaptación de diversos recursos audiovisuales, tradicionales y en línea, de tal manera que maestros y estudiantes pueden innovar en el aula con dichos recursos.

Benedetti, Arrizabalaga, Coscia, y Arriaga (2008), aportaron a las investigaciones sobre enseñanza de una lengua extranjera y blended learning con un estudio que planteo la implementación de la modalidad blended en los cursos universitarios de lecto-comprensión en lengua extranjera en la Universidad Nacional del Sur en Argentina. En esta investigación las autoras concluyeron que tanto docente como el alumno se beneficia de la utilización de la modalidad blended en diferentes aspectos como: la facilidad con que se accede al material, la autonomía que conlleva para ambos la elección del tiempo y el lugar de trabajo, permite establecer una comunicación permanente entre profesor y alumno, al complementar el encuentro personal tradicional en el ámbito del gabinete de consulta con la modalidad electrónica.

También concluyeron que el uso de la modalidad blended demanda una mayor dedicación del docente en la preparación de material adecuado para no caer en la réplica del aula en un computador. Además, basado en los resultados de este estudio, un porcentaje importante del alumnado no había adquirido autonomía en el aprendizaje y la experiencia con la modalidad blended mejoró, en muchos casos, la habilidad de autogestión de su aprendizaje.

El blended learning se caracteriza por la inclusión de las TIC en los espacios de clase presencial y por crear espacios de práctica extra clase por medio de herramientas web como las plataformas educativas en línea. Esta integración de tecnología en el aula de lengua extranjera es considerada por Rodríguez (2012), como un factor motivador para el aprendizaje del estudiante a través de la inclusión de herramientas web que favorecen el uso de la lengua en diferentes contextos. Este autor afirma que:

Los ejercicios basados en el uso de multimedia promueven la libertad de experimentar con los estilos de aprendizaje de los estudiantes al decidir los recursos con los cuales quieren trabajar dentro y fuera de la clase. La interactividad de los ejercicios lingüísticos en lengua extranjera incrementa la autonomía. La puesta en marcha de actividades interactivas en clase le da diversidad a la clase, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de revisar la lengua en diferentes maneras. (p.8)

Bartolomé (2008, p.34) en su artículo sobre los entornos de aprendizaje mixto en educación superior afirma que el blended learning es “un sistema en el que se mezclan situaciones de presencialidad y no presencialidad, recurriendo a las tecnologías más adecuadas para cada necesidad” (p. 15). También este autor plantea que la modalidad blended learning presenta grandes beneficios al proceso de adquisición de conocimientos de los estudiantes al:

- Promover el aprendizaje autónomo, autorregulado y colaborativo;
- Ofrecer una variedad de recursos para aprender en diversas situaciones y tecnologías;
- Hacer posible la igualdad de oportunidades de aprendizaje, con flexibilidad y adaptabilidad, siempre y cuando dichas oportunidades sean de calidad y relevancia;
- Facilitar al aprendiz el acceso a la nueva tecnología, pero sin prescindir de la anterior, lo cual provee la oportunidad de un acceso gradual a lo nuevo combinado con lo viejo;
- Flexibilizar y personalizar el aprendizaje;
- Articular las necesidades de los actores implicados en el proceso formativo;
- Integrar actividades presenciales para subsanar deficiencias y mejorar los resultados de la formación virtual y a distancia;

- Hacer uso de las ventajas de la formación virtual y la formación presencial combinándolas en un solo tipo de formación; y
- Proveer diversas oportunidades para diseñar los recursos didácticos y vías de comunicación entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Por su parte, Al-Huneidi y Schreurs (2012), exponen en su artículo titulado *Constructivism Based Blended Learning in Higher Education*, algunas de las bondades que el b-learning le aporta a los procesos educativos tradicionales al afirmar que el b-learning es más que lo entendido como punto intermedio entre las modalidades presencial y virtual o la intersección de dos modelos. De acuerdo a estos autores, el b-learning “se presenta como una opción que integra, armoniza y complementa los medios, recursos, metodologías, actividades, estrategias y técnicas planteadas por ambas modalidades-presencial y virtual.” (p. 4).

Asimismo, de acuerdo a Makara y Malevini (2004), esta modalidad permite que “las instituciones educativas se diversifican incorporando la tecnología, empleando métodos y técnicas que flexibilizan los contenidos y eliminan las barreras espacio-temporales” (p. 2). También, la modalidad b-learning es una opción válida para maximizar el logro de los objetivos de un curso de inglés por tanto posibilita que el alumno a través del uso de las herramientas web “se convierta en el protagonista de su aprendizaje, mediante el uso de estrategias autónomas de búsqueda y selección de la información y de estrategias interactivas de comunicación que superan los límites espacio-temporales impuestos por el contexto escolar” (Camera, Cariaga, Hernández, y Tortarolo, 2012, p. 1).

Camera et al. (2012), concluyeron lo anterior desde el desarrollo de una investigación sobre la implementación del blended learning en la enseñanza de una lengua extranjera con propósitos



específicos. Este proceso investigativo se enfocó en describir y mostrar la experiencia del dictado de la asignatura Inglés Técnico bajo la modalidad blended learning, y la utilización del aula virtual y diferentes recursos tecnológicos que la asignatura Inglés Técnico utiliza como complemento del dictado de clases presenciales.

En esta investigación, Camera et al (2012), concluyeron que desde el uso del blended learning se observaron varias ventajas y beneficios para el aprendizaje de una lengua extranjera tales como: aprender en cualquier sitio y momento, acceso de todos a la formación y capacitación continua, acceso a través de Internet a recursos y servicios educativos en permanente crecimiento, elección del estilo de enseñanza – aprendizaje, entre otros.

Guerra y Carrasco (2009), en su texto sobre una propuesta metodológica para crear cursos en modalidad plantearon una definición del B-learning que según ellos se ajusta a la finalidad de su trabajo. Para estos autores el blended learning es “un modo de aprendizaje que combina lo mejor de la enseñanza presencial con lo mejor de la enseñanza online (no presencial)”, y desde esto lograr que el blended learning se convierta en “una extensión natural del proceso enseñanza-aprendizaje de las salas de clases tradicionales” (p, 5). Estos autores presentaron en su texto un número de condiciones que se deben tener en cuenta para la implementación de una modalidad b-learning en una institución educativa. Según ellos esta implementación requiere de aspectos como:

- La adopción del paradigma del aprender a aprender
- Un nuevo papel de los docentes, ante el protagonismo de los estudiantes en la construcción del conocimiento significativo
- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular, que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio
- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas

- Una redefinición de las competencias profesionales
- Procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.)
- Y por último, un incremento importante de la actividad y compromiso estudiantil y una reorientación del quehacer del docente.

Como conclusión, aunque esta modalidad de enseñanza-aprendizaje ha sido ampliamente incluida en diversos procesos investigativos, se considera relevante su implementación en el contexto de la Universidad Católica de Oriente, puesto que su uso, acompañado con una propuesta didáctica bien estructurada y la implementación de estrategias para la adquisición de una lengua extranjera, pueden fortalecer los procesos que se llevan a cabo en el centro de idiomas de esta institución. Así mismo, se considera necesario fortalecer procesos de integración de las TIC en los entornos académicos tradicionales para de esta forma estar a la par de los procesos educativos globales.

## **1.6 La web 2.0 y su mediación en los procesos educativos.**

En los entornos educativos, escuchar sobre la relación entre web 2.0 y los beneficios que esta aporta a los procesos educativos es cada vez más frecuente. Esta combinación ha aportado varias herramientas útiles al proceso educativo tradicional, tales como las expuestas en diferentes estudios por Núñez y Ceballos (2012, p.1), Padilla (2008, p.3) y Zambrano y Medina (2010, p. 290) cuando plantean que la web 2.0 le aporta a la educación aspectos clave como: acceso y producción democrática fácil y gratuita de la información, conformación de un usuario activo que se enfrenta a nuevas maneras de compartir, construir y distribuir los contenidos. Además, que esta relación de



las herramientas web con la educación, posibilita el enriquecimiento de experiencias de aprendizaje tanto para los docentes como para los estudiantes, abriendo una amplia gama de alternativas educativas que favorecen los aprendizajes desde una perspectiva constructivista y cognitiva.

Asimismo, estos autores afirman que la web 2.0 contribuye al proceso educativo al proporcionar acceso a los datos y a la información de una forma más seleccionada. Además, de dar acceso a un contenido dinámico que se comparte abiertamente. Esto se transforma para el estudiante en una experiencia rica en aplicaciones interactivas y en el uso de herramientas colaborativas que facilitan su aprendizaje y la generación de nuevo conocimiento colaborativo.

Por su parte, Maggio (2012), asevera que:

Lo que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ponen a disposición de la tarea pedagógica va mucho más allá de lo que se puede encontrar en web. Crean la posibilidad de llegar a las fuentes, traer nuevas voces y generar construcciones en diálogos complejos y multiculturales. (p. 74).

Con relación a la incorporación de herramientas TIC a los procesos educativos, Padilla (2008, p.8) presenta la siguiente serie de beneficios, los cuales son de gran importancia tener en cuenta en el desarrollo de este y cualquier proceso de mejora educativa que involucre el uso de las TIC en educación, a saber:

1. Procesos más dinámicos: ya que puede analizar, construir, compartir, publicar o restringir sus aportes e ideas. Además, se abren espacios para el desarrollo de la creatividad, la estética y, por supuesto, el mejoramiento de las destrezas en el manejo de las herramientas tecnológicas.



2. El estudiante es el centro del proceso: inevitablemente se vuelve el protagonista de su propio desempeño debido a que todas las actividades giran en torno a sus capacidades. El docente se convierte en un guía o mediador y el estudiante debe apropiarse de su nuevo papel en el proceso de aprendizaje.
3. Se erradica la actitud pasiva de los estudiantes: esta cualidad se encuentra estrechamente ligada con la anterior, puesto que, tradicionalmente el estudiante era solo un sujeto receptor de saberes, que recibía un cúmulo de información proporcionado por el docente quien era el que “le enseñaba”, mientras que las concepciones contemporáneas enmarcan a estudiantes constructores de aprendizaje y a docentes que los guían en el proceso.
4. Disminución de las barreras para el acceso a la educación: cualquier barrera que nos impida crecer y que nos discrimine debería ser derribada, es así como la incorporación de la web 2.0 en la educación favorece que estudiantes con limitaciones de acceso a los centros educativos, por lejanía, tiempo, dinero, entre otras, reciban una educación de calidad, en donde las actividades propuestas los capaciten para adquirir un alto nivel profesional acorde con las exigencias actuales.
5. Compartir información de investigaciones: por medio de este tipo de herramientas se pueden generar espacios para la investigación y las discusiones constructivas, que propicien un intercambio dinámico de información segura, responsable y actualizada.
6. Acceso ilimitado a la información: por medio de este tipo de herramientas los estudiantes y los docentes tienen la posibilidad de adquirir información de primera mano, básicamente de todos los temas deseados. Ciertamente dicha información debe ser clasificada y valorada antes de considerarla como válida.

7. Bajo costo si se cuenta con la tecnología requerida: al ser herramientas libres o de muy bajo costo, prácticamente la inversión resulta mínima. Cualquier docente desde su aula podría implementar actividades lúdicas, individuales o colaborativas, que no requieren más que el acceso a internet y un dispositivo apropiado.

De estas bondades se resaltan para el desarrollo de este proceso investigativo la posibilidad de generar procesos educativos más dinámicos que se enfoquen en las necesidades del estudiante y que le brinden a este un acceso sin restricciones a actividades, prácticas y materiales de apoyo que contribuyan de manera efectiva a su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

### **1.7 Secuencia Didáctica**

Para el desarrollo de este estudio se llevó a cabo una secuencia didáctica distribuida en 12 sesiones de clase presencial y 6 momentos de trabajo autónomo por parte de los estudiantes desde la plataforma virtual educativa Schoology. Durante estas sesiones se guio a los estudiantes en la utilización de estrategias para alcanzar mejores resultados en las actividades de comprensión de escucha. También, se recolecto información relevante desde diferentes instrumentos.

La planeación y desarrollo de las sesiones se dio desde lo planteado por Tobón, Pimienta y García (2010). Según estos autores la estructura de la secuencia consta de tres etapas, “se busca que las actividades estén organizadas por momentos, teniendo en cuenta 3 aspectos: Entrada o inicio, desarrollo y finalización o salida” (p.74). Por lo cual, la implementación de las sesiones de clase tuvieron un primer momento de entrada, un segundo de desarrollo y un final de cierre.

Perrenoud (1999), plantea que en una secuencia didáctica, cada etapa es una situación de aprendizaje en progresión, que no se produce al azar, sino que debe ser generada por un dispositivo

que sitúe a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar o un problema que resolver.

Tobón, Pimienta, y García (2010) plantean que las secuencias didácticas son “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” Además estos autores afirman que las secuencias didácticas son, “una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas, actividades pertinentes y evaluación formativa (orientadas a enjuiciar sistemáticamente el proceso” (p. 20)

Según Pérez-Abril (2005, p. 52) La secuencia didáctica está referida a “la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones)”. Para este autor el desarrollo de una SD debe “permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. Una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo”.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, la secuencia didáctica que se diseñó para el desarrollo de este estudio procuró generar un espacio de enseñanza y de aprendizaje del inglés desde unas dinámicas diferentes, contribuyendo a nuevas formas de hacer, propiciando una participación activa de los estudiantes e integrando el uso de las TIC al entorno educativo donde se desarrolló este estudio. Cada una de las sesiones desarrolladas en la secuencia didáctica se explican en el aparte 4.3.2 Fase 2: Implementación secuencia didáctica e instrumentos de recolección de datos.

## CAPÍTULO 4

### 1.8 Diseño y Enfoque Metodológico

Esta investigación se planteó desde un enfoque de mixto. Este enfoque permitió la integración de aspectos cuantitativos y cualitativos en la recolección, análisis e interpretación de los datos. Se incluyen características de los dos enfoques en aspectos como, los instrumentos de recolección de datos, el análisis de los datos y la integración de estos datos para llegar a una conclusión final.

Para Creswell (2012) un método mixto incluye tanto la recolección y análisis de datos cualitativos como cuantitativos en un sólo estudio, en el cual “los datos se recogen concurrente o secuencialmente, se dan según cierta prioridad o dominancia. Incluye, asimismo, la integración de los datos en una o más etapas del proceso de investigación” (p. 535).

Según Hernández, Fernández, y Baptista (2010), los métodos de investigación mixtos son, “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales” (p.546).

Esta investigación tuvo un alcance descriptivo y correlacional, con un enfoque cualitativo dominante para el análisis de dos de los tres instrumentos y la descripción del proceso de implementación de la secuencia didáctica. Hernández et al. (2010) afirman que los estudios descriptivos buscan “especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80).

El objetivo general de esta investigación tiene sumido un componente descriptivo al identificar y analizar las manifestaciones de los estudiantes y de los momentos de las sesiones de trabajos, y un componente correlación debido a las posibles relaciones que se tejen entre la habilidad de comprensión de escucha y el uso de estrategias para abordar actividades de escucha.

### **1.9 Sujetos participantes**

En este estudio se trabajó con un grupo de estudiantes de inglés del centro de idiomas de la Universidad Católica de Oriente, los cuales están ubicados en un nivel 5 del diplomado en inglés como lengua extranjera y debieron estar expuestos a un total de 160 horas de adquisición del idioma inglés, cada nivel de estudio con una duración de 40 horas. Esto estudiantes según los estándares de lengua extranjera del Ministerio de Educación Nacional, están en un nivel básico o nivel A2.

La selección de este grupo se dio teniendo en cuenta que para desarrollar un proceso de modelación de estrategias en actividades de comprensión de escucha se requiere que los participantes cuenten con cierto grado de adquisición del idioma para que puedan entender el desarrollo de las actividades, tal como lo que plantea, Vandergrift (2003), cuando afirma que la escucha y comprensión, requiere que el estudiante ya haya adquirido un vocabulario medianamente extenso, y que haya desarrollado un nivel intermedio en las competencias estructural, pragmática y socio-lingüística de la lengua extranjera.

Algunas de las características más relevantes de los grupos del centro de idiomas de la Universidad Católica de Oriente son expuestas a continuación.

- Los grupos están constituidos tanto por estudiantes de los diversos programas académicos de la universidad, como por estudiantes externos a la misma.

- El número máximo de estudiantes que se permiten para estos grupos es de 15, esto con el fin de que el proceso de adquisición de la lengua extranjera se haga de manera más significativa para el estudiante.
- Las edades más recurrentes de los estudiantes están entre los 16 años hasta los 40.
- En las clases de inglés se busca practicar las habilidades de escritura, producción oral, lectura y de escucha, esto siguiendo siempre un plan de temas establecidos para cada nivel.

### **1.10 Fases del proceso de investigación**

Para el desarrollo del proyecto de investigación se llevaron a cabo 4 fases principales que se presentan a continuación.

#### **1.10.1 Fase 1: Planteamiento del proyecto de investigación**

Se comenzó identificando las características más relevantes del contexto donde se realizó la intervención. Primero se indagó a través de una encuesta (Ver anexo 1) a una muestra de docentes sobre la frecuencia con que ellos llevaban a cabo actividades que favorecieran las diferentes habilidades lingüísticas. Esta encuesta arrojó que la habilidad de comprensión de escucha trabajada en este estudio es una de las que menos se fomenta desde la implementación de actividades que promuevan el uso de estrategias que ayuden a los estudiantes a mejorar significativamente esta habilidad.

También se definió el grupo que cumpliera con las características necesarias para desarrollar el proceso investigativo. Para este proceso se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos. Primero, el grupo debía estar en un nivel de lengua básico o pre intermedio el cual debía estar entre un nivel A2 y un B1 según los parámetros adoptados por el ministerio de educación nacional. Segundo, los reportes aportados por el profesor a cargo del grupo en el curso previo debían indicar

que los estudiantes tenían dificultades con la habilidad de comprensión de escucha, y tercero se debía asegurar que los estudiantes tuvieran la disposición para trabajar activamente en el proyecto de investigación.

### **1.10.2 Fase 2: Acuerdos con los estudiantes sobre el desarrollo del estudio**

En esta fase se llegó a acuerdos con los participantes del estudio, se diligencio un consentimiento informado (Ver anexo 7) en el cual se les solicito autorización para recolectar información desde los diferentes instrumentos y se les pidió que participaran activamente en el desarrollo de las actividades propuestas para la investigación.

Después de llegar a los acuerdos y firmar los consentimientos, se dio inicio al desarrollo de la secuencia didáctica que tuvo como finalidad principal guiar a los estudiantes al uso de estrategias para desarrollar actividades de comprensión de escucha en la clase de inglés con el apoyo para las clases presenciales de una plataforma web y de dispositivos móviles como celulares Tablets y computadores. Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, también se llevaron a cabo los procesos de observación y recolección de datos desde los siguientes instrumentos: pre test y post test de escucha, diario de campo con apoyo de grabación de video y grupo focal.

### **1.10.3 Fase 3. Desarrollo de la Secuencia Didáctica**

Desde la definición del tema de investigación, se desarrolló la secuencia didáctica durante 12 sesiones de clase presencial y 6 momentos de trabajo autónomo a desarrollar por parte de los estudiantes desde una plataforma educativa de código abierto llamada Schoology. Además, se consignaron las reflexiones de cada sesión en el diario de campo, se establecieron las preguntas guía para el desarrollo del grupo focal al final. Como apoyó al diario de campo, se grabó en video momentos principales de las sesiones con el fin de contar con una mirada más acertada del

desarrollo de estas para luego hacer las consignas pertinentes en el diario de campo. Al finalizar la secuencia didáctica se llevó a cabo una sesión extra en la cual se desarrolló un grupo focal con los estudiantes participantes en esta investigación.

### **Objetivos de la secuencia didáctica.**

- Fomentar en los estudiantes el uso de estrategias en las actividades de comprensión de escucha con el fin de que sean oyentes eficaces en una lengua extranjera.
- Generar espacios de práctica y de aprendizaje extra clase por medio de una plataforma web y del uso de herramientas web.
- Promover las prácticas autónomas y el trabajo colaborativo en el aprendizaje de una lengua extranjera

### **Sesiones de trabajo.**

Para cada una de las estrategias de comprensión de escucha presentadas en este estudio se contó con dos sesiones de trabajo. En la primera sesión se presentó la estrategia a los estudiantes, se verificó que esta fuera entendida y se procedió a realizar ejercicios de escucha en los cuales los estudiantes pudieran emplear la estrategia presentada.

Para el segundo momento se realizó un proceso de retro alimentación sobre el uso de la estrategia y se desarrollaron más actividades de comprensión de escucha. Cada una de las estrategias presentadas tuvo además un espacio de práctica en la plataforma web Schoology. En esta plataforma los estudiantes, de forma autónoma, realizaron seis actividades de comprensión de escucha en las cuales la finalidad era que implementaran las estrategias trabajadas en los momentos presenciales de clase.

Durante estas etapas se aplicaron los test de comprensión de escucha (pre y post) y se llevaron a cabo las actividades de enseñanza y practica de las estrategias de comprensión de escucha en el espacio de clase presencial, y el posterior desarrollo de tareas de escucha en el espacio virtual mediadas por la plataforma Schoology.

### **Sesión 1. Presentación del estudio e implementación del pre test de comprensión de escucha.**

En esta sesión se les informo a los estudiantes sobre el desarrollo de la investigación, se procedió a firmar los consentimientos informados y luego se dio paso al desarrollo de pre test de comprensión de escucha.

Este test tuvo una duración de 30 minutos y consistió en la parte de comprensión auditiva del examen KET (Key English Test). Más adelante, en el apartado 4.4 sobre los instrumentos empleados para recolectar la información se da una explicación más detallada de los contenidos específicos de los exámenes utilizados tanto en el pre como en el post test de comprensión auditiva.

