

El uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para desarrollar la competencia comunicativa en inglés con énfasis en la comprensión auditiva en primer grado de educación secundaria

León Dorantes, Sarahí Gisela

2019

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4528>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



**EL USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS, METACOGNITIVAS Y
SOCIOAFECTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN INGLÉS CON ÉNFASIS EN LA
COMPRENSIÓN AUDITIVA EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA.**

DIRECTOR DEL TRABAJO
MTRO. JULIO ALBERTO NEVE BRITO

ELABORACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

Presenta

SARAHÍ GISELA LEÓN DORANTES

Puebla, Pue.

2019

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 5 |
| I.1 Problematización | 6 |
| I.2 Objetivos | 7 |
| I.2.1 General | 7 |
| I.2.2 Particulares | 7 |
| I.3 Justificación | 8 |
| CAPÍTULO II. LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA “LISTENING” EN INGLÉS | 9 |
| II.1 Definición de “listening” | 10 |
| II.2 Tipología de “listening” | 11 |
| II.3 Fases del “listening” | 13 |
| II.4 Factores que intervienen en el desarrollo de “listening” | 15 |
| II. 5 Estrategias para desarrollar “listening comprehension” | 18 |
| CAPÍTULO III EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA PARA TRABAJADORES No. 2 “ROSENDO SALAZAR” | 22 |
| III.1 La escuela secundaria para trabajadores No. 2 ”Rosendo Salazar” | 22 |
| III.1.1 Los estudiantes de la Escuela Secundaria para Trabajadores No. 2 “Rosendo Salazar” | 23 |
| III.2 Metodología | 24 |
| III.2.1 Instrumento de Diagnóstico | 25 |
| III.2.2 Escala “LIKERT” | 26 |
| III.3 Resultados | 28 |
| III.3.1 Resultados de la rúbrica para la comprensión auditiva | 28 |
| III.3.1. 1 Comprensión del texto auditivo | 28 |
| III.3.1. 2 Obtener la idea principal | 29 |
| III.3.1. 3 Realización de resumen | 30 |
| III.3.1.4 Interacción | 31 |
| III.3.2 Resultados de la escala “LIKERT” | 32 |

| | |
|--|-----------|
| III.3.2.1 Estrategias de aprendizaje empleadas con mayor frecuencia por los alumnos de primer grado de secundaria | 33 |
| CONCLUSIONES | 36 |
| PROPUESTA | 39 |
| ANÁLISIS DE PROPUESTA DIDÁCTICA..... | 43 |
| GLOSARIO..... | 47 |
| FUENTES DE CONSULTA | 49 |

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el eje primordial de la enseñanza del inglés en la educación básica es desarrollar competencias específicas en los alumnos, para que éstos puedan participar en prácticas sociales del lenguaje, con el fin de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversos contextos. Así pues, en el canal comunicativo es necesario aprender a escuchar para formular una respuesta o varias dependiendo de la situación comunicativa, y con ello, lograr una interacción exitosa.

No obstante, la comprensión auditiva fue considerada una habilidad pasiva durante mucho tiempo y por tal razón no recibía la misma importancia que la expresión oral o la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, el pensamiento actual ha enfatizado la importancia de dicha habilidad, debido a que también involucra procesos mentales para codificar y decodificar información para comprender y formular una respuesta. Bajo esta premisa, es crucial aprender a escuchar para lograr una comunicación efectiva y exitosa.

El presente trabajo se titula “El uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para desarrollar la competencia comunicativa en inglés con énfasis en la comprensión auditiva en un primer grado de educación secundaria” y contiene las experiencias de enseñanza de la autora del presente estudio durante el ciclo escolar 2018-2019 en la Escuela Secundaria para Trabajadores No. 2 “Rosendo Salazar”, teniendo como objetivo elaborar una propuesta de intervención a emplear el próximo ciclo escolar

La primera parte incluye el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos particulares y la justificación del estudio. En el segundo capítulo se ubica la revisión documentada, la definición del concepto, la tipología de la comprensión auditiva, las fases y los factores que intervienen para su desarrollo. El tercer capítulo contiene el contexto y la información de la institución en la que el estudio tuvo lugar, la metodología

a seguir, así como los instrumentos seleccionados. La última parte está conformada por los resultados del estudio, las recomendaciones y la propuesta de intervención con las estrategias a implementar el siguiente ciclo escolar

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente los seres humanos coexistimos en una sociedad en constante transformación, donde los cambios socioeconómicos crean nuevos desafíos educativos con respecto a las estrategias de enseñanza - aprendizaje a utilizar. Hoy en día es un hecho que la globalización con la diversidad de los medios de comunicación e información han llevado a la ruptura de espacios físicos, psicológicos, culturales y lingüísticos, así también como el desarrollo y el impulso de las nuevas tecnologías (SEP, 2011).

Entre las características de este periodo y sus demandas para las instituciones educativas, se encuentra la relevancia de la competencia comunicativa como una habilidad para la vida real y no sólo académica. En la vida cotidiana, los procesos comunicativos son importantes en casi todas las situaciones y son fundamentales para una vida exitosa en sociedad, como también son de gran importancia para todas las áreas de la vida.

Con respecto a la aseveración previamente mencionada, es de crucial importancia recalcar que la comprensión auditiva se utiliza más allá que otra habilidad en el lenguaje en la vida diaria, puesto que en promedio nosotros escuchamos lo doble de lo que hablamos, cuatro veces más de lo que leemos y cinco veces más de lo que escribimos (Rivers, 1981; Weaver, 1972 citado en Berne, 2004). Bajo este contexto, se ha destacado la importancia de la comprensión auditiva en el currículo de las lenguas extranjeras.

Durante la experiencia obtenida como docente de lengua extranjera inglés en la escuela secundaria, la autora del presente trabajo ha tenido la oportunidad de percibir que la enseñanza del idioma en el nivel, no está enfocada al desarrollo de la comprensión

auditiva de la misma manera que con las otras habilidades, y como consecuencia los estudiantes no tienen la posibilidad de practicarla y de interactuar de manera efectiva en la vida real.

Esta situación representa una limitante en la escuela secundaria en la que la autora labora debido a que obstaculiza el desempeño de los alumnos y limita el aprendizaje. Por ello, el presente trabajo se ha llevado a cabo con el objetivo de contribuir a mejorar la competencia comunicativa enfatizando la comprensión auditiva en la asignatura de Inglés en alumnos de una escuela secundaria de la ciudad de Puebla.

I.1 Problematicación

La situación actual de la Escuela Secundaria para Trabajadores No. 2 “