### **Sesiones 2 y 3. Estrategia de predicción.**

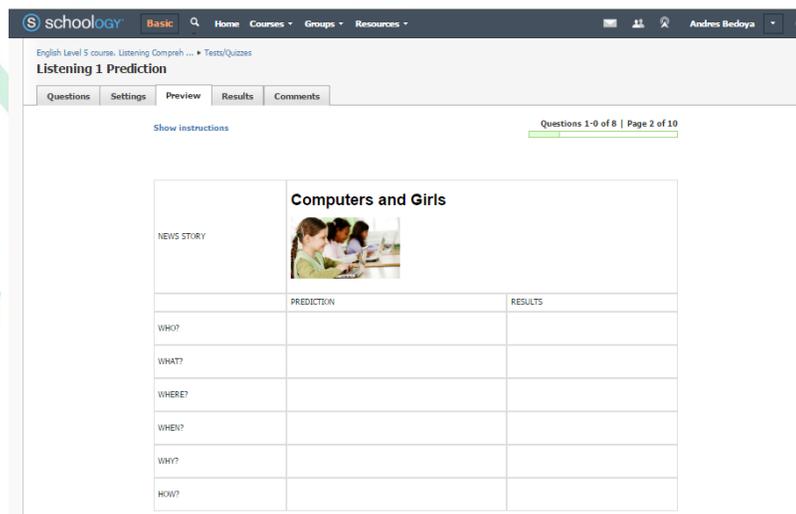
En estas sesiones de clase se dieron las indicaciones principales para el trabajo guiado con las estrategias de comprensión de escucha. El objetivo de estas sesiones fue el de guiar a los estudiantes a realizar predicciones antes de realizar una actividad de escucha. Para estas sesiones se propuso una serie de actividades de práctica donde ellos debían hacer predicciones sobre un tema en específico. Acá, los estudiantes hicieron diversas predicciones desde los conceptos previos que ellos tenían y desde el vocabulario que encontraron en la actividad.

Durante el desarrollo de estas sesiones, se monitoreo cada una de las actividades desarrolladas por los estudiantes donde cada uno hizo predicciones apropiadas de acuerdo a los requerimientos de la actividad.

Para el segundo momento de esta sesión se les pidió que hicieran predicciones de un tema donde solo tenían acceso a una imagen y un título. En esta actividad, los estudiantes respondieron a las preguntas who, what where, when, how; estas preguntas se plantearon para darles más opciones de predecir desde aspectos como quien interviene en el audio que van a escuchar, de que se trata, donde, cuándo y cómo se desarrolla. Después de que los estudiantes hicieran sus predicciones se pasó a escuchar el audio y comparar sus predicciones con lo que estaba contenido en el audio.

Para la actividad en la plataforma web se planteó una actividad similar a la realizada durante el segundo momento de la sesión sobre la estrategia de predicción. En este ejercicio los estudiantes debían predecir lo que iban a escuchar utilizando una imagen y un título y las preguntas trabajadas en la sesión presencial (who, what where, when, how).

**Gráfica 1.** Actividad Prediction en la plataforma Schoology



The screenshot shows a Schoology interface for an activity titled "Listening 1 Prediction" under the course "English Level 5 course, Listening Comprehension". The activity is titled "Computers and Girls" and includes a small image of two girls looking at a computer screen. Below the title and image is a table for predictions and results.

	PREDICTION	RESULTS
WHO?		
WHAT?		
WHERE?		
WHEN?		
WHY?		
HOW?		

Después de que los estudiantes contestaron las preguntas, tenían acceso a escuchar el audio y debían escribir sobre lo que habían predicho y lo que entendieron después de escuchar el audio. Al final se les dio acceso a la transcripción del audio y se les preguntó si lo que habían finalmente entendido desde el uso de la estrategia era diferente o no a lo que en realidad escucharon.

#### **Sesiones 4 y 5. Estrategia de Inferencia.**

En estas sesiones de clase se dieron las indicaciones principales para el trabajo guiado con las estrategias de inferencia. El objetivo de estas sesiones fue el de guiar a los estudiantes a realizar actividades de escucha estratégicas haciendo inferencias de información extra basados en lo que se está escuchando. La primera sesión se inició con una revisión de la sesión pasada que fue sobre la estrategia de predicción. Luego se procedió a socializar la estrategia de inferencia. Después de la explicación inicial de la estrategia se les preguntó a los estudiantes el por qué es importante o no inferir en un ejercicio de escucha. Esto se hizo con el fin de verificar si estos habían comprendido la explicación inicial y si eran conscientes de lo que consistía la estrategia de inferir. Los estudiantes respondieron que inferir es importante porque se puede entender el contexto.

Después de la introducción y de la socialización de la estrategia a trabajar en esta sesión, se dio paso a una explicación guiada utilizando un video con el cual los estudiantes debían inferir diferentes situaciones. En el segundo momento asignado para esta estrategia se llevó a cabo una actividad donde los estudiantes crearon inferencias desde la información que observaban en un video. Esta actividad fue guiada por el docente.

Para la actividad en la plataforma web se planteó un ejercicio de comprensión de escucha en el cual los estudiantes debían escuchar un audio y luego debían completar cinco actividades que les ayudaría a utilizar la inferencia en una actividad de comprensión de escucha.

En la primera actividad se les pidió que escucharan un audio sobre una conversación telefónica entre dos personas. Acá los estudiantes solo debía escuchar cuidadosamente el audio y estar preparados para el próximo ejercicio. Después de escuchar el audio, se les pidió a los estudiantes escribir todos los nombres que recordaran haber escuchado en el audio, luego se les pidió que trataran de inferir las respuestas a tres preguntas relacionadas con lo que ellos habían escuchado. (What's the relationship between Kevin and Anne? Who is Dennis? Who are Becky and Kate?). Luego de contestar las tres preguntas desde sus inferencias, los estudiantes tenían la oportunidad de volver escuchar el audio y leer la transcripción de este con el fin de confirmar sus respuestas y validar sus inferencias. Al final se les pidió que dieran una opinión acerca de la estrategia de inferencia.

Gráfica 2. Actividad de Infering. Plataforma Schoology

The screenshot displays the Schoology interface for a listening activity. The main content area is titled 'Listening 2 Infering' and includes a 'Page Break' section with instructions: 'You are going to hear a telephone conversation between a from the United States and women. Do not write anything during this first part, simply listen carefully to the audio, try to understand and be ready to go onto the next step.' Below this is an audio player. The activity consists of three questions:

- 1 After listening, write here all names you can remember from the audio and then continue to the next point. Short-Answer/Essay Question - 10 points - Subjective
- 2 After writing the names, now try to infer the answers for the following questions:  
a. What's the relationship between Kevin and Anne?  
b. Who is Dennis?  
c. Who are Becky and Kate? Short-Answer/Essay Question - 10 points - Subjective
- 3 Now, you will hear the audio again and you have the chance to write about some other inferences you can make from the people in the audio and correct your previous answers.

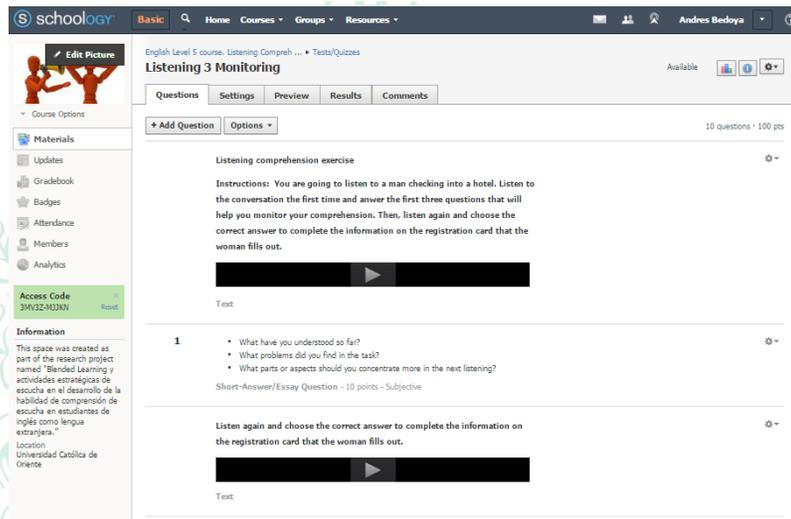
## Sesiones 6 y 7. Estrategia de Monitoreo

En estas sesiones de clase se dieron las indicaciones principales para el trabajo guiado con las estrategias de monitoreo. El objetivo de estas sesiones fue el de guiar a los estudiantes a realizar actividades de escucha estratégicas donde piensen y verbalicen los problemas encontrados durante una actividad de escucha a través de la estrategia de monitoreo.

En la primera sesión se les pregunto a los estudiantes sobre lo que entendían por Monitorear, luego se les dio ejemplos de cómo una persona monitorea su proceso de aprendizaje. La actividad se desarrolló en su mayoría en inglés aunque en varias ocasiones hubo que usar español para confirmar o verificar que la información fuera bien entendida. Para la segunda sesión, se hizo el refuerzo sobre el uso de la estrategia de monitoreo. En esta sesión se modelo la estrategia desde el desarrollo de una actividad de escucha en la cual todos los miembros del grupo participaron.

Para la práctica de la estrategia de monitoreo se diseñó en la plataforma Schoology una actividad en la cual los estudiantes debían escuchar un audio sobre una persona que se estaba registrando en un hotel. Los estudiantes debían escuchar la primera vez y luego responder tres preguntas que les ayudarían a monitorear su proceso de comprensión del audio. Las preguntas fueron sobre lo que habían entendido en la escucha, los problemas que encontraron para resolver la actividad y sobre los aspectos en los cuales debían concentrarse más para una segunda escucha del audio. Previo a responder las preguntas los estudiantes debían escuchar el audio de nuevo y responder a 9 preguntas de opción múltiple relacionadas con el contenido del audio.

### Gráfica 3. Actividad de Monitoreo. Plataforma Schoology



### Sesiones 8 y 9. Estrategia de Clarificación

El objetivo de estas sesiones fue el de guiar a los estudiantes a realizar actividades de escucha estratégica donde demuestren la habilidad de participar en una escucha activa y hacer preguntas para clarificar la información.

En la primera sesión se socializo conceptos relevantes para el desarrollo de la actividad. Se les preguntó a los estudiantes con qué frecuencia pedían aclaración a un tema que estaban escuchando y no estaban seguros de entender en su lengua materna y de qué tipo de preguntas realizaban en inglés cuando necesitaban clarificar información. Luego se, desarrolló una actividad que consistió en un juego de roles donde uno de los estudiantes leía una historia otro solo escuchaba y hacia preguntas para clarificar lo que estaba escuchando y un tercer estudiante que observó el desarrollo de la actividad y la grabo en video para luego darles comentarios a los compañeros.



En la segunda sesión de clase se clarifico las dudas sobre la estrategia y se les pregunto a los estudiantes de manera oral sobre lo que aprendieron con la actividad, lo que fue más retador para ellos y como utilizarían la clarificación en sus vidas profesionales y personales. Ellos respondieron de buena manera a las preguntas. Estas respuestas fueron grabadas para tener soporte de la información suministrada por ellos. También se les dio más ejemplos del uso de preguntas para clarificar información a través de videos y de una actividad con un set de preguntas las cuales ellos debían usar la pregunta con un ejemplo real.

Para la práctica de la estrategia se diseñó en la plataforma Schoology una actividad en la cual los estudiantes debían escuchar una historia corta y luego debían escribir preguntas sobre lo que no estaba claro para ellos en el audio. Los estudiantes tenían siete minutos para volver a escuchar el audio y tratar de resolver las dudas iniciales. Después de haber escuchado por segunda vez, los estudiantes tuvieron acceso al texto del audio para confirmar los conceptos en los cuales tuvieron dudas.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Gráfica 4. Actividad de Clarification. Plataforma Schoology

The screenshot shows a Schoology course interface. The main content area is titled 'Listening 4 Clarification' and includes a definition: 'In communication, clarification involves offering back to the speaker the essential meaning, as understood by the listener, of what they have just said. Thereby ensuring that the listener's understanding is correct and resolving any areas of confusion or misunderstanding.' Below this is a diagram with 'Clarification' at the center, surrounded by terms like 'Check for understanding', 'Repeat back', 'Ask for clarification', 'Check for accuracy', 'Check for meaning', 'Check for tone or attitude', 'Check for emphasis', 'Check for context', 'Check for content', 'Check for structure', 'Check for style', 'Check for tone', 'Check for mood', 'Check for attitude', 'Check for emphasis', 'Check for context', 'Check for content', 'Check for structure', 'Check for style'. A listening activity is provided with the title 'NOISY NEIGHBOURS' and a cartoon illustration of a house with various animals.

### Sesiones 10 y 11. Estrategia de Respuesta

El objetivo de estas sesiones fue el de guiar a los estudiantes a utilizar estrategias antes, durante y después de escuchar un audio durante una actividad de escucha. En la primera sesión se empezó haciendo un monitoreo sobre las estrategias previas donde los estudiantes demostraron que tienen claro sobre las estrategias anteriormente trabajadas. Luego se empezó la charla sobre la estrategia “responding”.

Acá se les pregunto sobre lo que ellos hacen cuando deben dar respuestas a algo que están escuchando, bien sea durante una interacción con otra persona o realizando una actividad de comprensión de escucha. Los estudiantes afirmaron que ellos durante una escucha en la cual tienen



que dar respuestas, toman notas de lo que están escuchando, identifican palabras claves, tratan de entender el contexto en el que se desarrolla el audio, se concentran en todas las partes del audio.

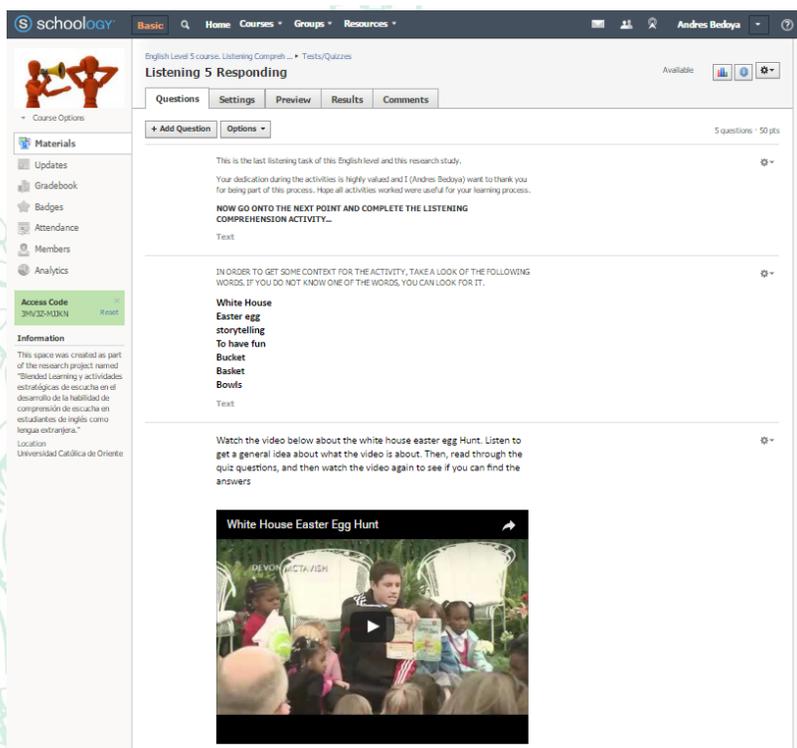
Durante esta sesión se realizó una actividad de escucha en la cual se les indico a los estudiantes algunas recomendaciones para cada etapa del ejercicio de escucha. En la segunda sesión de esta actividad se realizó una retroalimentación con los estudiantes sobre todo el proceso desarrollado durante las 10 sesiones pasadas. En este espacio los estudiantes pudieron clarificar las últimas dudas sobre la utilización de las estrategias y sobre las diferentes recomendaciones brindadas por el docente. Por último, se indicó las instrucciones para en la última sesión llevar a cabo el post test de escucha.

Para la actividad en línea se planteó un ejercicio tradicional de escucha en el cual los estudiantes pudieran emplear las recomendaciones dadas durante de la sesiones previas y pudieran utilizar las estrategias trabajadas. En esta actividad los estudiantes debían predecir el contenido de lo que iban a escuchar desde una lista de palabras que se les dio. Luego tenían acceso a un video y a cinco preguntas relacionadas con el contenido de este. Acá, los estudiantes podían monitorear la actividad e identificar lo que debían clarificar para luego contestar las cinco preguntas planteadas. También, podían inferir las respuestas desde lo que estaban viendo en el video.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### Gráfica 5. Actividad de Responding. Plataforma Schoology



### Sesión 12. Implementación del post test de comprensión de escucha.

En esta sesión se desarrolló el post test de comprensión de escucha. Este test fue similar al pre test con diferencia en el contenido de los ejercicios. La finalidad de los dos test similares es que permitiera la comparación de resultados iniciales y finales en cada uno de los participantes, así como la comparación en los resultados en el desempeño de la escucha comprensiva en la L2, antes y después del modelado de las estrategias de comprensión auditiva.

En este espacio no se les dio ninguna indicación extra a los estudiantes para abordar el test puesto que la finalidad era no intervenir en el desarrollo de este test. Los estudiantes demostraron estar preparados para realizar el test.

#### **1.10.4 Fase 4. Análisis y Resultados.**

Después de recolectar la información desde cada uno de los instrumentos que se explican en detalle más adelante, se organiza y presenta la información para su posterior análisis. Para los datos cuantitativos recolectados desde el instrumento uno, se realizó una serie de análisis estadísticos utilizando el software SPSS versión 23. La presentación de los resultados de este análisis se apoyó por gráficas y tablas realizadas desde el software Excel.

Para ubicar a los estudiantes en un nivel de escucha según los resultados obtenidos en los dos test, se transformaron los datos de ambos test a una escala porcentual (Ver Gráfica 9). Luego, estos porcentajes fueron ubicados en una escala descriptiva presentada por Flowerdew y Miller (2005) como una herramienta para evaluar la habilidad de escucha. (Ver Gráfica 11). Esta escala da una visión del nivel alcanzado por los estudiantes según el puntaje obtenido tanto en el pre test como en el post test.

La información recolectada desde los instrumentos dos y tres se analizó con el programa de análisis cualitativo Nvivo versión 11. Este análisis partió de unas categorías pre-establecidas y otras emergentes las cuales luego se cuantificaron y reportaron de acuerdo a las recurrencias encontradas en los datos de los dos instrumentos. Los resultados se ordenaron primero por las categorías previamente establecidas y luego según el grado de recurrencia.

#### **1.11 Instrumentos de recolección de los datos**

Para este estudio que se definió de corte mixto se recolectaron datos tanto de corte cualitativo como cuantitativo. Siguiendo los conceptos de Hernández et al. (2010) desde el enfoque cualitativo se recolectan datos “sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en

el proceso de interpretación”. Lo que se busca en un estudio cualitativo es “obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos” (p. 7)

Por otra parte desde el enfoque cuantitativo se “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al., 2010, p.4). Para este estudio, se utilizaron tres fuentes principales para la recolección de los datos, los cuales se presentan a continuación.

### **Instrumento 1: Pre-test y post-test de comprensión de escucha.**

El pre-test y el post-test de comprensión de escucha se implementaron antes y después de la intervención de la secuencia didáctica. La finalidad de las dos pruebas fue recolectar información clara y precisa sobre los niveles de competencia en la habilidad de comprensión auditiva de los alumnos participantes en este estudio antes y después de implementar una secuencia didáctica que se enfocó en la modelación de estrategias en actividades de escucha en una lengua extranjera.

Los test utilizados fueron dos versiones diferentes de la sección de escucha del examen estandarizado de inglés Key English Test (KET) el cual es el primer nivel de los exámenes de inglés que ofrece Cambridge ESOL para un estudiante que este en un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este examen se evaluó tanto en la capacidad de los estudiantes de comprender el idioma en situaciones cotidianas y reales. Los audios fueron monólogos y diálogos, que incluyeron entrevistas, debates, conversaciones telefónicas y mensajes. Los estudiantes escucharon cada audio dos veces. Para este ejercicio no se les dio ninguna dirección

u orientación a los estudiantes de cómo abordar el examen, esto con el fin de que los resultados obtenidos no fueran condicionados por las instrucciones del docente.

El test de comprensión auditiva del examen KET está dividido en cinco secciones con un total de 25 preguntas. La primera sección de este examen evalúa la habilidad para identificar información concreta simple en cinco conversaciones cortas. Acá, los estudiantes deben escuchar cinco conversaciones, por ejemplo, entre amigos o familiares, o entre un cliente y el vendedor de una tienda, etc. Se debe prestar atención a datos tales como precios, cifras, horarios, fechas, ubicaciones, instrucciones, formas, tamaños, clima, descripciones de personas y acciones que están ocurriendo en el momento. Para cada pregunta hay tres posibles respuestas en forma de ilustraciones o dibujos.

La segunda sección evalúa la habilidad para identificar información concreta en una conversación más extensa, en la que dos personas hablan de temas de la vida cotidiana, viajes, trabajo o tiempo libre. Los estudiantes deben escuchar el audio e identificar información factual básica. Esta información se presenta en dos listas de palabras las cuales se deben vincular cada palabra de la primera lista con la que le corresponde de la segunda. Puede haber, por ejemplo, una lista de nombres y una lista de comidas y, en ese caso, la grabación contendrá información sobre qué comida le gusta a cada persona.

La sección tres evalúa la habilidad de identificar información concreta en una conversación informal entre dos personas. Esta parte consta de cinco preguntas, cada una de las cuales ofrece tres posibles respuestas.

La sección cuatro del examen de comprensión auditiva, evalúa la habilidad para identificar información concreta de un dialogo o monologo y utilizarla para completar de forma escrita un

memorando, un mensaje o una nota simple en la hoja de respuestas. El diálogo transcurre en un contexto informal o neutral, por ejemplo, en una tienda u oficina. Los datos a los que deben prestar atención pueden ser números, fechas, precios, palabras o la ortografía de alguna palabra. En este punto no se requiere de una ortografía exacta, excepto donde un nombre ha sido deletreado o cuando es una palabra de amplio uso.

La sección quinta se asemeja a la anterior, pero en este caso lo que se escucha es un monólogo, que puede tomar la forma de un mensaje grabado.

Cada parte de este examen permite ser escuchada dos veces, hay pausas entre cada audio con el fin de que los estudiantes puedan leer las preguntas y consignar sus respuestas. Las instrucciones para los estudiantes se dan tanto de forma escrita como de forma oral mediante el formato en papel y pista de audio.

Los estudiantes deben consignar sus respuestas en el formato de papel al tiempo que están escuchando, y ellos tienen 8 minutos al final del test para revisar y completar las respuestas que falten. El test de escucha, incluyendo el tiempo de 8 minutos asignado para la revisión y transferencia de las respuestas, toma 30 minutos en total.

### **Instrumento 2: Diario de campo**

Al final de cada sesión de trabajo programada en la secuencia didáctica, se realizaron anotaciones detalladas en el diario de campo (Ver Anexo 2) de los momentos más importantes durante el trabajo con los estudiantes. Este instrumento permitió contar con la perspectiva del investigador, que es un referente fundamental para el proceso descriptivo de la implementación.

Para apoyar las reflexiones consignadas por el investigador, se realizaron registros en video de las sesiones de explicación y de práctica de las diferentes estrategias de comprensión de escucha. Esto se hizo con el propósito de documentar las dinámicas de trabajo que pudiesen presentarse en la implementación de la secuencia didáctica y de apoyar la información contenida en el diario de campo.

Además, en el diario de campo se hizo un registro de las actividades de comprensión de escucha que los estudiantes desarrollaron en la plataforma schoology y que fueron espacios extra de práctica de cada estrategia trabajada en los momentos presenciales de clase. Aquí, se observaron aspectos como, el número de estudiantes que realizaron las actividades de escucha, los resultados obtenidos al finalizar cada actividad y el cumplimiento de las demás actividades desarrolladas durante la sesión de clase presencial como grabaciones en video por parte de los estudiantes usando las estrategias de comprensión de escucha.

### **Instrumento 3: Grupo focal**

Se llevó a cabo un grupo focal con todos los estudiantes participantes en la investigación los cuales fueron un total de 13 personas. En este grupo focal se indago sobre aspectos como, las estrategias trabajadas en la clase que les fueron más útiles en sus procesos, las fortalezas y debilidades de las actividades de comprensión de escucha, las recomendaciones que tendrían los estudiantes para futuras implementaciones de actividades similares a las desarrolladas en esta investigación, y algunas preguntas sobre el uso de dispositivos (celulares, tablets, computadores) para llevar a cabo las actividades de clase que hicieron parte de la secuencia didáctica.

## CAPÍTULO 5

### Análisis y Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos desde los instrumentos empleados para esta investigación. En la primera parte, se presentan los resultados y el análisis cuantitativo de los test de comprensión auditiva, utilizados con el fin de recolectar información sobre el desempeño en la habilidad de escucha de los participantes de este estudio, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. En la segunda parte, se presentan y analizan cualitativamente los datos obtenidos de los diarios de campo registrados durante la implementación de la secuencia, la transcripción del grupo focal y los resultados de las actividades desarrolladas por los estudiantes en la plataforma virtual, con lo cual se pretende complementar el análisis estadístico presentado en la primera sección, e introducir nuevos hallazgos a partir de las categorías de análisis que surgieron de las relaciones encontradas por el software de análisis de datos cualitativos empleado.

En el cierre del capítulo se presenta las conclusiones del estudio, con las cuales se intenta dar respuesta a la pregunta eje de esta investigación, la cual indaga por cómo la implementación de actividades estratégicas de escucha desarrolladas desde una modalidad blended influye en la habilidad de comprensión de escucha de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Finalmente, se plantean sugerencias para futuras investigaciones.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### 1.12 Análisis Cuantitativo pre test y post test

Para analizar los datos obtenidos en las dos test de escucha llevadas a cabo por 13 estudiantes de un grupo, en dos momentos, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, se utilizó el software estadístico SPSS versión 23 y el software Excel de office para la organización de los puntajes y el diseño de gráficas. Con el software SPSS se realizó una prueba de normalidad con el fin de determinar si los datos recolectados durante los test de comprensión auditiva presentaban una distribución normal esto con el objetivo de utilizar adecuadamente las pruebas estadísticas paramétricas. Para tal fin se empleó la prueba Shapiro-Wilk para muestras pequeñas o menores a 50 individuos ( $n < 50$ ).

Después de verificar que la muestra procedía de una distribución normal se realizó un análisis estadístico descriptivo, una comparación de las medias de tendencia central y dispersión correspondientes de los datos obtenidos en los dos test de comprensión auditiva y una prueba t de “student” para muestras relacionadas con el fin de verificar si los resultados obtenidos en los test presentaban diferencias significativas de manera estadística. Por último, se hace la presentación de los datos desde el nivel de comprensión de escucha alcanzado por los estudiantes participantes en el estudio ubicados en la escala descriptiva presentada por Flowerdew y Miller (2005).

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### Prueba de normalidad de los datos de los dos test de comprensión de escucha.

Para medir que los datos obtenidos desde los dos test de escucha tuvieran una distribución normal se llevó a cabo la prueba de Shapiro-Wilk. La prueba de Shapiro-Wilk es un contraste de ajuste que se utiliza para comprobar si unos datos determinados han sido extraídos de una población normal. Los parámetros de la distribución no tienen por qué ser conocidos y está adecuado para muestras pequeñas o menores a 50 individuos ( $n < 50$ ). Un contraste de ajuste tiene como objetivo comprobar si con base en la información suministrada por una muestra se puede aceptar que la población de origen sigue una determinada distribución de probabilidad.

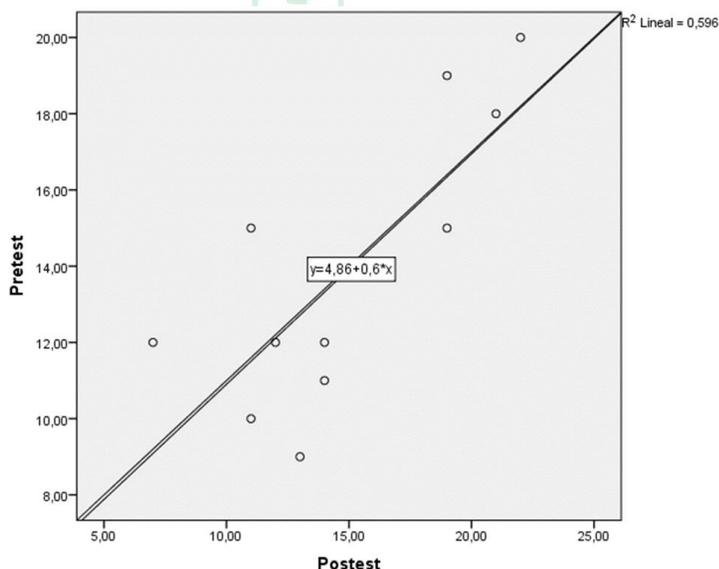
En la tabla No. 1, se observa que tanto para el pre test como para el post test el valor p es mayor al nivel de significancia elegido ( $P \leq 0.05$ ), esto quiere decir que se acepta la hipótesis nula y se entiende que los datos se distribuyen normalmente. Por lo tanto, se utilizaron métodos paramétricos para comparar los datos obtenidos en los dos test de escucha.

**Tabla 1.** Resultados Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk

Datos pre test – Post test			
	Estadístico	Muestra	Significancia
Pre test	0,94	13	0.49
Post test	0,96	13	0.88

La Gráfica 6, Q-Q plot, muestra que los datos recolectados desde los dos test de escucha se distribuyen a lo largo de las líneas rectas y están muy cerca de ella, lo cual también indica que estos presentan una distribución normal.

**Gráfica 6.** Distribución de los datos pre test-post test



### **Comparativo resultados pre test - post test**

En este apartado se muestran los datos más relevantes obtenidos por los estudiantes participantes en el estudio en los test antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Para obtener estos datos se realizó un análisis estadístico descriptivo y una comparación de las medias de los datos de los dos test.

En la tabla 2, se observa que tanto los valores de la media (15) como del rango (15) son mayores para los datos del post test. También se observa que hay una diferencia en las medias de los dos test de 1,07. Esto indica que los resultados para el post test difieren ascendentemente en promedio con relación al pre test después de la implementación de la secuencia didáctica.

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos para el pre test y post test

Descriptivos	Estadístico Pre test	Estadístico Post Test	Diferencia medias post test-Pre test
Media	13,92	15,00	1,07
Límite inferior	11,85	12,35	
Límite superior	15,99	17,64	
Desv estándar	3,42	4,37	2,78
Rango	11,00	15,00	

También, se observa que el promedio de los puntajes en el post test se encuentran entre un límite promedio inferior de 12,35 y un límite superior de 17,64 puntos, a comparación del pre test que el límite promedio inferior fue de 11,85 y el límite superior fue de 15,99 puntos. Lo cual también indica un incremento en los puntajes en el test final en relación a los obtenidos en el test inicial.

En la Gráfica 7, se muestra el cambio ascendente de 1.07 de la media de los resultados obtenidos en el pre test (13,92) con relación a la media de los resultados del post test (15,00).

**Gráfica 7.** Diferencia de las Medias del pre test vs post test.



Con relación a las habilidades evaluadas en los dos test de escucha llevados a cabo en esta investigación y que se encuentran descritas en el “KET-information for-candidates”, en la Tabla 3, se puede observar la relación de la habilidad con la parte del examen donde esta se evaluó, y los resultados porcentuales obtenidos por los estudiantes para cada una de las habilidades tanto para el test inicial como para el test final. Acá se puede observar que en tres de las cuatro habilidades evaluadas, los estudiantes presentaron una mejora porcentual en los puntajes obtenidos en el post test en comparación con los obtenidos en el pre test.

**Tabla 3. Comparativo Resultados Generales por Habilidad**

Habilidad	Parte del examen	Pre test %	Post Test %
Habilidad para identificar información concreta simple en conversaciones cortas	Parte 1	54%	62%
Habilidad para identificar información concreta en una conversación más extensa	Parte 2	65%	43%
Habilidad para identificar información concreta en una conversación informal entre dos personas.	Parte 3	52%	55%
Habilidad para identificar información concreta de un dialogo o monologo y utilizarla para completar de forma escrita un memorando, un mensaje o una nota simple en la hoja de respuestas	Partes 4 y 5	54%	70%

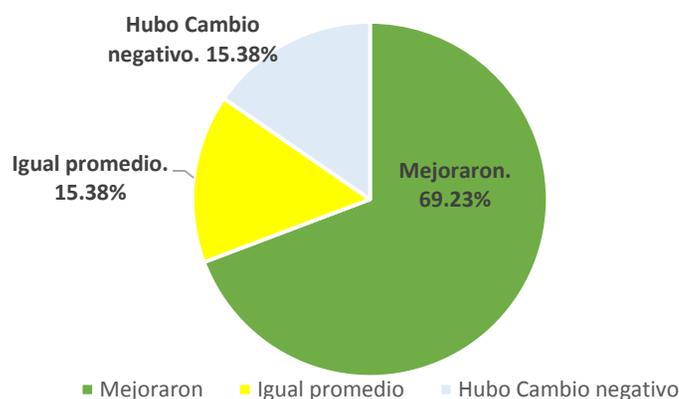
Según esto, los estudiantes mejoraron en la habilidad para identificar información concreta simple en conversaciones cortas, al pasar de un porcentaje promedio de 54% en el pre test a un 62% para el post test. Con relación a la habilidad para identificar información concreta en una conversación informal entre dos personas, el aumento del porcentaje promedio fue moderado

pasando de un 52 % a un 55 %. Para la habilidad de identificar información concreta de un dialogo o monólogo y utilizarla para completar de forma escrita un memorando, un mensaje o una nota simple, se puede observar el incremento mayor al pasar de un promedio de 54% en el pre test a un 70% para el post test.

También se puede observar que hubo un descenso en los promedios obtenidos en el post test con relación a la habilidad para identificar información concreta en una conversación más extensa. Este descenso también se observa en la información presentada a continuación donde se presenta el comparativo de los resultados generales del post test y el pre test (Gráfica 9), así como en los datos sobre el rendimiento porcentual de los sujetos en el pre-test y post-test (Gráfica 9).

En la Gráfica 8 se observa un comparativo de los resultados del post test con relación al pre test. Acá podemos ver que el 69.23 % de los estudiantes mejoraron sus resultados en general en promedio al comparar el desempeño en los dos test de comprensión auditiva. Solo un 15.38% no presento variación alguna y el otro 15.38% tuvo una disminución de su desempeño en el post test. Con relación a los casos en que el puntaje disminuyo se abordara en el análisis cualitativo desde los relatos obtenidos en el grupo focal.

**Gráfica 8.** Comparativo Resultados Generales post test con relación al pre test.



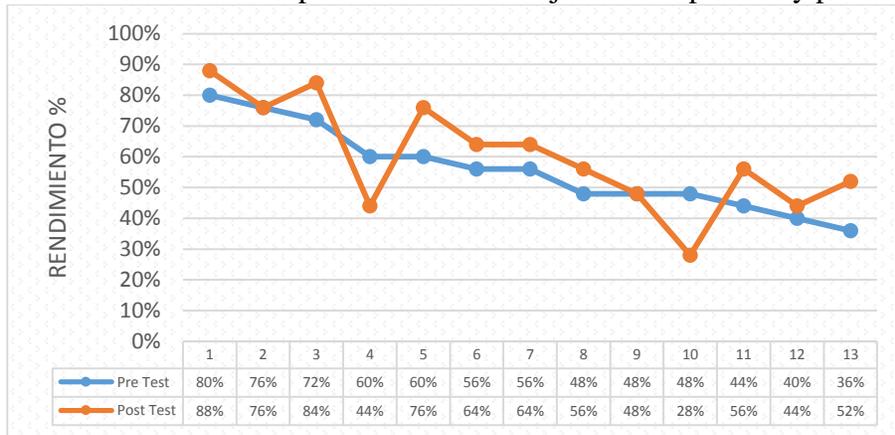
En las Gráficas 9 y 10 respectivamente, se presentan los resultados porcentuales y numéricos del rendimiento individual de los sujetos participantes en el estudio. Acá se observa de manera más clara, que al igual que en la gráfica anterior los porcentajes del post test se presentan, en su gran mayoría, por arriba de los porcentajes del pre test.

Según los datos contenidos en la Gráfica 9, los estudiantes 7 y 13 tuvieron la mejoría más significativa en los resultados obtenidos para el post test. Estos estudiantes aumentaron su promedio en un 16%. Seguidos de los estudiantes 3 y 11 quienes incrementaron sus promedios para el pos test en un 12%. Ubicándose el estudiante 3 como el segundo mejor promedio en el post test. Los estudiantes 1, 8, 9 y 10 mejoraron para el post test en un 8%. En este grupo se encuentra el estudiante 1 quien, como se observa en la gráfica, fue el que obtuvo los mayores puntajes en ambos test de comprensión auditiva. La última mejora se observa en el estudiante 12 quien tuvo un incremento de 4% en sus resultados del test final.

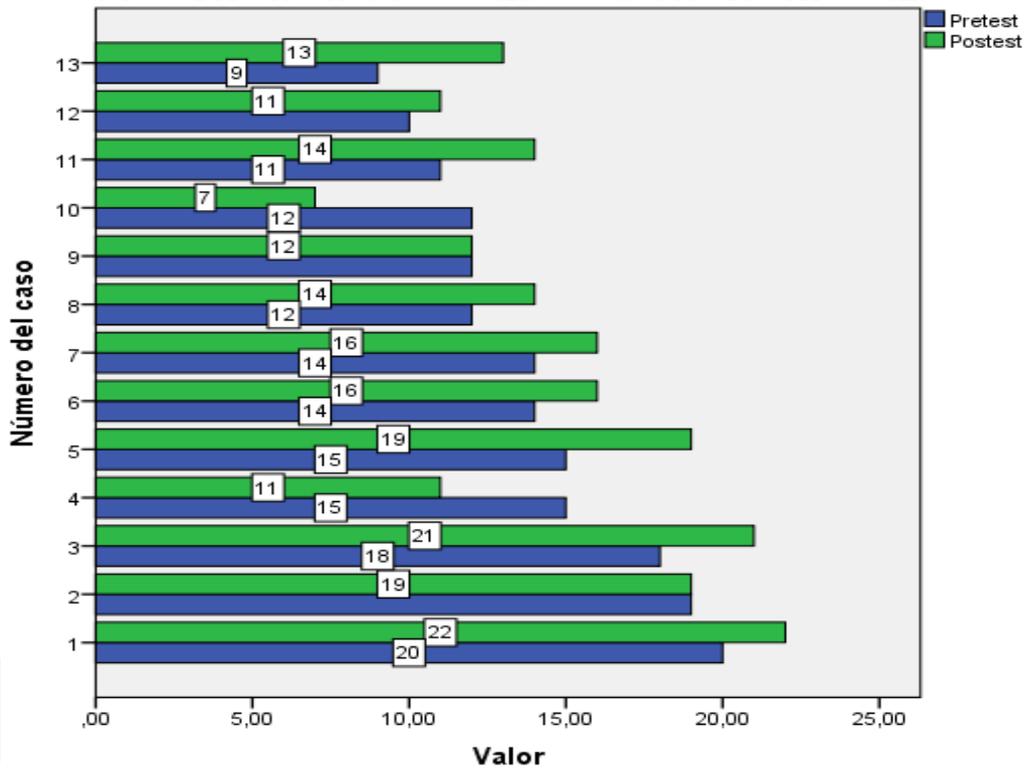
La Gráfica 9, también nos muestra que los resultados porcentuales de los estudiantes 2 y 9 no variaron. Sin embargo, se observa que los resultados del estudiante 2 estuvieron en ambos test en un 76%, ubicándose como el segundo mejor promedio en el pre test. Para el estudiante 9, se observa que sus resultados se mantuvieron en un promedio de 48%.

Por último, la gráfica nos muestra que los estudiantes 4 y 10 presentaron una variación negativa de los puntajes obtenidos. Estos estudiantes tuvieron un retroceso de 16% y 20% en sus puntajes para el test final de escucha. Este retroceso, según las partes del examen presentadas anteriormente en la Tabla 3, se dio para el estudiante 4 en las partes 1, 2, 4 y 5; y para el estudiante 10 en las partes 1, 2, 3 y 5. Esto afectó los promedios en general, viéndose más afectados los promedios de la parte 2 de la habilidad para identificar información concreta en una conversación más extensa.

**Gráfica 9.** Rendimiento porcentual de los sujetos en el pre-test y post-test.



**Gráfica 10.** Datos numéricos Pre-Test - Post-Test



### Nivel de comprensión de escucha de los estudiantes participantes en el estudio

Para medir el nivel de escucha de los estudiantes participantes en este estudio tanto los resultados obtenidos en el pre-test como el post-test fueron transformados a una escala porcentual (Gráfica 9). Luego estos resultados, se ubicaron según el porcentaje obtenido, en la escala descriptiva para medir la habilidad de escucha presentada por Flowerdew y Miller (2005, p. 208).

De acuerdo con esta escala (Gráfica 11), la habilidad de escucha es Muy Buena cuando los resultados obtenidos en un test están entre un 80% y un 99%. Una habilidad Buena esta entre un 60% y un 79%. Una habilidad Adecuada se encuentra entre un 40% y un 59%. Una habilidad Limitada es la que se encuentra entre un 10% y un 39%. Puntajes por debajo de un 10% se les considera como no medibles.

**Gráfica 12.** Escalas utilizadas para medir la habilidad de escucha.

Percentage Scale	Number Scale	Grade Points	Limited Description Scale
0	0	F	Nonscorable
10	1	E	Limited
20			
30			
40	2	D	Adequate
50			
60	3	C	Good
70			
80			
90	4	B	Very Good
100			
	5	A	Excellent

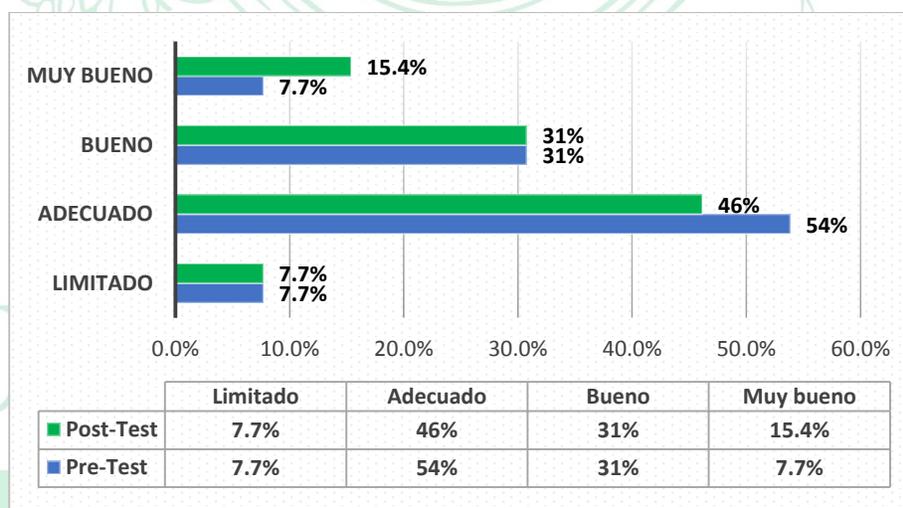
Scales used for measuring listening. Flowerdew y Miller (2005)

De acuerdo con esta escala, y como se presenta en la Gráfica 12 y en la Tabla 4, los promedios de los resultados de los estudiantes en los dos test de escucha tuvieron el siguiente comportamiento.

Para el pre-test, uno de los estudiantes, que es el 7.7% de la muestra (Ver Gráfica 12), obtuvo un porcentaje de calificaciones de 80% en el puntaje final del test inicial de comprensión auditiva, lo que lo ubica en el nivel Muy Bueno de la escala descriptiva (Gráfica 11). Para el post test, se observó que dos estudiantes (15.4%) se ubicaron en este nivel con unos porcentajes de calificaciones entre 88% y 84%. Esto implica que para el post test de comprensión auditiva hubo un incremento de 7% de los promedios de calificaciones en el rango de un nivel Muy Bueno.

Esta variación también se vio reflejada en el porcentaje de estudiantes que obtuvieron calificaciones en el rango porcentual para un nivel de escucha Adecuado. Acá se observa que hubo una reducción de 8% de los promedios de calificaciones ubicados en este rango. Para el pre test el 54% de los estudiantes se ubicó en este rango con porcentajes entre 40% y 56%, y para el post test disminuyó a 46% con porcentajes entre 44% y 56%.

**Gráfica 13.** Niveles de la habilidad de escucha Pre-Test y Post-Test



Con relación a los demás resultados obtenidos por los estudiantes, se puede observar que tanto para el pre test como para el post test, los promedios de 4 estudiantes (31%) estuvieron entre 64% y 76%, lo que los ubica en el nivel Bueno de la escala descriptiva. Lo mismo se observó con

un estudiante en cada uno de los test (7.7%) quienes obtuvieron promedios entre 28% y 36% en cada test y que los ubica en el nivel limitado, el cual es el último nivel de la escala.

En conclusión, según los datos presentados tanto en la Gráfica 12, como en la Tabla 4, se puede observar que el nivel de escucha de los estudiantes para el post test tuvo una movilización significativa hacia los niveles de escucha Muy Bueno y Bueno, donde el 46 % de los estudiantes se ubicaron en estos niveles en comparación con el pre-test donde se observó un porcentaje menor de estudiantes (39%) ubicados en este nivel de escucha. Por ende, esto se reflejó en la disminución del porcentaje de estudiantes ubicados en los dos niveles inferiores pasando de un 62% para el pre test a un 54% en el post test.

**Tabla 4.** Niveles de la habilidad de escucha Pre-Test y Post-Test

	Escala porcentual pre test	Escala Descriptiva pre test	Escala porcentual Post Test	Escala Descriptiva post test
1	80%	Muy Bueno 7.7%	88%	Muy Bueno 15.4%
2	76%	Bueno 31%	84%	Bueno 31%
3	72%		76%	
4	60%		76%	
5	60%		64%	
6	56%		64%	
7	56%	Adecuado 54%	56%	Adecuado 46%
8	48%		56%	
9	48%		52%	
10	48%		48%	
11	44%		44%	
12	40%		44%	
13	36%	Limitado 7.7%	28%	Limitado 7.7%

### **Prueba de significancia a través de la prueba t de “Student” para muestras relacionadas**

Para verificar si los resultados obtenidos en los test presentaban diferencias significativas de manera estadística, se consideró aplicar la prueba t de “student” para muestras relacionadas. Esta prueba se usa para medir un grupo que ha sido evaluado en dos momentos diferentes antes y después de un tratamiento. Además, permite determinar las medias y las varianzas del grupo en los dos momentos, verificando así significancia respecto de sus medias.

Esta prueba estadística sirvió para comparar los resultados del pre y post-test de comprensión auditiva implementados en este estudio y se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocida como la distribución t-student.

Esta distribución es identificada por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras como los datos pueden variar libremente. Estas diferencias se considerarían significativas si el valor “p” es menor de 0.05. ( $p < 0.05$ )

Según este criterio, sí la probabilidad obtenida del valor P es menor o igual al alfa ( $p \leq \alpha$ ), se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que para este estudio es que el uso de estrategias en actividades de comprensión de escucha tiene efectos positivos en la habilidad de comprensión de escucha de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Según los datos que arrojó el análisis de la prueba t-student para muestras relacionadas, y que se encuentran presentados en la tabla 3, se estima con una confianza del 95%, que la diferencia entre las medias entre la aplicación inicial y final después de la implementación de la secuencia didáctica se encuentra entre -1.9 y -0,2, por lo tanto, sí hay una diferencia significativa en las medias de los test antes y después. Las últimas tres columnas presentan el valor t, los grados de libertad y



el nivel crítico bilateral. El valor del nivel crítico es 0.02, y se había planteado un nivel de significancia de 0.05, por lo tanto  $0.02 < 0.05$ , lo que indica que los resultados de los test de comprensión auditiva difieren entre la aplicación inicial (pre test) y la final (post test).

Por lo cual se puede afirmar que después de la implementación de una secuencia didáctica basada en la modelación de estrategias en actividades de escucha se obtuvo una mejoría en el desempeño en la habilidad de comprensión auditiva o de escucha de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

**Tabla 5.** Prueba estadística de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Pre test	-1,07692	1,44115	,39970	-1,94780	-,20604	-2,694	12	,02
	Pos test								

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### 1.13 Análisis Cualitativo

Los datos que acá se presentan se obtuvieron del desarrollo de un grupo focal llevado a cabo al final de la intervención con los estudiantes participantes en este estudio. También se recolectó información a través del diario de campo en el cual el investigador consignó los aspectos más relevantes con relación a problemas del contexto, participación de los estudiantes en las actividades de clase presencial como en las desarrolladas en la plataforma schoology, los recursos utilizados en clase y las observaciones adicionales (Ver anexo 2 y 5).

En estos instrumentos se consignó información relacionada con las actividades realizadas durante la implementación de estrategias de comprensión de escucha y de la mediación de dispositivos tecnológicos en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

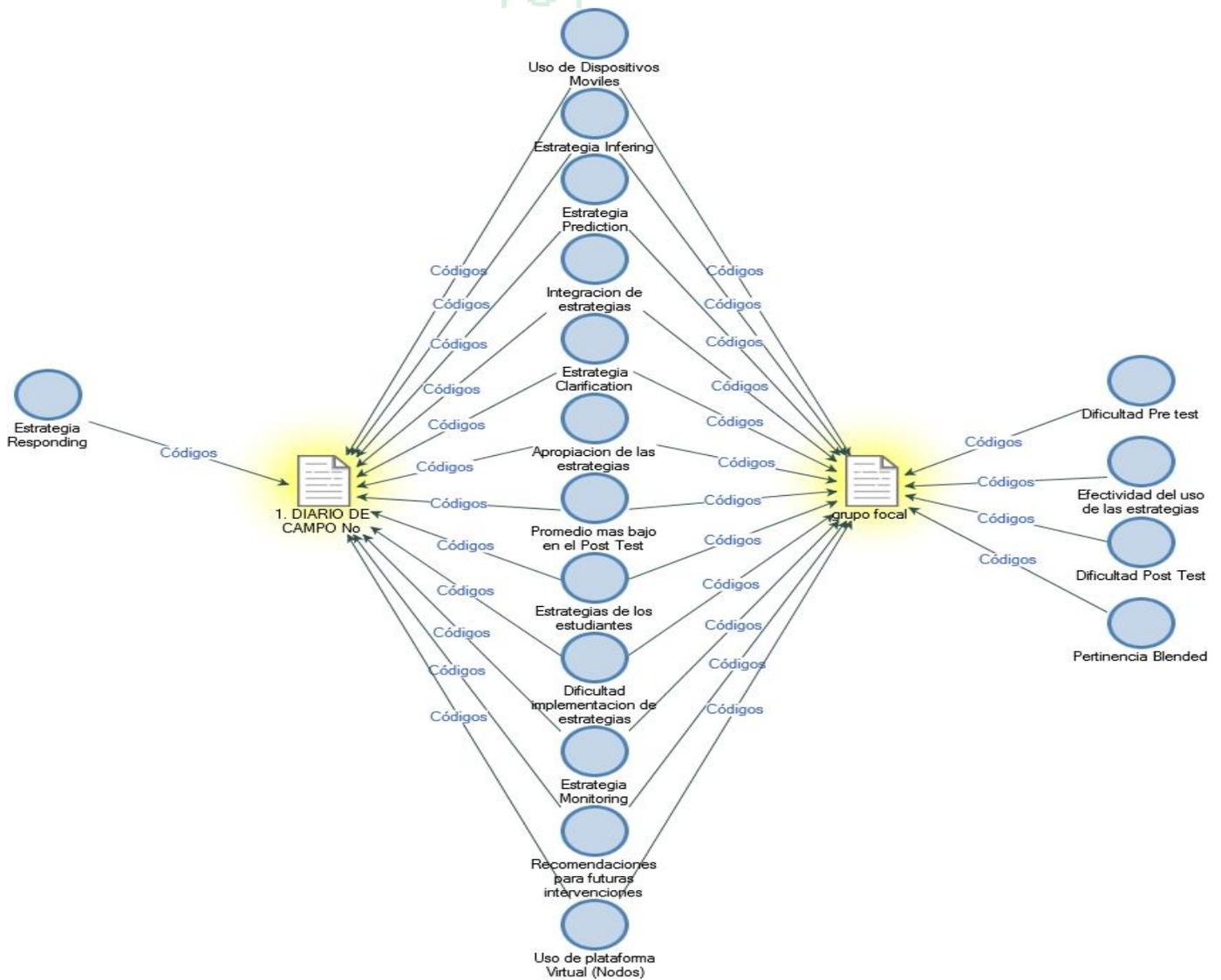
Para analizar los datos obtenidos desde la implementación de estos instrumentos, se utilizó el software de análisis cualitativo Nvivo versión 11. En el cual, después de ordenar la información recolectada, se prepararon los datos para el análisis lo cual implicó la transcripción de las grabaciones obtenidas durante el grupo focal, luego se codificó dicha información para luego ser agrupada en grandes categorías de manera que permitiera identificar las ideas, conceptos o temas recurrentes en los datos recolectados. Cinco de las categorías fueron establecidas previo al análisis, puesto que estas tienen que ver con las cinco estrategias de comprensión de escucha trabajadas en a lo largo de este estudio (predicción, inferencia, clarificación, monitoreo y respuesta). Después de agrupar la información, se dio paso a conectar la información recolectada entre sí para luego ser plasmada en este texto.

Para la presentación de los datos, las categorías se agruparon en tres temas principales que intentan dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Estos tres temas se presentaran con los siguientes nombres, actividades estratégicas de escucha, modalidad blended y dificultades en los test de comprensión de escucha. Dentro de estos temas generales se agruparon las categorías que emergieron desde el análisis de los datos.

En la Gráfica 13 se puede observar tanto las categorías recurrentes en ambos instrumentos como aquellas que solo emergieron en uno de estos dos. En el grupo sobre actividades estratégicas de escucha se presentaran todas las categorías relacionadas con las estrategias para actividades de comprensión de escucha que se les presentaron a los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Estas estrategias son, predicción, inferencia, clarificación, monitoreo y de respuesta; también contiene una categoría sobre las dificultades en la implementación de las estrategias, las estrategias extras que utilizan los estudiantes, la apropiación, integración y efectividad del uso de las estrategias.

Por su parte, en el grupo de modalidad blended, se integraron las categorías de pertinencia de la modalidad blended, el uso de dispositivos móviles y plataforma web, y las recomendaciones para futuras intervenciones de una modalidad blended. Por último, y como complemento a los datos cuantitativos, está el grupo sobre las dificultades en los test de comprensión de escucha. En este grupo que contiene las categorías con los menores números de referencias obtenidas desde el análisis de la información se encuentran datos relacionados con las dificultades observadas por los estudiantes en el desarrollo del pre test y del post test de comprensión de escucha.

**Gráfica 14.** Diagrama categorías grupo focal - Diario de campo. Fuente: Nvivo



### **Actividades estratégicas de escucha**

En el desarrollo de este componente se presentara la información analizada con relación a las estrategias de comprensión de escucha trabajadas tanto en este estudio como aquellas que los participantes afirmaron usar previo a la implementación de la secuencia didáctica. También, se presenta información relacionada con la percepción de los estudiantes hacia la efectividad de las estrategias de comprensión de escucha, su integración a las actividades de aprendizaje y las dificultades observadas por ellos y por el investigador durante el desarrollo de este estudio.

Se entienden en este estudio como actividades estratégicas de escucha, aquellas cuyo desarrollo se enfoca en la utilización de estrategias por parte del estudiante y que le permiten intervenir sobre la actividad aplicando estrategias que le ayudarán a tener éxito en la comprensión.

En la Gráfica 14 se observan tanto las categorías pre establecidas como aquellas recurrentes en la información recolectada. Estas se presentan de acuerdo al número de referencias encontradas en los datos analizados.

Como se puede observar las mayores referencias según la categoría son los relacionados con las dificultades en el uso e implementación de las estrategias de comprensión de escucha, las estrategias extras que utilizan los estudiantes durante las actividades de comprensión de escucha y la estrategia de predicción. Esta última, en comparación con las otras cuatro estrategias trabajadas en la implementación de la secuencia didáctica, fue de la que se obtuvieron un mayor número de referencias en el análisis de los datos recolectados.

**Gráfica 15.** Categorías Actividades Estratégicas de escucha. Fuente: Nvivo



La Gráfica 15 representa el análisis realizado desde el software Nvivo sobre las palabras más recurrentes en la información analizada para las categorías que acá se presentan. Acá se puede observar que palabras como actividad, estudiantes, escucha, estrategia contexto, preguntas, son de las que más sobresalen en este análisis. En un segundo plano, aparecen los nombres de las estrategias de predicción y de inferir. De las cinco estrategias trabajadas en este estudio, fueron estas dos las que más se referenciaron en la información recolectada.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## **Estrategia de predicción**

Después de analizar la información recolectada se pudo observar que la estrategia de predicción fue la más referenciada en comparación con las demás estrategias trabajadas en este estudio. Tal como se puede observar en la Gráfica 13, donde este ítem aparece referenciado 17 veces, 5 veces más que las referencias de la estrategia que le sigue.

Uno de los aspectos a resaltar en el desarrollo de este estudio fue la actitud positiva de los participantes. Según lo consignado en el diario de campo en la primera sesión, “los estudiantes estuvieron atentos tratando de entender la explicación de la estrategia. Se notó que en el momento de preguntarles sobre lo que habían entendido solo algunos expresaron su opinión a lo que se les aclaró en español” (Diario de campo, investigador). También quedó consignado que durante la primera actividad de práctica los estudiantes, “hicieron preguntas para aclarar el ejercicio y discutieron con sus compañeros sobre la actividad” (Diario de campo, investigador).

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes sobre la pregunta formulada en el grupo focal sobre cuáles de las estrategias utilizadas en la clase de inglés les fueron más útiles, y por qué; estos afirmaron que la estrategia de predicción se presentó como la más útil para ellos desde aspectos tan importantes como el de poder anticiparse al contexto en el cual el audio se va a desarrollar, tal como quedó consignado en la transcripción del grupo focal, “para mi predicción, porque me hace dar como una idea, pues como una guía para que, lo que se va a hablar o que se va a ver en el contexto de lo que se va a escuchar” (Grupo focal: Estudiante 9). Otro estudiante manifestó: “porque es más fácil, pues cuando usted lee más o menos de que va a tratar, usted ya tiene un contexto de lo que van a hablar y es más fácil acertar a la respuesta” (Grupo focal: E2). También afirmaron que: “porque entiende un contexto sin haber escuchado el audio, pues se puede, teniendo





forma no estructurada a como se presentó en el desarrollo de las actividades de esta secuencia didáctica, y que después de conocer la estrategia se pueden priorizar las posibilidades de respuesta, tal como lo manifestó uno de los estudiantes: “uno muchas veces puede que prediga también a la loca como que muchas cosas y puede que muchas no sean, entonces, ya conociendo pues como la estrategia uno ya como que trata de minimizar también las posibilidades que tiene” (Grupo focal: E4)

Para concluir el análisis de esta categoría, los participantes de este estudio afirmaron que el uso de la estrategia de predicción influía positivamente en la mejora de la habilidad de comprensión de escucha puesto que les permite tener un contexto o ideas previas acerca de lo que se va a escuchar, “si claro sirve, si totalmente. En la prediction influye mucho usted ya tener como un contexto, como unas ideas acerca de que es lo que va a escuchar” (Grupo focal: E1). Además aportaron que: “Usted puede predecir mucho cuando va a escuchar algo y entonces es muy chévere, a mí me parecen que sí son muy útiles” (Grupo focal: E11). La importancia de esta estrategia se basa, según teóricos como Vandergrift (1997, p. 406), en que el estudiante por medio de la predicción puede usar toda la información disponible para anticiparse a lo que va a escuchar y esto le puede ayudar a tomar decisiones previas sobre lo que va a escuchar.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Cuando se les pregunto a los estudiantes durante la explicación sobre lo que entendían de la estrategia de inferencia ellos respondieron que “la inferencia era importante porque se puede entender el contexto” (Diario de campo, investigador). Para Vandergrift (1999) la finalidad de la inferencia, es entender la idea general de un texto, audio, etc, basado en entender solo algunas palabras clave. Según esto, los estudiantes demostraron tener una idea acertada de la finalidad de la estrategia.

La inferencia también fue resaltada por parte de los estudiantes como una de las estrategias más útiles para ser usada en las actividades de comprensión de escucha. De acuerdo a los estudiantes, esta estrategia “le permite a uno, le facilita el resto del camino que sigue de pronto en un listening” (Grupo focal: E4), también los estudiantes afirmaron que la estrategia junto con la de predicción: “le permite y facilita un, pues, poquito más como el hecho que uno ya esté más o menos preparado a lo que va a escuchar” (Grupo focal: E4)

Esta categoría también se hizo presente cuando se les pregunto a los estudiantes en el desarrollo del grupo focal si utilizarían alguna o algunas de las estrategias para la escucha en inglés en futuras actividades de escucha y que dijeran cuál o cuáles, a lo que ellos respondieron que: “en el día a día uno es como haciendo las cosas y dándose cuenta de que está haciendo la predicción o la inferencia, pues entonces uno si como que lo hace todo inconscientemente” (Grupo focal: E5).

Por su parte un segundo estudiante afirmó que la estrategia le había sido útil al implementarla en el post test, “a mi si me funciona, y ya me acorde en que parte, ayer en el listening, yo conteste pero fue por el tono de voz de la esposa del señor, yo no le entendí nada, pero sí estuvo tan desesperada pues es esta” (Grupo focal: E3). También este estudiante afirmo que: “incluso cuando uno escucha música uno con solamente el sonido de la música, o de la persona que canta, uno también sabe que balada es triste por el tono de voz si yo hablo con una persona y no le estoy



entendiendo nada, pero yo siento que está desesperado o algo, uno más o menos capta, o sea cualquier persona reconoce mucho los sentimientos que tiene por el tono de voz, su expresión corporal, sea en cualquier idioma” (Grupo focal: E3).

Los estudiantes afirmaron que esta estrategia les presento un mayor grado de dificultad para entenderla y saberla usar, puesto que, según ellos, en ejercicios de comprensión de escucha tradicionales no se necesita emplear esta estrategia: “cuando están hablando de información específica usted no hace infering para nada, si te dicen que lugar es ese, usted lo único que tiene que escuchar el nombre de ese lugar, entonces usted no infiere nada ahí, hay en partes que no se necesita” (Grupo focal: E11). Esta afirmación también fue presentada por Vandergrift (1999) como un problema potencial al momento de modelar la estrategia. Según Vandergrift (1999), los estudiantes podrían no entender como la inferencia se relaciona con la habilidad de escucha debido a que la inferencia solo se utiliza en ocasiones donde solo se escucha (o comprende) parte de lo que se escucha.

Este estudiante además aseveró haber entendido la estrategia, sin embargo dijo que no le había servido puesto que durante los ejercicios de comprensión de escucha se concentra tanto en lo que están diciendo que no presta atención en otros detalles del audio como los sentimientos de la persona a la cual está escuchando, “yo si entendí la estrategia, pero yo siento que a mí no me sirvió. yo sé que la estrategia es que yo escucho el audio y que voy retomando cosas apartes, de donde están, como se sienten las personas, que sentimiento están teniendo, por que hablan así, si están estresados, pues en que parte están, pero o sea yo siento que a mí no me sirvió, porque yo me concentro tanto en lo que están diciendo que yo no me estoy poniendo a pensar si, pues no sé si están en ciertos lugares, o sea no lo hago, durante todo el procesos no lo hago” (Grupo focal: E11).





estudiante afirmo que la estrategia de clarificación es útil porque “posiblemente si yo no entiendo algo, con parafraseo, pues con preguntas relativas a lo que usted dijo, usted me puede dar más información de otra manera, dicha de otras palabras para que yo entienda, entonces es la más utilizada, pues para mí es útil, porque si usted me dice algo en inglés y yo no le entiendo, entonces yo le pregunto, could you repeat me please? entonces me va a volver a decir pero en otras palabras” (Grupo focal: E11).

Asimismo, otro estudiante afirmó que la estrategia de clarificación era muy importante como apoyo cuando apenas se está aprendiendo una lengua extranjera, según este estudiante: “cuando voy a hablar con otra persona, “clarification” para mí es demasiado importante, porque entonces como uno apenas está aprendiendo o muchas veces la gente habla muy rápido, dice otras palabras entonces para poder entenderlo bien me parece súper importante esas preguntas, y para poder entender bien el contenido y no tener como malos entendidos con las personas, entonces esos dos para mí son fundamentales” (Grupo focal: E1).

A la pregunta sobre cómo influyó el desarrollo de las actividades en la plataforma web a su habilidad de comprensión de escucha en el proceso de aprendizaje de inglés, un estudiante afirmó que la actividad de clarificación, desarrollada en la plataforma web, fue la más complicada, puesto que tuvo que repetir muchas veces el audio para poder comprender el significado de lo que se le estaba hablando: “clarificación para mí fue el más duro porque no entendía, a mí me toco repetir un montón de veces, me parecía que hablaban súper rápido, pero entonces, ósea como que, empecé a unir todas las estrategias, cogía palabras clave, entonces como que paraba y empezaba a preguntarme sobre quienes están hablando, que están diciendo, mira que era un audio muy difícil, pues para mí era algo difícil” (Grupo focal: E1). En la participación de este estudiante, también se puede ver que para esta etapa de la secuencia didáctica, los estudiantes ya eran capaz de integrar

en las actividades de escucha las estrategias previas a la de clarificación. Además, en los datos presentados se observa claridad en la comprensión y uso de la estrategia de clarificación en actividades de comprensión oral y de la construcción de preguntas para clarificar lo que no les queda claro al momento de escuchar.

### **Estrategia de monitoreo**

Desde el análisis de la información consignada en el diario de campo, para esta categoría se pudo observar que en la sesión de explicación de esta estrategia, la actividad se desarrolló sin inconvenientes importantes. Primero, se les pregunta a los estudiantes sobre lo que entendían por monitorear y se les dio ejemplos de cómo una persona monitorea su proceso de aprendizaje. La actividad se desarrolló en su mayoría en inglés aunque en varias ocasiones hubo que usar español para confirmar o verificar que la información fuera bien entendida. Se les dio a los estudiantes una copia del desarrollo de la actividad en la cual podían encontrar cada uno de los pasos que se hacen para entender la actividad de monitoreo. Además, se utilizaron ejemplos de videos desde youtube y audios en línea para guiar a los estudiantes en el uso de la estrategia de monitoreo.

**Gráfica 20.** Marca de Nube. Resumen Estrategia de monitoreo.



En el grupo focal esta categoría solo emergió ante las respuestas a las preguntas sobre las dificultades encontradas en el uso de las estrategias utilizadas durante el desarrollo de las



actividades de comprensión de escucha y a cómo influyó el desarrollo de las actividades en la plataforma Schoology a su habilidad de comprensión de escucha en el proceso de aprendizaje de inglés. Con relación a este aspecto un estudiante afirmo que el monitoreo le fue útil: “uno llega, termina el audio y uno ya dice, ay juemadre en que tengo que poner más cuidado” (Grupo focal: E11).

También este estudiante afirmo que esta actividad es muy útil durante el desarrollo de actividades online puesto que se puede hacer un proceso de monitoreo consciente durante las diversas actividades de escucha: “esa plataforma ayuda mucho porque usted puede escuchar muchas veces más y en ese proceso hace muchas estrategias como las de monitoring, cuando usted escucha el audio y lo vuelve a escucha para ver si, si entendió, para ver qué más puede sacar” (Grupo focal: E11).

Para esta categoría se puede concluir que aunque las referencias encontradas fueron pocas, esta estrategia cumplió su fin al promover procesos metacognitivos en la práctica de la habilidad de escucha como el de hacer que los estudiantes sean conscientes durante las actividades de escucha y que monitoreen su aprendizaje, detectando dificultades y anticipando las posibles soluciones.

### **Estrategia de respuesta**

Esta categoría emergió en la información contenida en el diario de campo. En la Gráfica 14 se puede observar que esta categoría se encuentra en el último lugar según referencias, sin embargo es importante presentarla puesto que hace parte de la estructura principal sobre la cual se desarrolló este estudio que es las estrategias de comprensión de escucha.

Durante la implementación de la estrategia y según lo contenido en el diario de campo, se contó con la participación de 12 estudiantes, solo uno de los estudiantes no estuvo en la explicación de esta última estrategia. En esta sesión, los estudiantes se mostraron atentos y participativos y se les pregunto sobre las estrategias que usan al momento de responder a una actividad de comprensión de escucha a lo que ellos afirmaron que durante una actividad de escucha en la cual tienen que dar respuestas, ellos toman notas de lo que están escuchando, identifican palabras claves, tratan de entender el contexto en el que se desarrolla el audio, se concentran en todas las partes del audio y si tienen duda en alguna parte en específico verifican en la próxima escucha.

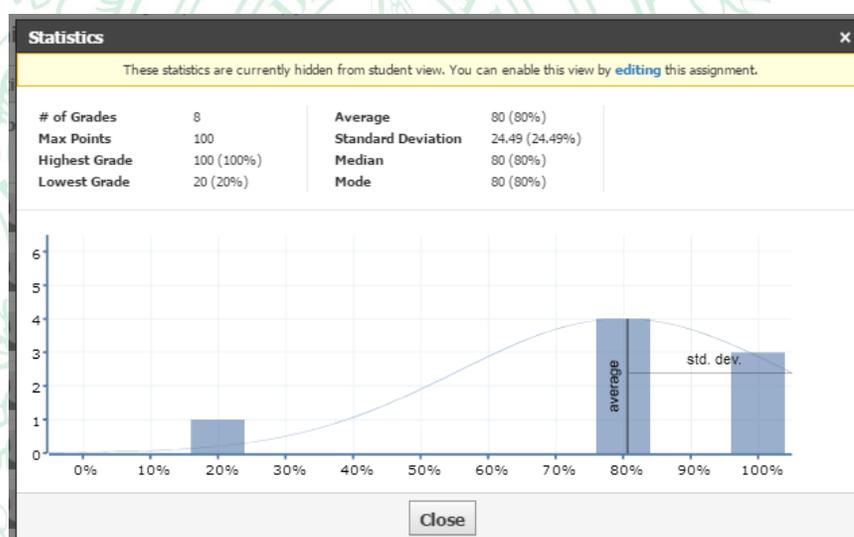
Según esto, los estudiantes al momento de la explicación de esta última estrategia, ya consideraban que su proceso de comprensión de escucha era más consciente al momento de desarrollar ejercicios de comprensión de escucha. Esta categoría fue útil durante la implementación de la secuencia didáctica puesto que permitió ofrecerles un espacio a los estudiantes en el cual pudieran utilizar las demás estrategias trabajadas previamente en una actividad de comprensión de escucha.

Para esta sesión, la actividad que tuvieron que desarrollar en la plataforma web les ofreció la posibilidad de utilizar las estrategias modeladas en clase en una actividad autónoma de comprensión de escucha.

Según lo contenido en el diario de campo: “En la actividad en línea los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar un ejercicio de comprensión de escucha en el cual se les pidió utilizar las estrategias trabajadas durante la secuencia didáctica y que también utilizaran las recomendaciones dadas para realizar ejercicios de escucha antes, durante y después de escuchar el audio”.

Según los resultados arrojados durante este ejercicio de 8 estudiantes que realizaron la actividad, 7 de ellos obtuvieron resultados por encima del 80 % lo que los ubica para esta actividad de comprensión de escucha en el rango Muy Bueno, de acuerdo con la escala descriptiva para medir la habilidad de escucha (Gráfica 21). En esta escala si un promedio esta entre un 80% y un 99% se considera que tuvo un desempeño muy bueno.

**Gráfica 22.** Estadístico actividad 5, Responding. Plataforma Schoology



### Estrategias utilizadas por los estudiantes

Para el desarrollo de esta categoría se analizó la información contenida tanto en el diario de campo como la información recolectada durante el grupo focal. Esta categoría es importante porque hace referencia a las otras estrategias que los estudiantes utilizaban en sus actividades de comprensión de escucha en inglés antes de ser conscientes de las estrategias trabajadas en este estudio.

Según lo contenido en el diario de campo, anterior a la intervención de este estudio los estudiantes en sus actividades de comprensión de escucha utilizaban de forma inconsciente estrategias metacognitivas como la planeación y el monitoreo, al leer la tarea antes de escuchar y responder y al tomar notas de lo que están escuchando, identificar palabras claves, tratar de entender el contexto en el que se desarrolla el audio. La planeación es el “desarrollo de la consciencia de lo que se debe hacer para realizar la tarea de escucha. Desarrollo de un plan de trabajo y un plan de contingencia para sortear las dificultades” (Bedoya, 2012, p. 93). Los estudiantes además afirmaron que también utilizaban estrategias para verificar su comprensión: “durante una escucha en la cual tienen que dar respuestas, los estudiantes afirman que se concentran en todas las partes del audio y si tienen duda en alguna parte en específico verifican en la próxima escucha” (Diario de campo, investigador)

**Gráfica 23.** Marca de Nube. Resumen Estrategias utilizadas por los estudiantes.



Durante el desarrollo del grupo focal los estudiantes también afirmaron utilizar estrategias metacognitivas de planeación y monitoreo en las actividades de comprensión de escucha al identificar las palabras claves, el vocabulario desconocido y leer antes de escuchar.

El estudiante 1 quien demostró ser un oyente eficaz al utilizar diversas estrategias para desarrollar las actividades de comprensión de escucha y quien fue el que obtuvo tanto el mejor resultado en el pre test como el post test afirmó que “yo soy muy acelerado o yo no sé, porque



mientras que usted me entregaba a mí el examen yo de una leía, mientras usted se los entregaba a los demás, yo ya estaba leyendo todo lo que había que hacer” (Grupo focal, E1). Este estudiante además agrego que para mejorar su habilidad de comprensión de escucha hace cosas en la casa como trabajo autónomo, ve todas las películas con subtítulos en inglés y que de esa forma va mejorando.

También los estudiantes manifestaron que cuando no conocían una palabra miraban el contexto en el que estaba para poder crear un posible significado: “mirar como el contexto, como cuando uno no conocía una palabra, mirar en qué contexto estaba como para tratar de darle un significado” (Grupo focal, E1). Ellos también manifestaron que hacían un proceso de depuración del ejercicio al identificar las palabras claves y omitir aquellas que no les aportaban nada para desarrollar la actividad: “también como omitir lo que no se necesita dentro de las respuestas” (Grupo focal, E3). Otro de los participantes, por su parte aportó que en este tipo de actividades de comprensión de escucha verificaba la comprensión de la actividad con las instrucciones dadas en el audio: “cuando ella comenzaba a leer era muy claro, porque la señora que estaba hablando decía paso por paso, decía lo primero y ya iba diciendo, entonces uno iba leyendo con ella también, pues hay volviendo a leer porque uno ya había leído antes toda la actividad” (Grupo focal, E3)

Este espacio fue útil para que los estudiantes que se caracterizaron por ser oyentes menos eficaces al inicio de la implementación, reflexionaran sobre lo que ellos no hacían al momento de desarrollar una actividad de comprensión de escucha, según el estudiante 4, este no leía antes de escuchar, lo que causaba que respondiera lo que no era: “yo siento que a mí sí me pasaba eso, yo no leía la pregunta y me concentraba más en el listening y respondía a la loca. Cuando ya al final me daba por mirar la pregunta y claro no era lo que estaban pidiendo” (Grupo focal, E4)

También el estudiante 13 aportó que antes de conocer las estrategias trabajadas en el desarrollo de la secuencia didáctica no trabajaba en las actividades de comprensión de escucha de forma consiente, “antes de tener pues todas estas estrategias de escucha y todo eso, pues antes tenía otra perspectiva sobre el listening, entonces hacia cosas como sin sentido, entonces ya con estas estrategias tengo una base para saber, para leer primero y luego ya al escuchar, ya puedo saber que esto va acá, entonces como tener una idea más clara de lo que está sucediendo”(Grupo focal, E13).

Por último este estudiante también dijo que como practica en su proceso de aprendizaje le gusta ver videos en inglés con los subtítulos y escuchar canciones siguiendo la letra para practicar la escucha: “a mí me encantan por ejemplo ver videos en inglés, pero un video en específico por ejemplo un evento, tal vez un concierto y tratar de escuchar tal vez que están animando o que están diciendo o tratar de escuchar canciones en inglés al máximo pero obviamente con lyrics y tratar como de tratar como de cantar o leer y tener como una mayor mejoría para leer pues de ya sea en una actividad o en otro aspecto” (Grupo focal, E13).

### **Apropiación y efectividad en la integración de las estrategias**

Esta categoría se hizo presente desde datos encontrados en el diario de campo y en el grupo focal. Aquí se tuvo en cuenta aquellos comentarios de los estudiantes y del profesor que evidenciaran la apropiación y de la efectividad de las estrategias desde la participación activa de los estudiantes, como desde la comprensión de la finalidad de las estrategias presentadas en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Según lo contenido en el diario de campo, los estudiantes participaron de forma activa en la mayoría de las sesiones, solo en una sesión faltaron 4 de los 13 participantes del estudio. La

participación activa de los estudiantes contribuyó a que las actividades se pudieran desarrollar apropiadamente.

Algunos de los apartes del diario de campo dan fe de la participación de los estudiantes en las diferentes actividades planteadas en este estudio. Según lo allí consignado “Los estudiantes estuvieron atentos a la explicación inicial de lo que es la estrategia de predicción”, además se encontró que: “durante la actividad que involucro el ejercicio de comprensión de escucha, los estudiantes estuvieron concentrados tratando de entender el contenido del audio”. También el diario de campo permitió evidenciar que en actividades específicas como la de predicción: “se monitoreo la actividad y cada uno de los estudiantes hizo una predicción apropiada de acuerdo a los requerimientos de la actividad”, o en las actividades de clarificación: “lo que fue más retador para ellos es como utilizarían la clarificación en sus vidas profesionales y personales. Ellos respondieron de buena manera a las preguntas”. Por último, en el diario de campo quedo consignado que: “la participación de los estudiantes fue buena. Ellos cada vez más entienden la idea del uso de estrategias en actividades de comprensión de escucha”.

La buena disposición por parte de los estudiantes también la reflejaron en comentarios obtenidos durante el desarrollo del grupo focal donde afirmaron que las actividades desarrolladas les permitieron ser conscientes de su proceso de aprendizaje y de las estrategias que deben utilizar en las actividades de comprensión de escucha. De acuerdo a esto el estudiante 1 afirmo que utiliza estrategias en actividades de comprensión de escucha, pero que antes de esta intervención no sabía nombrar lo que hacía: “es que uno lo hace en el diario vivir, eso es como algo de uno, sino que uno como que no se sabía esas formas, no sabía el nombre, pero si uno se pone a mirar eso uno lo hace a diario es como inconsciente, esta innato para uno era algo como muy normal como innato” (Grupo focal, E1).

Por otra parte, el estudiante 2 afirmó que después de las actividades realizadas en el desarrollo de este estudio era consciente de lo que hacía durante actividades de comprensión de escucha, “claro profe, porque pues, es que yo no sé, es que como dicen, igual eso es algo que, usted ya no lo explico pues , ya sabemos, ya somos conscientes de que estamos haciendo eso, pero igual, eso es lo que siempre hace uno , es que si usted se pone, ósea, si usted por ejemplo no lee antes, usted no va a entender nada, pues o sea, va a ser más difícil que usted entienda lo que están diciendo, mientras que si usted lee usted ya sabe más o menos de que van a hablar” (Grupo focal, E2).

Por su parte, el estudiante 4 aportó que las actividades desarrolladas en este estudio le permitieron concientizarse de los errores que cometía en las actividades de comprensión de escucha y de buscar posibles soluciones a estos: “las estrategias permiten hacer consciente los errores para uno irlos mejorando. Eso permite el uno estar, o sea, lo hace caer a uno en cuenta en que uno no está muchas veces muy atento al listening y al pasar y ya a leer lo que estaba, como que bueno si lo dijeron lo tuve que haber escuchado entonces por qué no lo escuche, pues como la facilidad de poder constatar lo que se vio o no se vio” (Grupo focal, E4). El estudiante 3 también dio su aporte con relación al uso de estrategias en las actividades de comprensión de escucha, este afirmó que: “el hecho de hacer las estrategias conscientes, eso te facilita mucho más la escucha” (Grupo focal, E3).

Algunos otros aportes con relación al uso de estrategias por parte de los estudiantes apuntaron hacia los beneficios que ellos encontraron al usar estas estrategias en sus actividades de comprensión de escucha. El estudiante 13 manifestó que: “ya con estas estrategias tengo una base para saber, para leer primero y luego ya al escuchar ya puedo saber a esto va acá, esto va acá entonces como tener una idea más clara de lo que está sucediendo” (Grupo focal, E13). Según lo que este estudiante afirmó, las estrategias le han servido para organizar su actividad de escucha. Al

igual que este estudiante, los estudiantes 1 y 5 afirmaron que las estrategias trabajadas en este estudio influyeron positivamente a su proceso de aprendizaje.

Por último, el estudiante 10 dio un aporte valioso que indica la importancia de estas estrategias a los procesos de aprendizaje y práctica de la habilidad de comprensión de escucha, según este estudiante, con estas estrategias: “uno puede estar más pendiente y saber que se tiene que concentrar, porque uno recuerda todo ese tipo de actividades, y sabe que se tiene que concentrar ahí, pues que tiene que inferir, que tiene que estar pendiente como de todo eso, entonces se hace más fácil, mientras que si no se conoce nada de eso se queda solamente en el audio y no piensa en que va a seguir después, sino como, escucho y luego miro las preguntas, y ¡ahí! qué fue lo que dijeron, mientras que uno se va haciendo una idea y va mirando como el contexto y todo eso se va haciendo más fácil” (Grupo focal, E10)

### **Dificultades de la implementación de estrategias**

Según lo consignado en el diario de campo, con relación a esta categoría, algunas de las dificultades al momento de la implementación de la secuencia didáctica tuvieron que ver con ruido externo durante algunas de las sesiones de la secuencia didáctica, lo que dificultaba la concentración de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. También se notó que en algunas sesiones, algunos de los estudiantes no participaban activamente y en algunas otras sesiones faltaron algunos de ellos.

Por otra parte desde los comentarios consignados en el desarrollo del grupo focal, los estudiantes expresaron que las mayores dificultades, tanto durante las actividades presenciales

como aquellas desarrolladas en la plataforma web, se enfocaron en aspectos específicos de cada una de las actividades propuestas para la práctica de cada estrategia.

Según el estudiante 7 una de las dificultades se presentó en la actividad de predicción, porque según este estudiantes se le dificultaba imaginar el contexto del audio para poder hacer una predicción acertada: “a veces en la predicción se hacía como difícil imaginarse el contexto como tal, pues por que igual es muy subjetivo cierto, entonces puede que yo estuviera pensando en un contexto internacional y ellos estén hablando más nacionalmente y cosas así por el estilo, esa es como la única dificultad que encontré” (Grupo focal, E7).

También este estudiante afirmo que otra dificultad fue el no saber el significado de algunas palabras: “el significado de una palabra puede cambiar el contexto, entonces también es como uno entender pues para uno es muy complicado como llegar a entenderlo de una porque nosotros no todos los días vemos el inglés, y es, pues un idioma desconocido y no tenemos el oído como entrenado para aprender el inglés” (Grupo focal, E7).

Otra dificultad común expresada por los estudiantes durante el desarrollo del grupo focal tuvo que ver con el tiempo que tenían para desarrollar las actividades en la plataforma web y el tiempo que tenían que dedicar extra clase a desarrollar las actividades en la web. Según el estudiante 4: “muchas veces la dificultad para uno sentarse a hacer un trabajo, o quizás uno pues como con ganas de ampliar el vocabulario pero en realidad a uno el tiempo pues muchas veces se le dificulta” (Grupo focal, E4). También el estudiante 7 expreso que durante una de las actividades en la plataforma no tuvo en cuenta el tiempo que tenía para hacer la actividad y se le cerró el ejercicio que estaba desarrollando: “no, si leí, si no que en la primera parte se me paso por el tiempo



y la presión de que uno no entiende y el tiempo, faltan 5 minutos, no entendí, no faltan dos minutos que se le caiga a uno el internet” (Grupo focal, E7).

El estudiante 4 por su parte expreso problemas con el tiempo durante las actividades en la plataforma web y algunos problemas para desarrollar los ejercicios debido a que su computador tenía problemas: “yo creo que sí, yo también creo que mi computador esta como malito, pero entonces ya usted ya me lo volvió a habilitar y pues ya se volvió a dar, y en una si se me acabo el tiempo y se me paso” (Grupo focal, E4).

Algunas otras dificultades reportadas por los estudiantes durante el grupo focal se relacionaron con temas como el uso del inglés en las actividades desde aspectos como el de no saber el significado de una palabra: “uno muchas veces se sesga con el resto porque no se sabe el significado de una palabra” (Grupo focal, E4), hasta problemas de comprensión de los audios utilizados en las actividades de comprensión de escucha: “lo que me dificulta mucho a mi es la unión de las palabras por ejemplo lo del “linking”, hay veces esa unión hace que uno entienda de pronto otras palabras que de pronto uno ya sabe, entonces de pronto eso hace que uno medio se confunda, entonces de pronto pierda el ritmo ahí, pues para mi esa sería una de las dificultades” (Grupo focal, E13).

También los estudiantes expresaron inconvenientes con la aplicación web en los dispositivos móviles: “pues yo creo que no hubo ningún inconveniente para el desarrollo de las actividades, pues de pronto algo con la aplicación en los dispositivos móviles y es que por un momento se sale uno de la aplicación y automáticamente se cierra el proceso pues como del examen, entonces pues como más por ese lado pero no tuve inconveniente con nada de las estrategias. Tuve más problemas con los dispositivos móviles por lo que decía que en algún



momento usted se salía de la aplicación y se cerraba la actividad” (Grupo focal, E9), y de fallas técnicas, como problemas con el suministro de energía en las casas, “yo ahora también estaba haciendo la última que usted monto y se me fue la luz y yo no sé si , y se me estaba acabando el tiempo porque apenas eran 8 minutos y cuando volvió la luz me faltaba un minuto nada más y eso siguió ahí” (Grupo focal, E10).

El estudiante 10 también reportó dificultades desde el uso de la plataforma web al momento de desarrollar las actividades, “pues a mí también me pareció como muy, o sea lo de esa plataforma, pues a mí antes eso se me hizo muy difícil, yo le decía a usted que se me salía que no me daba, pero ya uno le coge la clave. Al principio pues a mí me pareció muy difícil de aprender a manejar la plataforma por ejemplo a mí se me salía y mire todos los problemas que yo tuve con eso que no me daba y yo entraba y por ejemplo le daba como para devolverme y eso ya se me cerraba” (Grupo focal, E10).

Por último el Estudiante 6 intervino diciendo que aunque él conocía como utilizar las estrategias, durante las actividades no las implementaba debido a su problema de atención, “yo ayer pues conociendo las estrategias y todo uno a veces como se le olvidan y no las hace, pero después uno como que si entiende, qué es lo que le están preguntando, entonces uno ya como que hace eso, si me entiende sino que, es que usted sabe que yo me distraigo muy fácil” (Grupo focal, E6).

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

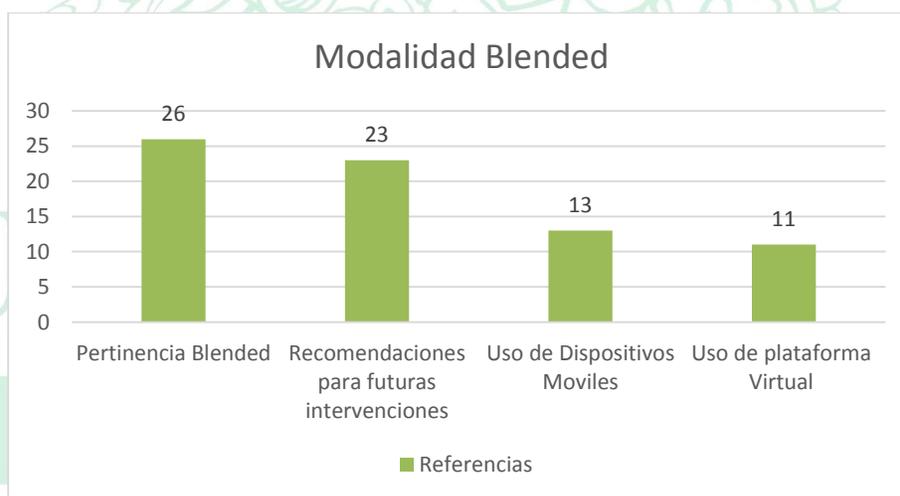
1 8 0 3

## Modalidad blended

En el desarrollo de este componente se presentaron las referencias relacionadas con la modalidad blended trabajada en el desarrollo de la secuencia didáctica. Como se puede observar en la Gráfica 22, las categorías con las mayores referencias son las relacionadas con la pertinencia de la modalidad blended, algunas recomendaciones dadas por los estudiantes y el investigador para futuras intervenciones de un estudio similar, y el uso de dispositivos móviles (smartphones, tablets, pc) y de la plataforma virtual Schoology para el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica.

Las dos primeras categorías que se presentaron fueron las que obtuvieron mayores referencias en comparación con las otras dos categorías, las cuales en este reporte estarán combinadas como uso de dispositivos móviles y plataforma web.

**Gráfica 24.** Categorías Modalidad Blended. Fuente Nvivo



La Gráfica 23 representa el análisis realizado desde el software Nvivo sobre las palabras más destacadas en las categorías de este componente. Acá se puede observar que palabras como



plataforma, actividades, computador, celular, estrategias, tiempo, son de las que más sobresalen en este análisis. En un segundo plano, aparecen palabras que surgen de las opiniones de los estudiantes hacia la metodología blended learning.

Gráfica 25. Marca de Nube. Resumen Modalidad Blended



**Pertinencia Modalidad Blended**

Esta categoría surge principalmente de las respuestas de los participantes en este estudio a cuatro preguntas efectuadas durante el desarrollo del grupo focal y pretende brindar información que contribuya a cumplir con uno de los objetivos de este estudio el cual pretendía evaluar la contribución al desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en inglés como lengua extranjera desde la implementación de una modalidad blended soportada en un LMS educativo.

La información encontrada para esta categoría relaciona aspectos como el desarrollo de actividades de comprensión de escucha guiadas desde una plataforma web y su aporte a la mejora



del proceso de adquisición de lengua extranjera, el rol que jugó el desarrollo de las actividades en la plataforma Schoology a la habilidad de comprensión de escucha en inglés, opiniones sobre el uso de herramientas web y tecnología en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera y por último, la importancia del uso de herramientas web para apoyar el aprendizaje en el aula de clase.

Como aporte a esta categoría sobre la pertinencia de la modalidad blended, el estudiante 12 afirmó que el desarrollo de actividades de comprensión de escucha guiadas desde una plataforma web le ayudo a tener una práctica más ampliada de los conceptos que se trabajaron en el aula de clase: “a mí sí me ayudó, porque es más vocabulario es más por ejemplo en la plataforma manejábamos más listening, entonces le va ampliando a uno como, como no se pues como el conocimiento más palabritas” (Grupo focal, E12).

El estudiante 2 afirmó que el desarrollo de una modalidad blended y el apoyo de una plataforma web en las actividades presenciales le apporto aspectos positivos a su proceso de aprendizaje del idioma inglés. De acuerdo a este estudiante, no es suficiente el tiempo de clase presencial para desarrollar habilidades en una lengua extranjera: “obvio profe, muy bien profe, porque no solo con las dos horas que vemos acá, si no que llega uno a la casa y sigue como recordando pues lo que vimos acá, igual uno saca el tiempo para hacer las actividades en la plataforma y eso a uno si le sirve bastante” (Grupo focal, E12).

Por su parte, el estudiante 13 aseguro que la implementación de actividades bajo una modalidad blended le sirvió para tener más práctica en los espacios extra clase. Para este estudiante la modalidad blended es: “genial, porque, por ejemplo, mi metodología por ejemplo, finalizo una clase y llego a mi casa y por ejemplo repaso las actividades que por ejempló hicimos en el libro o



lo que hayan de trabajos así en plataformas. Entonces, pues, yo trato de hacerlo conscientemente pero también tratar de aprender pues ya sea nuevas palabras o a escribir o leer, pues leer de una forma más adecuada, pero para mí, sí diría que si sirve, sirve absolutamente” (Grupo focal, E13).

Para el estudiante 9, la modalidad blended y el uso de dispositivos como el computador o las herramientas web contribuyeron positivamente a su proceso de aprendizaje: “la modalidad si me ha servido bastante, porque por ejemplo en el computador cuando estaba desarrollando el examen, habían palabras que no identificaba y directamente me redirigía al traductor y automáticamente utilizaba esa estrategia para identificar palabras.” (Grupo focal, E9).

Para el estudiante 11, el desarrollo de actividades desde la modalidad blended le dio la posibilidad de lograr una mayor concentración en las actividades de comprensión de escucha como también le dio la posibilidad de utilizar herramientas web para buscar vocabulario desconocido e identificar palabras clave en la actividad: “uno tiene la libertad, está en su casa, en su computador, se puede concentrar en escuchar el listening y lo que no entienda lo puede buscar, las palabras claves que no entienda las puede buscar, y más, cuando uno esta tan concentrado en hacer estos listening” (Grupo focal, E11).

Según el estudiante 1, el desarrollo de actividades de comprensión de escucha guiadas desde una plataforma web es muy importante, porque le dan mayor oportunidad de practicar los conceptos adquiridos en la clase presencial: “si profe porque es como exigirle a uno más, no solamente que se quede con lo que tuvo en clase, sino que la plataforma usted la tiene entonces puede hacer algo también en la casa, así sea una vez en la semana que lo haga. A mí me parece muy importante eso porque uno nunca va a aprender inglés solamente con lo de la clase. Esas plataformas le colaboran a uno en el aprendizaje” (Grupo focal, E1).

Los estudiantes 1, 9 y 11 también afirmaron que el desarrollo de las actividades en la plataforma Schoology influyó positivamente a su habilidad de comprensión de escucha. De acuerdo al estudiante 1, este tipo de actividades le gustaron mucho y afirmó que el uso del celular le facilitó desarrollar las actividades, “a mí me gustó mucho la plataforma, yo insisto a mí me gustó muchísimo, sabiendo como que estrategias podía utilizar se fue convirtiendo como en algo más llevadero y más fácil y al final pude entender que estaban diciendo en el audio, entonces influyo de manera muy positiva porque cuando yo no entendía algo implementando las estrategias una por una, siendo muy consciente de lo que estaba haciendo pude entender el audio al final. A mí me pareció demasiado bueno porque era muy asequible, todos teníamos un celular y si tenés 10 minuticos se pone uno a hacer la actividad” (Grupo focal, E1).

De acuerdo al estudiante 9, su mejoría con respecto a la habilidad de comprensión de escucha se dio en parte a la posibilidad de utilizar herramientas web en su proceso de aprendizaje: “yo siento que tuve una mejora en la habilidad de comprensión de escucha porque la aplicación la podía usar en cualquier momento, siempre y cuando uno tuviera internet, entonces podía acceder a la aplicación y ejecutar las actividades con más tranquilidad, con más concentración, entonces la aplicación es eficiente para el aprendizaje (Grupo focal, E9).

Para el estudiante 11 el uso de una plataforma web influyo de buena manera en su proceso de aprendizaje porque: “eso nos colabora mucho, porque uno puede repetir el audio muchas veces. Pero en general cuando uno tiene el tiempo, la motivación que lo puede hacer en un largo periodo y que además lo puede hacer concentrado, esa plataforma ayuda mucho porque usted puede escuchar muchas veces más y en ese proceso hace muchas estrategias y la plataforma es perfecta para hacerlo porque puede usted puede hacer muchos listenings ahí. Entonces a mí me parece que si es muy importante” (Grupo focal, E11).

En otra de las intervenciones, los estudiantes se refirieron a sus opiniones sobre el uso de herramientas web y tecnología en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo a esto el estudiante 4 afirmó que: “es fundamental porque ahora nosotros estamos movidos por la tecnología, lo mínimo que uno tiene a la mano es el celular y ya hay aplicaciones que también le permiten a uno practicar” (Grupo focal, E4). Este estudiante además manifestó que la modalidad blended le pareció efectiva porque fomenta el trabajo autónomo del estudiante: “de que funciona, si funciona, o sea el mero hecho de que yo tenga que llegar a mi casa y ya a practicar lo que ya vi, eso sea como sea se me va a quedar” (Grupo focal, E4).

El estudiante 12 consideró que usar las herramientas web y la tecnología en las clases de inglés es muy importante: “son realmente de mucha ayuda y como dicen los compañeros, como uno las usa diariamente ya se convierten en una herramienta para uno mejorar el aprendizaje de cualquier tipo de lengua” (Grupo focal, E12). El estudiante 11 consideró que: “las herramientas web son demasiado útiles por todo lo que ya hemos hablado, y ya como a uno le gusta tanto las redes sociales, me parece excelente la forma que tiene la plataforma, el diseño, porque usted puede interactuar en una red social educativa que puede interactuar por medio de comentarios, por medio de todo esto” (Grupo focal, E11).

Por último el estudiante 1 afirmó que las herramientas web son de suma importancia al momento de aprender una lengua extranjera: “para mí las herramientas web lo son todo en el momento de aprender una lengua extranjera, porque es lo que yo más utilizo, yo todo el día las utilizo para aprender inglés, yo me meto en Netflix para ver las series y películas en inglés, y esas herramientas web han sido las que me han ayudado a avanzar, ha sido lo que más me ha ayudado aprendo muchísimo en ellas” (Grupo focal, E1). También este estudiante agregó que las herramientas web: “si son importantes porque usted por medio de estas herramientas puede no solo

estar escuchando a su profesor, está escuchando a varias personas que hablan la lengua extranjera con diferentes acentos, tiene un mundo más amplio, más grande veo como más cosas a las que me enseñan en el aula de clase, esto lo motiva a uno también estar estudiando en la casa” (Grupo focal, E1).

Como conclusión desde la información recolectada, se puede afirmar que los estudiantes consideraron que la modelación de estrategias de escucha desde la implementación de una modalidad blended les ayudo a ampliar sus espacios de practica extra al aula de clase y contribuyó a llevar a cabo un proceso más consciente en las actividades de comprensión de escucha. Como también, les dio la posibilidad de utilizar herramientas web para desarrollar actividades autónomas de aprendizaje desde la posibilidad que brinda las aplicaciones web que se pueden usar en casi cualquier espacio. Para estos estudiantes la mediación de la tecnología en su proceso de aprendizaje es esencial pues según ellos son personas “movidas por la tecnología” y este tipo de propuestas encajan en sus prácticas cotidianas.

### **Recomendaciones para futuras intervenciones**

Para el desarrollo de esta categoría se tuvo en cuenta diversas recomendaciones dadas por los estudiantes para una futura implementación de la modalidad blended en los procesos educativos de inglés como lengua extranjera.

Estas recomendaciones se enfocaron en diversos aspectos tales como, hacer más actividades de practica en el tiempo de clase presencial: “que hubiera más actividades para tener más cosas que uno pueda ir haciendo. Más actividades de práctica” (Grupo focal, E1), como en la plataforma web con más actividades de escucha que incluyan audios, canciones, videos con subtítulos: “si sería

más como la implementación de muchos audios, de canciones, de videos, de pues como pegarse uno de esas cositas, de pronto más actividades” (Grupo focal, E12).

También otros estudiantes recomendaron realizar más actividades con más ejemplos sobre cómo utilizar las estrategias: “sería muy chévere más ejemplos y aquí en clase sería chévere más audios porque eso nos ayuda a que nosotros por lo general todos los estudiantes, pues no todos, pero en general, los estudiantes lo que hacen en clase de inglés, se queda en clase de inglés” (Grupo focal, E11); también que se sigan desarrollando espacios como los propuestos en la plataforma web: “pero por ejemplo lo de las plataformas y eso, pues yo llevo aquí los 5 niveles y ningún profesor me había pedido hacer el libro en la plataforma, a mí me pareció chévere porque igual estaba en mi casa haciendo y estudiándolo, pues a mí me gustó mucho” (Grupo focal, E5).

Además recomendaron brindar un espacio de alfabetización digital para aquellas personas que no manejan la tecnología de forma cotidiana como los casos de los estudiantes 3: “le tengo resistencia a las plataformas, ay no que pereza, es la hora que no las he hecho porque me da física pereza” (Grupo focal, E3), y 10: “si, pues a mí se me hace muy difícil, a mí la verdad la tecnología se me complica” (Grupo focal, E10).

Dentro de las recomendaciones resalta que se fomente una práctica con diferentes niveles de dificultad en los audios: “también recomendaría que hubiera más niveles de listening, desde uno más sencillo hasta uno más complicado, así como para que uno vaya teniendo el progreso de escuchar los listening (audios), no tendría que ver mucho con calificaciones pero eso nos ayudaría al progreso diario” (Grupo focal, E11).

Con relación a las actividades desarrolladas en la plataforma web, los estudiantes hicieron varias recomendaciones para futuras intervenciones. Para los estudiantes 11 sería útil tener acceso

a más actividades dentro de la plataforma: “recomendaría que uno tuviera más veces para entrar a la plataforma y poder hacer los audios, porque si yo me salgo de la plataforma ya no puedo volver a iniciar con el mismo proceso” (Grupo focal, E11). Así mismo, otro estudiante consideró que las actividades propuestas en la plataforma web deberían ser de libre acceso: “que las actividades sean sin número, pues ni cantidad de veces que se puedan hacer las actividades” (Grupo focal, E12).

Por último, varios estudiantes hicieron recomendaciones con relación al tiempo de duración de las actividades en la plataforma, según ellos, las actividades deberían tener un tiempo más amplio o que incluso que no tuvieran límite de tiempo. Con relación a esto, El estudiante 11 manifestó que tuvo problemas con el tiempo de las actividades: “tuve problemas con el tiempo de las actividades, porque la primera vez se me agoto el tiempo y yo no había visto, entonces no sé si tuve muy poquito tiempo o me demore mucho repitiendo el audio, pero las otras veces el tiempo era exagerado” (Grupo focal, E11), los estudiantes 6 y 7 recomendaron que las actividades fueran sin límite de tiempo y el estudiante 13 por otra parte recomendó que el tiempo de las actividades fuera más amplio, “tener como un tiempo más amplio, como el primero que fue como de 100 minutos o 90 minutos” (Grupo focal, E13)

Para esta categoría se puede concluir que las recomendaciones de los estudiantes se orientaron hacia diversos aspectos como, el promover más actividades de practica en el tiempo de clase presencial que les permitiera utilizar las estrategias trabajadas, también de llevar a cabo un primer momento de alfabetización digital hacia el manejo de la plataforma web y seguir . Según lo contenido en este aparte, se puede afirmar que una modalidad blended es una propuesta válida para ser implementada en espacios educativos tradicionales como en el que se desarrolló esta investigación.

### **Uso de dispositivos móviles y plataforma web**

Esta categoría se enfocó en los dispositivos que se utilizaron durante la implementación de la secuencia didáctica. De acuerdo a lo consignado en el diario de campo, en los momentos presenciales de la secuencia se utilizó por parte del profesor dispositivos audiovisuales tales como proyector, computador y audio. Estos dispositivos fueron útiles para desarrollar las diferentes actividades de explicación y práctica de las estrategias trabajadas en este estudio.

Por parte de los estudiantes, se utilizaron algunos dispositivos móviles como celulares y tablets para buscar información y desarrollar las actividades tanto en los espacios presenciales como para desarrollar las actividades en la plataforma web: “los estudiantes utilizaron sus dispositivos móviles para desarrollar las actividades que consistieron en grabar el desarrollo de la actividad y luego compartir este video en la plataforma schoology para que sus compañeros tuvieran acceso al trabajo realizado” (Diario de campo, investigador).

Para el desarrollo de las actividades propuestas en la plataforma web, las cuales las desarrollaron los estudiantes en espacios extra al momento presencial, 5 de los estudiantes expresaron haber utilizado tanto el computador como sus Smartphone para desarrollar dichas actividades. Otro de los dispositivos que utilizaron estos estudiantes fueron las tablets, 2 de ellos afirmaron haber utilizado Tablet y smarphones para desarrollar las actividades en la plataforma web: “el computador lo utilice, y por lo general los celulares y las tablets todo esto sirve mucho a la hora de la música, porque con la música podemos hacer muchos listening” (Grupo focal, E11). Otro estudiante afirmó que: “a mí la verdad me fue muy bien, yo no tuve ningún problema, la verdad nunca se me salió, utilice el celular y la Tablet y en ninguno se me salió la aplicación” (Grupo focal, E1).

Dos de los estudiantes dijeron haber utilizado o el computador o el celular, uno de ellos afirmo haber tenido problemas con el computador por lo cual tuvo que desarrollar todas las actividades por medio de su celular: “en cambio a mí me toco fue en el celular, porque se me daño el computador” (Grupo focal, E12)

Con relación al uso de la plataforma web, Schoology, algunos de los estudiantes afirmaron haber instalado la app y haber realizado las actividades desde sus celulares: “de los 12 que están acá, 8 descargaron la aplicación e hicieron las actividades por ahí” (Grupo focal, Profesor). La aceptación de las actividades desarrolladas en la plataforma web fue positiva. Para los estudiantes, estas actividades que se podían desarrollar en espacios extra clase por medio de la web, les ayudó a usar el celular para desarrollar otras habilidades aparte de usar el dispositivo solo para ocio: “es como buscar que así como uno usa el celular para chatear y para el ocio, también sea una herramienta para desarrollar habilidades” (Grupo focal, E9).

Para el estudiante 11, el desarrollo de actividades desde la plataforma le permitió mantener una comunicación constante con sus compañeros de clase, así como compartir las actividades realizadas en la clase: “la plataforma es muy chévere porque estamos en comunicación con todos y vemos por ejemplo las actividades de todos, entonces podemos postear muchas cosas ahí del salón con referente a las estrategias, subir los videos y los audios, y todo ahí podemos estudiarlo muy fácil” (Grupo focal, E11). También este estudiante, afirmo que: “en la plataforma schoology hacia las actividades y era muy útil, pues a mí sí me gustaba hacerlas, la primera vez no la entendí, pues eso fue que me paso el problema, me toco salirme y no volví a hacerla y ya al otro día, la termine aquí, pero a mi si me parecen muy útiles” (Grupo focal, E11).

Según el estudiante 7, las actividades en la plataforma le permitieron realizar seguimiento a su proceso de aprendizaje: “por ejemplo esta herramienta schoology es muy bacana por que como uno graba el audio entonces uno se escucha todos los errores que tiene en pronunciación y se muere de la risa, entonces uno ya tiene en cuenta para tratarlos de cambiar en un próximo ejercicio, entonces si ayuda por ese lado” (Grupo focal, E7).

El estudiante 1 por su parte aseguro que las actividades en la plataforma le dieron la oportunidad de practicar la habilidad de escucha en diferentes espacios al de la clase de inglés: “a mí me gustó mucho la plataforma, a mí me gusta mucho el listening, incluso en otras clases me ponía a hacer los listening. Me fue muy bien con la plataforma. Todo me funcionó muy bien y me gustó muchísimo” (Grupo focal, E1).

Una de las actividades desarrolladas en la plataforma web consistió en grabaciones en video por parte de los estudiantes donde demostraron la comprensión de una de las estrategias: “los videos resultantes de estas actividades fueron publicados en el curso en la plataforma schoology para que todo el grupo de estudiantes pudiera ver el trabajo que sus compañeros realizaron desde la estrategia de clarificación” (Diario de campo, investigador).

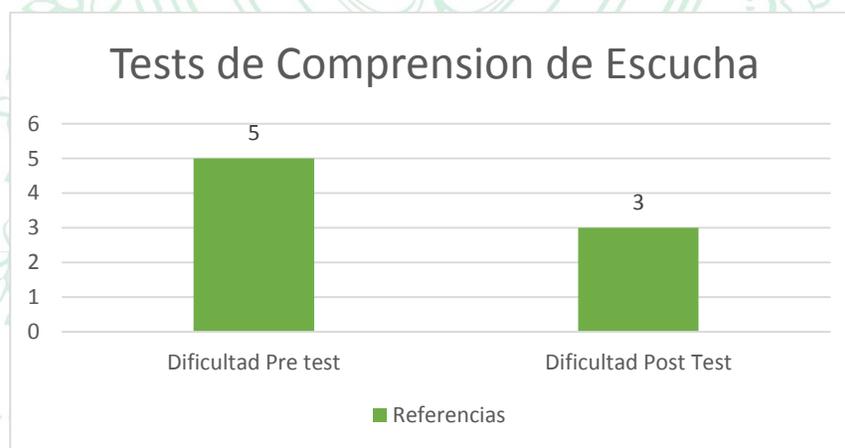
Como conclusión, tanto el uso de la plataforma Schoology como el uso de los diferentes dispositivos con que cuentan los estudiantes permitió desarrollar actividades tanto dentro como fuera de la sesión de clase presencial, esta implementación fue bien recibida por parte de los estudiantes, ellos mostraron una buena actitud hacia el uso de dispositivos y herramientas web en actividades académicas de inglés.

## Tests de Comprensión de Escucha

En el desarrollo de este componente se presentaron las referencias relacionadas tanto al pre test como al post test implementados al inicio y al final de la secuencia didáctica y que tuvieron como finalidad conocer el nivel de comprensión de escucha de los participantes de este estudio antes y después de la intervención de la secuencia didáctica desarrollada desde una modalidad blended y enfocada en modelar estrategias de comprensión de escucha.

En la Gráfica 24 se observa que la distribución de las referencias relacionadas a estos dos test se agruparon en su mayoría en el pre test de comprensión de escucha (cinco referencias), con relación al post test de comprensión de escucha se observaron tres referencias.

**Gráfica 26.** Categorías Tests de comprensión de escucha



El total de las referencias que emergieron para esta categoría se tomaron del análisis de los datos obtenidos en el grupo focal y se enfocaron principalmente en las dificultades que tuvieron los estudiantes en los dos test de comprensión de escucha. Cinco de los ocho estudiantes que se refirieron a los test de comprensión de escucha consideraron que el pre test fue el más difícil de los dos. Estas afirmaciones se pueden corroborar con todo el análisis cuantitativo presentado

anteriormente donde se muestra que los puntajes en promedio obtenidos en el pre test (56%) estuvieron por debajo de los obtenidos en el post test (60%). Estos puntajes del post test no tuvieron una mayor diferencia debido a que dos estudiantes (estudiante 4 y estudiante 10) tuvieron un avance negativo en sus resultados para el post test. (-16% y -20%).

Según el estudiante 9 el pre test se le dificultó más porque: “en el primero no teníamos como estrategias para aplicar en el desarrollo pues como de las actividades planteadas en la hoja, en cambio ya en este último ya teníamos pues como una guía de como analizar el texto y más que todo del listening y el reading para tener pues como más exactitud a las respuestas” (Grupo focal, E9).

Aunque este estudiante afirmó haber tenido una mayor dificultad en el pre test, sus resultados muestran que no hubo variación alguna en el post test. Este estudiante fue uno de los dos que no presentó variación con relación a los porcentajes generales obtenidos en los dos test (Ver Gráficas 9 y 10). Sin embargo, si se evidenció que hubo una mejora en las actividades 4 y 5 que evaluaron la habilidad para identificar información concreta de un diálogo o monólogo y utilizarla para completar de forma escrita un memorando, un mensaje o una nota simple en la hoja de respuestas. Para el pre test, este estudiante obtuvo 5 respuestas correctas (50%) de 10 posibles, mientras que para el post test obtuvo 6 correctas (60%) de 10 posibles. De acuerdo a lo expresado por este estudiante, las estrategias de comprensión de escucha trabajadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica le fueron útiles para considerar que el post test fue más fácil puesto que para este momento ya contaba con herramientas de análisis para desarrollar una escucha estratégica.

Para el estudiante 11 el primer test le representó mayor dificultad porque: “al no saber que íbamos a escuchar, al no saber nada, pues o sea nosotros leíamos para poner atención y ya, pero

igual era muy complicado por que hablaban rápido, por todo eso” (Grupo focal, E11). Así mismo, para los estudiantes 1, 5 y 2, el pre test les significo un mayor grado de dificultad.

De acuerdo al estudiante 1 el pre test tuvo una mayor dificultad: “el primero fue muchísimo más difícil, como que no entendía que me querían decir, antes en el segundo como que entendía más, el primero para mí fue más difícil” (Grupo focal, E1). Aunque este estudiante afirmo que el pre test le fue más difícil, sus promedios siempre estuvieron como los más altos para ambos test (80% y 88%). Este estudiante se ubicó en ambos test de escucha en el rango Muy Bueno de la escala descriptiva utilizada para medir la habilidad de escucha (Gráfica 11). Por lo cual se consideró como el oyente más eficaz del grupo de participantes de este estudio.

Con relación al grado de dificultad expresado para el post test, dos de las tres referencias encontradas para este test corresponden a las dos participantes (Estudiantes 4 y 10) que para el post test bajaron sus resultados significativamente con relación a los obtenidos en el pre test. De acuerdo a lo expresado por estos estudiantes el post test se les dificulto más, sin embargo estos estudiantes no dieron alguna información extra del porque consideraron que este test fue más difícil para ellos.

Por otra parte, la tercera referencia sobre la dificultad en el post test se dio por el estudiante 3 quien a pesar de expresar haber tenido mayor dificultad en el post test mostro una de las mejorías más significativas (12%) en los resultados promedio del post test con relación al pre test (Ver Gráficas 9 y 10), esta mejoría se observó en las partes 1 y 4 del test de comprensión de escucha las cuales evaluaron las habilidades para identificar información concreta simple en conversaciones cortas lo que la ubico en el grupo de oyentes eficaces la habilidad para identificar información concreta de un dialogo o monologo y utilizarla para completar de forma escrita un memorando, un mensaje o una nota simple en la hoja de respuestas (Tabla 3). Este estudiante se ubicó para el post



test en el rango Bueno de la escala descriptiva utilizada para medir la habilidad de escucha (Gráfica 11)

Según el estudiante 3, la dificultad en el post test se le presento al realizar la actividad con el resto del grupo, puesto que las condiciones para el primer test fueron diferentes al realizarlo solo, debido a que para el día que se hizo el test con los demás estudiantes, este no tenía disponibilidad de asistir a la sesión. Por lo cual, se le administro el mismo test que a los demás con la única diferencia que este estudiante lo hizo sin la presencia de algún otro compañero. Todo el tiempo estuvo acompañado solamente por el profesor investigador. (Diario de campo, investigador)

Para este estudiante, el realizar este tipo de actividades con otras personas le genera un mayor grado de “auto exigencia”, “no se a mí me paso algo, el primer test yo lo hice sola y para mí fue muchísimo más fácil, porque no sé, yo sentía como que estaba en una actividad, pero cuando estoy con tanta gente yo me auto-exijo mucho y realmente en ocasiones comparaba a ver si lo que estaba respondiendo si era lo que había escuchado, entonces probablemente por eso fue que se me hizo más difícil el segundo que el primero” (Grupo focal, E3).

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## CONCLUSIONES

Este estudio permitió evidenciar como el uso secuencial de actividades estratégicas de escucha desarrolladas desde una modalidad blended influyen de manera positiva en la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

En concordancia con los resultados de este trabajo, integrar una modalidad blended que relacione el uso de herramientas web y estrategias que favorezcan el proceso de aprendizaje de estudiantes de inglés como lengua extranjera es una apuesta válida para ser implementada en ambientes educativos tradicionales como en el que se desarrolló este estudio.

Desde lo expresado por los participantes de este estudio tanto en el desarrollo del grupo focal como lo consignado en el diario de campo, la implementación de una modalidad blended, la modelación de actividades estratégicas de escucha, la utilización de dispositivos tecnológicos como celulares, computadores y tablets, en las diferentes actividades de clase y así como la inclusión de herramientas web en las clases tradicionales de inglés son aspectos que favorecen el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y en específico para este estudio aporta al desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en inglés.

Este estudio contribuye a fortalecer los procesos frente a la enseñanza de inglés en nuestro contexto y en específico aporta al entendimiento de cómo apoyar, por medio de estrategias de comprensión de escucha, de la utilización constante de plataformas web educativas y del uso de diferentes dispositivos y herramientas web, a que los estudiantes tanto de inglés como de otras lenguas extranjeras puedan convertirse en oyentes eficaces en las lenguas que están adquiriendo.

Con relación a las estrategias trabajadas en las actividades de comprensión de escucha, fue la estrategia de predicción la que mayor recordación tuvo entre los estudiantes sobre las cuatro restantes. Según ellos, esta estrategia es base para definir un contexto previo a lo que van a escuchar. También los estudiantes afirmaron que gracias al uso de estrategias en sus actividades de escucha son ahora más conscientes al realizar actividades de comprensión de escucha en inglés.

Esto se evidenció en los resultados obtenidos por los estudiantes en el último test de comprensión de escucha posterior a la implementación de la secuencia didáctica, en los cuales el 69 % de los estudiantes mostraron mejoría con relación a los resultados del test tomado antes de la intervención. Mejorando en promedio en tres de las cuatro habilidades evaluadas en los test de comprensión de escucha (Tabla 3)

Asimismo, este estudio desde lo vivenciado en la implementación de la modalidad blended, sirve como fundamento para la creación de currículos que integren el uso de herramientas web y de las TIC en los contextos tradicionales de clase. Esto se puede afirmar desde la buena percepción expresada por los participantes de este estudio y desde los resultados que arrojaron los análisis de los datos acá recolectados.

Los resultados de este estudio también pueden ser utilizados como base para llevar a cabo futuros estudios que indaguen sobre la creación e implementación de propuestas pedagógicas que procuren la mejora tanto de la habilidad de comprensión de escucha, como de las demás habilidades problemáticas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. El desarrollo de este tipo de propuestas beneficia a los estudiantes al darle mayores herramientas para convertirse en un aprendiz más eficaz. Tal como lo expone Vandergrift (1997) cuando da su aporte teórico desde el desarrollo de diferentes investigaciones a la importancia del uso de estrategias en los procesos de



lengua extranjera y afirma que los oyentes eficaces utilizan estrategias en su proceso de aprendizaje de una forma más abierta y flexible y se involucraban en una interacción más activa con el texto.

De acuerdo a lo anterior se concluye que la intervención realizada durante la implementación de esta secuencia didáctica es una propuesta pedagógica válida para impactar positivamente el proceso de adquisición de una lengua extranjera en estudiantes de un curso regular de inglés.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El presente estudio se llevó a cabo con la participación de un solo grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera, limitando en cierta medida la posibilidad de contraste de datos con un grupo control. Se recomienda para futuras investigaciones similares considerar la opción de un grupo control, en tanto que permite controlar las variables independientes.

Otra limitante experimentada en el desarrollo de este estudio tuvo que ver con el tiempo disponible para desarrollar las actividades planteadas en la secuencia didáctica, puesto que estas actividades que se enfocaron en la habilidad de comprensión de escucha tenían que ser alternadas con las actividades ya planteadas para este nivel de inglés desde la dirección del programa y que se enfocan en la integración de todas las habilidades comunicativas en el proceso de aprendizaje. La no disposición del tiempo total de clase, dificultaba en algunos momentos el libre desarrollo de las actividades propuestas para este estudio.

Por último, el tipo de población con la que se llevó a cabo este estudio fue muy inestable, puesto que fueron estudiantes universitarios de diferentes programas académicos. Esto causó que en algunas sesiones de la secuencia didáctica no se contara con el número total de participantes y género que posterior a la sesión donde ocurrían las ausencias, se tuviera que dedicar un tiempo extra para la explicación a los estudiantes ausentes de los temas desarrollados en la sesión previa. Se recomienda para futuros estudios contar con un grupo más constante y con un tiempo específico de clase para poder desarrollar las actividades concernientes a la investigación de una manera más controlada y garantizar una mejor adquisición de los conceptos que se proponen.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abreus, A. (2010). Sistema de tareas con enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en práctica integral de la lengua inglesa 1. Universidad Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/841/841.zip>
- Al-Huneidi, A., y Schreurs, J. (2012). Constructivism Based Blended Learning in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 7(1), pp. 4–9.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford, England: Grune y Stratton.
- Barbosa, S. (2012). Applying a metacognitive model of strategic learning for listening comprehension, by means of online-based activities, in a college course. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3931>
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/955>
- Bedoya, J. (2012). Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de: <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/40>
- Benedetti, L., Arrizabalaga, S., Coscia, M., y Arriaga, C. (2008). Experiencia con el uso de b-learning en los cursos universitarios de lecto comprensión en lengua extranjera. Presentado en el III Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10915/19083>
- Blank, W., y Harwell, S. (1997). Promising Practices for Connecting High School to the Real World. Recuperado de: [http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2663/?q=Blank%2c+W.+\(1997\).+Authentic+instruction.+&id=ED407586](http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2663/?q=Blank%2c+W.+(1997).+Authentic+instruction.+&id=ED407586)

- Camacho, M. (2013). Exploring Factors Affecting Listening Skills And Their Implications For The Development Of The Communicative Competence: A Case Study. *OPENING WRITING DOORS JOURNAL*, 10(2), 54–92.
- Camera, C., Cariaga, R., Hernandez, S., y Tortarolo, P. (2012). Blended learning en la enseñanza de una lengua extranjera con propósitos específicos (p. 15). Presented at the III Jornadas de Educación Mediada por Tecnología, Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de: <https://seadiuncoma.files.wordpress.com/2012/06/045-blended-learning-en-la-enseñanza-de-una-lengua-extranjera-con-propósitos-específicos.pdf>
- Castro, V. (2009). The use of music videos for the development of EFL pre-service teachers' listening skills at a Colombian university.
- Castro, V. (2010). Desarrollo del aprendizaje blended learning en educación. Especialización en informática y multimedia en educación. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/guiselagonzalez/desarrollo-del-aprendizaje-blended-learning-en-educacion1>
- Cataldi, Z., Figueroa, N., Lage, F., Kraus, G., Britos, P., y García, R. (2005). El rol del profesor en la modalidad de b – learning tutorial. Presentado en el Congreso Internacional: Educación superior y Nuevas tecnologías, Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <http://iidia.com.ar/rgm/comunicaciones/CIESyNT-2005-T192.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (2009). Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión auditiva. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm)
- Cervera, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), 48–59.
- Cheung, Y. (2010). The Importance of Teaching Listening in the EFL Classroom. Online Submission. Recuperado de: <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2663/?q=The+Importance+of+Teaching+Listening+in+the+EFL+Classroom&id=ED512082>
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. *Psicología de La Educación Virtual*, 74–103.



Consejo de Europa (2001), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, MECED y Anaya. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Corbetta, P., Fraile, C., y Fraile, M. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.

Creswell, J. (2012). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Edición: 0004). Boston: Addison Wesley Pub Co Inc.

Díaz, A. (2009). Pensar la didáctica (1st ed.). Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de: [http://www.amorrortueditores.com/libro.php?p\\_id\\_libro=554](http://www.amorrortueditores.com/libro.php?p_id_libro=554)

Díaz, S. (2012), Identifying the Factors That Interfere the EFL Learners' Listening Comprehension at a Public University: A Case Study

Flowerdew, J., y Miller, L. (2005). Second language listening: Theory and practice. Cambridge University Press.

García, C. (2013). El B-Learning como reforzamiento para el aprendizaje en el desarrollo profesional de los estudiantes. Recuperado en Febrero 22, 2015, de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3478>

Garnham, C., y Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. Teaching with Technology Today, 8(6). Recuperado de: <https://hcclearning.files.wordpress.com/2010/09/introduction-to-hybrid-course1.pdf>

Guerra, L., y Carrasco, P. (2009). Propuesta Metodológica para crear Cursos en modalidad B-learning. (p. 6). Presentado en el sexto Simposio Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática: SIECI 2009, Orlando, Florida. Recuperado de: <http://www.iiis.org/CDs2008/CD2009CSC/SIECI2009/Abstract.asp?myurl=X347UR.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hernández-Ocampo, S. P., & Vargas, M. C. (2013). Encouraging Students to Enhance Their Listening Performance (pp. 199-214). PROFILE Issues in Teachers' Professional

Development; Vol 15, No 2 (2013): PROFILE Journal Vol. 15 No. 2: Issues in Teachers' Professional Development. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/36508/42070>

Holden, W.R. (2004). Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, 28, 257-266.

Hsueh, S., y Liu, J. (2008). Listening comprehension strategies and learning styles in foreign language education. Presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Edinburgh. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174533.doc>

Jacobsen, M. (2011). A Case Study of a Blended Doctoral Program in Educational Technology. In A. Kitchenham (Ed.), *Blended Learning across Disciplines: Models for Implementation* (pp. 173-189). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-60960-479-0.ch010

Lynch, T., Anderson, A., Candlin, C. N., y Widdowson, H. G. (1988). *Listening*. Oxford University Press.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Arg.: Paidós.

Makara, B. G., y Malevini, G. (2004). La dimensión pedagógica del b-learning en la universidad. Recuperado en febrero 27, 2015, from [http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom\\_publica2.php?grup=26&=es&id=358](http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=26&=es&id=358)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Revolución Educativa. Colombia aprende*. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Morales, A., y Beltrán, A. (2006). Developing Listening through the Use of Authentic Material. *HOW*, 13(1), 101–124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249700>

- Morales, S., y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95–118. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200006&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000200006&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Morley, J. (1991). Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction. In *Teaching English as a Second or Foreign Language* (National Geographic Learning, pp. 81–106). Boston, MA: Heinle y Heinle.
- Nunan, D. (1997). Approaches to teaching listening in the language classroom (pp. 1–10). Presented at the Plenary. Recuperado de: [https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf\\_publications/KOTESOL-Proceeds1997web.pdf#page=5](https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL-Proceeds1997web.pdf#page=5)
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In Richards, J. & Renandya, W. A. (Eds.), *Methodology in language learning: An anthology of current practice* (pp. 238-241). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: [http://www.academia.edu/download/37894618/Methodology\\_in\\_Language\\_Teaching.pdf#page=248](http://www.academia.edu/download/37894618/Methodology_in_Language_Teaching.pdf#page=248)
- Núñez, S., y Ceballos, M. (2012). Web 2.0, trabajo colaborativo y alfabetización digital (p. 8). Presented at the III Jornadas de Educación Mediada por Tecnología, Viedma (Río Negro)-Argentina. Recuperado de: [https://seadiuncoma.files.wordpress.com/2012/06/file\\_238606304.pdf](https://seadiuncoma.files.wordpress.com/2012/06/file_238606304.pdf)
- O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press. Recuperado de: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89009770.pdf>
- O'Malley, M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., y Kupper, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *Tesol Quarterly*, 19(3), 557–584.
- Orrego, L, y Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 105-142. Recuperado en agosto 29, 2016, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/5098/4466>

- Padilla, M. (2008). Web 2.0 y su aplicación a la educación. *Posgrado Y Sociedad*, 8(2), 58–71.
- Pérez, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 15.
- Piedrahita, F. (2007). El porqué de las TIC en educación. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>
- Quijano, L. (2016). Metacognitive strategy training in listening on undergraduate students. *Intellectum Repositorio Universidad de La Sabana*. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23147>
- Reina, E. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* N.º 15. ISSN 0121-053X. Enero-Junio 2010; p. 121-138
- Rivas, E. (2014, March 3). Inglés, el idioma universal. *El Nuevo Diario*. Managua, Nicaragua. Recuperado de: <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/312942-ingles-idioma-universal/>
- Rodríguez, E. (2012). Blended Learning Como Alternativa Didáctica Para La Enseñanza Del Inglés En El Bachillerato De La Unam (p. 15). Presentado en *Virtual Educa*, México. Recuperado de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3307>
- Rost, M. (1999). Developing Listening Tasks for Language Learning. In Cadierno, T. *L2 Listening Comprehension*. Odense Working Papers in Language and Communication. (Vol. 18, pp. 49–60). Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED460642>
- Rost, M. (2002). *Listening Tasks and Language Acquisition*. University of California, Berkeley, 11.
- Silva, M. (2006). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología inglesa. Universidad de Málaga. Departamento de Filología Inglesa, francesa y Alemana., España. Recuperado de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853805.pdf>



- UNESCO. (2005). Las tecnologías de la información. Oficina de Información Pública memobpi. Recuperado de: [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi15\\_informationtechno\\_es.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi15_informationtechno_es.pdf)
- UNESCO. (2015). Las TIC en la educación. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387–409.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168–176. doi:10.1093/elt/53.3.168
- Vandergrift, L. (2003). From Prediction Through Reflection: Guiding Students: Through the Process of L2 Listening. *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 59(3), 425–440. doi:10.3138/cmlr.59.3.425
- Wolvin, A. D. (2009). Listening, Understanding, and Misunderstanding. In 21st Century Communication: A Reference Handbook 21st century communication: A reference handbook (pp. 137–146). 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc. Recuperado de: <http://knowledge.sagepub.com/view/communication/n16.xml>
- Zambrano, W., y Medina, V. (2012). Creación, implementación y validación de un modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 288–303.
- Zhang, W. (2007). Teach More Strategies in EFL College Listening Classroom. *Online Submission*, 4(3), 71–76.

## ANEXOS

### Anexo 1. Encuesta docentes

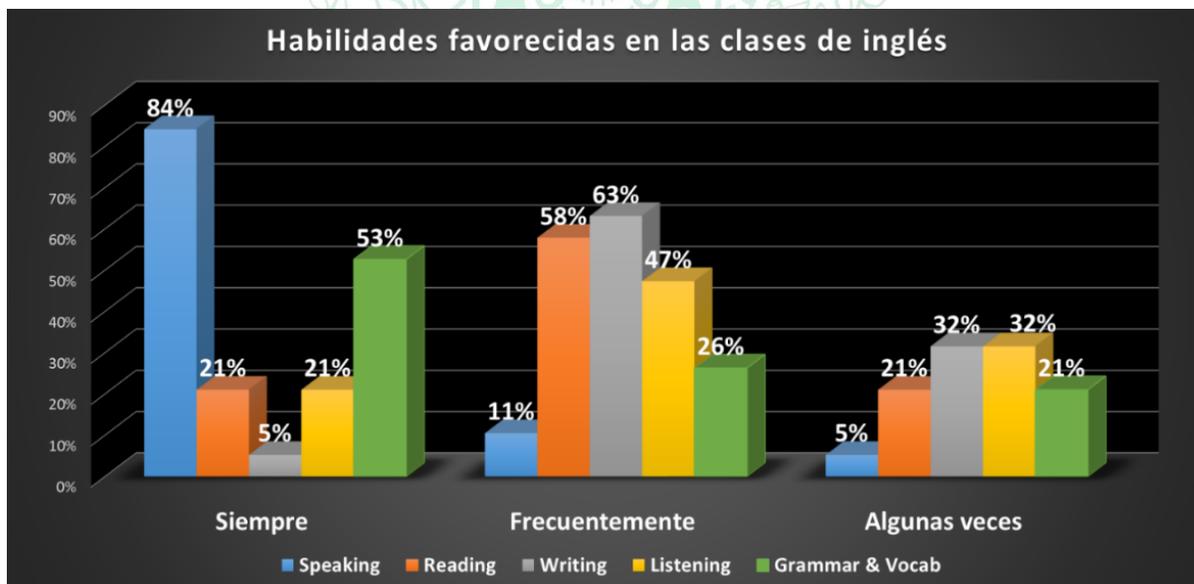
(<https://docs.google.com/forms/d/1vBhQb29izQStPzn4ObPBPHpbk3KEtbllhUrx473jUUQ/viewform>)

De las siguientes habilidades, indique cual es la frecuencia en que usted las desarrolla en sus clases de inglés. Siendo 1 la habilidad que menos se trabaja y 5 la que más se trabaja.

<b>1. *</b>	1- Nunca	2- Rara Vez	3- Algunas Veces	4- Frecuentemente	5- Siempre
Speaking	<input type="radio"/>				
<b>2. *</b>	1- Nunca	2- Rara Vez	3- Algunas Veces	4- Frecuentemente	5- Siempre
Reading	<input type="radio"/>				
<b>3. *</b>	1- Nunca	2- Rara Vez	3- Algunas Veces	4- Frecuentemente	5- Siempre
Writing	<input type="radio"/>				
<b>4. *</b>	1- Nunca	2- Rara Vez	3- Algunas Veces	4- Frecuentemente	5- Siempre
Listening	<input type="radio"/>				
<b>5. *</b>	1- Nunca	2- Rara Vez	3- Algunas Veces	4- Frecuentemente	5- Siempre
Grammar and Vocabulary	<input type="radio"/>				

**Anexo 1.1. Resultados Encuesta docentes**

**Gráfica 27. Resultados Encuesta docentes.**



**Anexo 2. Formato Diario de campo**

DIARIO DE CAMPO No \_\_\_\_\_  
Actividades Estratégicas de escucha  
Centro de idiomas  
Universidad Católica de Oriente

Docente: Oscar Andres Bedoya

<b>Sesión:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Lugar:</b>
<b>Objetivo de la sesión:</b>		
<b>Componentes a observar</b>	<b>Descripción</b>	<b>Reflexión</b>
1. Problemas del contexto		
2. Participación de los estudiantes en el desarrollo de la actividad		
3. Desarrollo de la actividad		
4. Recursos		
5. Observaciones adicionales	1 8 0 3	

## Anexo 4. Descripción componente comprensión de escucha del Examen KET.

# Listening

### General description

<b>PAPER FORMAT</b>	This paper contains five parts.
<b>TIMING</b>	About 30 minutes, including 8 minutes to transfer answers.
<b>NO. OF QUESTIONS</b>	25
<b>TASK TYPES</b>	Matching, multiple choice, gap-fill.
<b>SOURCES</b>	All texts are based on authentic situations, and each part is heard twice.
<b>ANSWERING</b>	Candidates indicate answers either by shading lozenges (Parts 1-3) or writing answers (Parts 4 and 5) on the answer sheet.
<b>MARKS</b>	Each item carries one mark. This gives a total of 25 marks which represents 25% of total marks for the whole examination.

### Structure and tasks

#### PART 1

<b>TASK TYPE AND FORMAT</b>	Three-option multiple choice. Short neutral or informal dialogues. Five discrete 3-option multiple-choice items with visuals, plus one example.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening to identify key information (times, prices, days of week, numbers, etc.).
<b>NO. OF QS</b>	5

#### PART 2

<b>TASK TYPE AND FORMAT</b>	Matching. Longer informal dialogue. Five items (plus one integrated example) and eight options.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening to identify key information.
<b>NO. OF QS</b>	5

#### PART 3

<b>TASK TYPE AND FORMAT</b>	Three-option multiple choice. Longer informal or neutral dialogue. Five 3-option multiple-choice items (plus an integrated example).
<b>TASK FOCUS</b>	Taking the 'role' of one of the speakers and listening to identify key information.
<b>NO. OF QS</b>	5

#### PART 4

<b>TASK TYPE AND FORMAT</b>	Gap-fill. Longer neutral or informal dialogue. Five gaps to fill with one or more words or numbers, plus an integrated example. Recognisable spelling is accepted, except with very high-frequency words, e.g. 'bus', 'red', or if spelling is dictated.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening and writing down information (including spelling of names, places, etc. as dictated on recording).
<b>NO. OF QS</b>	5

#### PART 5

<b>TASK TYPE AND FORMAT</b>	Gap-fill. Longer neutral or informal monologue. Five gaps to fill with one or more words or numbers, plus an integrated example. Recognisable spelling is accepted, except with very high-frequency words e.g. 'bus', 'red', or if spelling is dictated.
<b>TASK FOCUS</b>	Listening and writing down information (including spelling of names, places, etc. as dictated on recording).
<b>NO. OF QS</b>	5

## Anexo 5. Formato Grupo focal

**“Blended Learning y actividades estratégicas de escucha en el desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.”**  
**Universidad Católica de Oriente**  
**2015**  
**GRUPO FOCAL SESION FINAL**



<b>Objetivo Investigación</b>	
Analizar cómo el uso secuencial de actividades estratégicas de escucha desarrolladas desde una modalidad blended influye en la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.	
Objetivo Grupo Focal: Recolectar información sobre las actividades realizadas durante la implementación de estrategias de comprensión de escucha y de la mediación de dispositivos tecnológicos en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.	
Nombre moderador: Andres Bedoya	
Lista de Asistentes	
<b>Condiciones y Características</b>	
Lugar	
Hora de inicio	
Hora de terminación	
Número de Participantes	
<b>Estrategias de comprensión de escucha</b>	
1.	¿Cuáles de las estrategias trabajadas ustedes recuerdan?
2.	¿Qué estrategias les brindaron mayor beneficio y por qué?
3.	¿Utilizarían ustedes alguna de las estrategias en futuras actividades de escucha? ¿Cuál o cuáles?
4.	De las demás recomendaciones para realizar actividades de comprensión de escucha ¿Qué otra recuerdan?
5.	¿Consideran que el uso de estas estrategias influye en la mejora de la habilidad de comprensión de escucha? Si/No ¿por qué?
6.	¿Qué dificultades encontraron en el uso de las estrategias durante el desarrollo de las actividades de comprensión de escucha?
7.	¿Qué recomendaciones darían para futuras implementaciones de actividades mediadas por estas estrategias?



**Uso de dispositivos (celulares, tablets, computadores) y plataforma web**

1.	¿Qué dispositivos utilizó para realizar las actividades en línea?
2.	¿Consideran que el desarrollo de actividades de comprensión de escucha guiadas desde una plataforma web aporta a la mejora de su proceso de adquisición de lengua extranjera? Si/No ¿Por qué?
3.	¿Cómo impactó el desarrollo de las actividades en la plataforma Schoology a su habilidad de comprensión de escucha en el proceso de aprendizaje de inglés?
4.	¿Qué dificultades tuvieron en el desarrollo de las actividades en la plataforma Schoology?
5.	¿Qué recomendaciones darían para futuras implementaciones de actividades mediadas por una plataforma web?
6.	¿Cuál es su opinión sobre el uso de herramientas web y tecnología en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera?
7.	¿Qué consideran como lo más relevante en del uso de herramientas web como apoyo a las actividades de aprendizaje presencial?
8.	¿Qué comentarios finales quisieran brindar?

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Anexo 6. Guías de trabajo secuencia didáctica



### Estrategias de comprensión de escucha en inglés Blended Learning Method

## GUÍA DE TRABAJO 1- SESION I

**Asignatura:** Inglés Nivel 5 - A2 +

**Tema:** Pre test de comprensión de escucha

**Tiempo:** 1 sesión

**Objetivos:**

- ⇒ Presentar la secuencia didáctica, aclarar dudas y hacer compromisos.
- ⇒ Aplicar el pre-test de comprensión de escucha e ingresar a la plataforma en línea donde se desarrollaran las actividades de escucha autónomas.

### FASES ACTIVIDADES

#### Apertura

50 minutos

1. Se realizara la presentación del proyecto y se dará información relacionada con los objetivos propuestos, las actividades a desarrollar, la dinámica de trabajo, los horarios programados para su implementación y las expectativas personales.
2. Se definirán acuerdos y compromisos para desarrollar las sesiones (estrategias, checklist)

#### Desarrollo

40 minutos

1. Se aplicara un test de escucha con el propósito de diagnosticar el nivel de comprensión de los estudiantes en esta habilidad. En esta etapa los estudiantes no tendrán instrucción desde ninguna estrategia para enfrentarse a la actividad de escucha. La actividad de escucha consiste en cinco partes que se desarrollaran en aproximados treinta minutos incluyendo la transferencia de las respuestas a la hoja de respuestas. Todos los textos están basados en situaciones auténticas y cada parte será escuchada dos o tres veces según la dificultad del audio.

#### Cierre

30 minutos

1. Para este cierre se darán las indicaciones para la siguiente actividad. Se les guiará a los estudiantes en el registro en la plataforma donde se desarrollaran las actividades de escucha autónoma.





**Estrategias de comprensión de escucha en inglés**  
**Blended Learning Method**

**GUÍA DE TRABAJO 2– SESIONES 2-3**

FASES	ACTIVIDADES
<p>Strategy 1: prediction</p> <p><b>Apertura</b> 50 minutos</p> <p><b>Desarrollo</b> 40 minutos</p>	<p><b>AIMS</b></p> <p>To show how effective predicting can be in listening comprehension.</p> <p>To encourage language learners to use prediction as an effective listening strategy</p> <p><b>ESTIMATED TIME REQUIRED</b></p> <p>30-60 minutes</p> <p>Se realizan las actividades de explicación de la estrategia y se realizan ejercicios donde se guiara a los estudiantes a utilizar la estrategia de predicción para desarrollar actividades de comprensión de escucha en inglés.</p> <p>En este espacio de realiza un ejercicio de pre-Listening el cual es el punto donde los estudiantes pueden usar la habilidad de predicción .</p> <p><b>Read the following sentences. Can you predict what might naturally come next? (The words in italics are emphasized.)</b></p> <p><b>Now write your answers for the sentences below.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I was just sitting here quietly watching the television, when _____.</li> <li>2. I think that free health care is a good idea except that _____.</li> <li>3. Don't worry, I think _____.</li> <li>4. My mother's family is from Hawaii, but my _____.</li> </ol> <p>As you can see from these examples, sometimes the way something is said, the intonation of a sentence, and the word choice help us to predict what we will hear next.</p> <p>Sometimes the structure of conversation is so common that missing information can be easily predicted. The context of the conversation, for example what happens before and after, can also offer clues, as in the following example of a phone conversation. Try to predict the missing parts of the phone call below:</p> <p>Speaker A: Hello?</p> <p>Speaker B: _____</p> <p>Speaker A: She's not here right now, can I take a message?</p> <p>Speaker B: _____</p> <p>Speaker A: OK, I'll be sure to tell her that you will be there at 8 o'clock.</p> <p>Speaker B: _____</p> <p>Speaker A: You're welcome, Bye.</p>



Estrategias de comprensión de escucha en inglés  
Blended Learning Method

## GUÍA DE TRABAJO 2- CONTINUACIÓN

FASES	ACTIVIDADES
<p><b>Desarrollo</b></p> <p><b>40 minutos</b></p>	<p>LISTENING TASK :</p> <p>Think about how news stories are usually told. Listeners are able to gather basic information about who or what was involved, what happened, when and where it happened, and why it happened.</p> <p>On the internet, go to <a href="http://www.literacynet.org/cnnsf/home.html">http://www.literacynet.org/cnnsf/home.html</a> and click on one of the online networks (e.g., "CNN" or "CBS-5") to see an archive of stories.</p> <p>Choose any one of the categories of news stories (for example "Adventure").</p> <p>Click on one of the specific stories. Then click on the "STORY" option.</p> <p>Do not read the story. Just look at the picture and the title of the article. Think about the title and any background information you have about the topic.</p> <p>Based on what you already can predict about the story, fill in as much information as you can about the topic in the first column of your worksheet under "Predictions". (If you are working with another learner you can compare your predictions).</p> <p>On the "literacynet" website's story page, click on the speaker icon with "RA" underneath it. This will open RealPlayer and the story will automatically start playing.</p> <p>Listen to the story and try to fill in the second column of the worksheet (Results).</p> <p>Compare your predictions with what you heard. Were your predictions correct? Were you able to correctly guess what the story would be about?</p> <p>On the "literacynet" web site, click on the "Story" icon for your story. Read the story. Were your predictions and what you heard similar to what was written? (If you are working with a partner, compare your results together).</p> <p>Do this with as many news stories as you would like. Notice how your own background knowledge and expectations help your listening comprehension.</p>
<p><b>Cierre</b></p> <p><b>30 minutos</b></p>	<p>SELF ASSESSMENT:</p> <p>Keep track of your successes in a journal. Save your worksheets and see how much your predicting skills improve. Is your listening comprehension improving? Do you feel more comfortable listening to the news? As you become more experienced with the structure of these stories and the information you need, are your predictions becoming more and more like your final answers? When you are able to make strong predictions about what you hear, your listening comprehension improves. You know what to expect and what to listen for.</p>





Estrategias de comprensión de escucha en inglés  
Blended Learning Method

## GUÍA DE TRABAJO 3 CONTINUACIÓN

### FASES ACTIVIDADES

#### DESARROLLO

#### LISTENING TASK :

40 MINS

For this task you will listen to a famous speech of your choice. Based on what you hear, and what you read about the speech, you will be asked to infer some information.

Choose one speech from internet.

Choose any one of the categories of news stories (for example "Adventure").

Click on one of the specific stories. Then click on the "STORY" option.

**Do not read the story.** Just **look at the picture and the title of the article.** Think about the title and any background information you have about the topic.

Based on what you already can predict about the story, **fill in as much information as you can about the topic in the first column of your worksheet under "Predictions"**. (If you are working with another learner you can compare your predictions).

On the "literacynet" website story page, click on the speaker icon with "RA" underneath it. This will open RealPlayer and the story will automatically start playing.

**Listen to the story and try to fill in the second column of the worksheet (Results).**

Compare your predictions with what you heard. Were your predictions correct? Were you able to correctly guess what the story would be about?

On the "literacynet" web site, click on the "Story" icon for your story. Read the story. Were your predictions and what you heard similar to what was written? (If you are working with a partner, compare your results together).

**Do this with as many news stories as you would like. Notice how your own background knowledge and expectations help your listening comprehension.**

#### Cierre

#### SELF ASSESSMENT:

40 minutos

Keep track of your successes in a journal. Save your worksheets and see how much your predicting skills improve. Is your listening comprehension improving? Do you feel more comfortable listening to the news? As you become more experienced with the structure of these stories and the information you need, are your predictions becoming more and more like your final answers? When you are able to make strong predictions about what you hear, your listening comprehension improves. You know what to expect and what to listen for.

#### SUGGESTIONS FOR FURTHER USE

Try to use predictions in all your listening activities. Does your lecture comprehension improve when you make predictions about what you will hear?

Notice how you use predictions in your first language. Do you expect a certain greeting from your family or friends? Can you predict what the top news stories would be in your home country?

Work with a partner on one of the news stories, compare your predictions and final answers. What was different? What was the same?

Do the "Activities" suggested by this website that go along with the news story.

Use the Helpful Internet Links for Listening Strategies to find more listening resources to practice your predictions.



## Estrategias de comprensión de escucha en inglés Blended Learning Method

### GUÍA DE TRABAJO 4- SESIONES 6-7

FASES	ACTIVIDADES
Strategy 3	AIMS
Monitoring	To guide students into monitor their progress on a listening comprehension activity
	ESTIMATED TIME REQUIRED
	30-60 minutes
Apertura	<b>PRE LISTENING ACTIVITY:</b>
40 minutos	Before doing the listening activity teacher introduces the strategy.
	Monitoring is the verification of comprehension in the course of a listening task. The student checks his/her comprehension during the first listening and then double checks or confirms comprehension during the second time he/she listens.
	Then students have to use the previous strategies worked in class to predict possible answers for the listening task.
Desarrollo	<b>LISTENING TASK :</b>
40 minutos	For this task student will listen to a track about a job interview.
	<a href="http://www.esl-lounge.com/student/listening/2L3-job-interview.mp3">http://www.esl-lounge.com/student/listening/2L3-job-interview.mp3</a>
	After the first listening students will answer the following questions.
	What have I understood so far?
	What problems did I find in the task?
	What parts or aspects should I concentrate more in the next listening?
	After answering the questions, student will talk to a partner about the answers for the previous questions.
	Then, the students will fill in the blanks to complete the listening comprehension activity.
	
	Do this with as many listening activities as you would like. Notice how your own background knowledge and expectations help your listening comprehension.
Cierre	<b>SELF ASSESSMENT:</b>
40 minutos	Students will tell the rest of the class about their previous discussion.



Estrategias de comprensión de escucha en inglés  
Blended Learning Method

## GUÍA DE TRABAJO 5– SESIONES 8-9

FASES	ACTIVIDADES
<b>Activity 4:</b>	AIMS
<b>Clarification</b>	To demonstrate the ability to engage in active listening and asking clarifying questions ESTIMATED TIME REQUIRED 30-60 minutes
<b>Apertura</b> <b>40 minutos</b>	<b>PRE LISTENING ACTIVITY:</b> Begin by thinking about the definitions of these two skills: Listening Asking clarifying questions Share your definitions with a partner. Once you have agreed to common definitions for each, talk about their importance for good communication and collaboration. Share your definitions and rationale with the large group.
<b>Desarrollo</b> <b>60 minutos</b>	<b>LISTENING TASK :</b> <b>Role Play Activity: Listening and Asking Clarifying Questions</b> <b>Participants and roles: 1 “story teller” 1 listener 1 observer</b> <b>Tell the story:</b> The story teller chooses a situation and talks about it for 2 - 3 minutes. During this time, the listener listens to the story teller, asking clarifying questions as needed to help make details and feelings clearer for both the story teller and the listener. The observer’s role is to observe the interaction, especially the listener’s ability to convey a sense of listening to the story teller and to clarify the information that is being shared. <b>Summarize the story:</b> When the story teller is finished, the listener summarizes the story, asking additional clarifying questions if necessary. <b>Reflect on the interactions:</b> The observer shares his/her reflections on the interaction, including positive and negative feedback for the listener. The story teller comments as to her/his feelings about the degree to which the listener seemed to be listening to the story and was able to capture the main points of the story in an accurate, non-judgmental way. <b>Repeat</b> until all participants have had a chance to be the listener.
<b>Cierre</b> <b>20 minutos</b>	<b>SELF ASSESSMENT:</b> <b>Students will answer the following questions and reflect about it.</b> What did you learn about listening through this exercise? Asking clarifying questions? What was most challenging for you in this role play? <b>SUGGESTIONS FOR FURTHER USE</b> <b>Sources:</b> <a href="https://2105rocks.wordpress.com/the-beginning-stage/listening-response-1-clarification/">https://2105rocks.wordpress.com/the-beginning-stage/listening-response-1-clarification/</a> <a href="http://www.skillsyouneed.com/ips/clarification.html">http://www.skillsyouneed.com/ips/clarification.html</a> <a href="http://www.free-management-ebooks.com/faqcm/active-03.htm">http://www.free-management-ebooks.com/faqcm/active-03.htm</a>



Estrategias de comprensión de escucha en inglés  
Blended Learning Method

GUÍA DE TRABAJO 6 - SESIONES 10-11

FASES	ACTIVIDADES
<b>Activity 5:</b>	AIMS
<b>Responding</b>	To demonstrate the ability of using strategies when responding in a listening comprehension task
	ESTIMATED TIME REQUIRED
	30-60 minutes
<b>Apertura</b>	<b>BEFORE LISTENING:</b>
<b>40 minutos</b>	Think about the topic of the text you are going to listen to.
	What do you already know about it?
	What could possibly be the content of the text?
	Which words come to mind that you already know?
	Which words would you want to look up?
	If you have to do a task on the listening text, check whether you have understood the task correctly.
	Think about what type of text you are going to listen to.
	What do you know about this type of text?
	Relax and make yourself ready to pay attention to the listening text.
<b>Desarrollo</b>	<b>While you are listening</b>
<b>60 minutos</b>	It is not necessary to understand every single word. Try to ignore those words that you think are less important anyway.
	If there are words or issues that you don't understand, use your general knowledge as well as the context to find out the meaning.
	If you still don't understand something, use a dictionary to look up the words or ask someone else for help.
	Focus on key words and facts.
	Take notes to support your memory.
	Intonation and stress of the speakers can help you to understand what you hear.
	Try to think ahead. What might happen next? What might the speakers say, which words might they use?
<b>Cierre</b>	<b>After listening</b>
<b>20 minutos</b>	Think about the text again. Have you understood the main points?
	Remember the speculations you made before you listened. Did they come true?
	Review your notes.
	Check whether you have completed your task correctly.
	Have you had any problems while listening? Do you have any problems now to complete your task?
	Identify your problems and ask someone for help.
	Listen again to difficult passages.



## Estrategias de comprensión de escucha en inglés Blended Learning Method

### GUÍA DE TRABAJO7- SESION 12

Asignatura: Inglés Nivel 5 - A2 +

Tema: Post test de comprensión de escucha

Tiempo: 1 sesión (2 horas)

Objetivos:

⇒ Aplicar el post-test de comprensión de escucha

#### FASES ACTIVIDADES

##### Apertura

50 minutos

1. Se realiza el feedback de la última actividad realizada en la sesión pasada
2. Se dan las indicaciones para el post test de escucha.

##### Desarrollo

40 minutos

1. Se aplicará un test de escucha con el propósito de medir el nivel de comprensión de escucha de los estudiantes.

En esta etapa, como en el primer test de escucha, los estudiantes no tendrán instrucción desde ninguna estrategia para enfrentarse a la actividad de escucha. La actividad de escucha consiste, al igual que en el pre test de cinco partes que se desarrollarán en aproximados treinta minutos incluyendo la transferencia de las respuestas a la hoja de respuestas. Todos los textos están basados en situaciones auténticas y cada parte será escuchada dos o tres veces según la dificultad del audio.

##### Cierre

30 minutos

Para este cierre, se dan los reportes de las actividades realizadas previamente y se dan las indicaciones para el próximo momento que será el grupo focal.

## Anexo 7. Consentimiento informado.

Bienvenido (a) al proyecto *“Blended Learning y actividades estratégicas de escucha en el desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.”*, en el cual se analizara cómo el uso secuencial de actividades estratégicas de escucha desarrolladas desde una modalidad blended influye en la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Antes de confirmar su participación en este estudio, es necesario que lea cuidadosamente el siguiente texto, si comprende lo que acá se explica puede aceptar, o no, su participación en el mismo.

### INFORMACIÓN GENERAL

Esta investigación está pensada para analizar cómo la mediación de **actividades estratégicas de escucha** desarrolladas tanto en los momentos de clase presencial como desde una plataforma web influye en el fortalecimiento de la **habilidad de comprensión de escucha** en estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Universidad Católica de Oriente. La investigación es conducida por el docente Oscar Andres Bedoya de la Universidad Católica de Oriente, estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Educación, Línea Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad de Antioquia.

Este proyecto no representa ningún riesgo ni costo para usted y se desarrolla dentro de los tiempos del nivel de inglés en el que usted está inscrito. Para el desarrollo de este estudio se le pide que apoye este proceso a través de la realización de:

1. Dos exámenes de escucha los cuales medirán el grado de su habilidad de comprensión tanto al inicio del estudio como al final, este examen no influirá en sus notas del nivel de inglés que está cursando.
2. También, se le pide que participe de forma activa en las sesiones de clase presencial y en el desarrollo de las actividades mediadas en la plataforma Schoology. Como proceso final se le pide que participe en un grupo focal en el cual se discutirá sobre lo relacionado al desarrollo de este estudio y de su factibilidad para fortalecer la habilidad de comprensión de escucha.

Recuerde que:

Todos los datos generados en la investigación son estrictamente confidenciales y serán analizados por el investigador sólo con fines académicos.

Su participación en el desarrollo de este proceso investigativo es voluntaria, por lo tanto, si su decisión es negativa, esto no implicara ninguna sanción o pérdida de las prestaciones a las que usted como estudiante de la Universidad Católica de Oriente tiene por derecho. De igual manera, usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin que pese ninguna sanción.

Si tiene preguntas acerca de este estudio, o si desea presentar alguna queja o inquietud puede ponerse en contacto con el investigador a través del correo electrónico [abedoya@uco.edu.co](mailto:abedoya@uco.edu.co)

De antemano, se le agradece por hacer parte de este estudio que pretende contribuir a mejorar sus habilidades lingüísticas en inglés como lengua extranjera.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Rionegro (Antioquia)  
Septiembre 01/2015**

Yo,..... (Nombre y apellidos), identificado con documento de identidad número ..... Manifiesto que deseo participar y colaborar de manera **voluntaria** en la realización de la investigación denominada “**Blended Learning y actividades estratégicas de escucha en el desarrollo de la habilidad de comprensión de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera**”, esperando que la información suministrada sea tratada de manera confidencial y sólo con fines académicos.

Doy mi autorización para participar en esta investigación.

.....  
Firma

CONFIRMACIÓN DE ENTENDIMIENTO  
Confirmando que he explicado toda la información necesaria del proyecto de investigación

Nombre investigador:.....

Firma:.....

Cargo:..... Fecha:.....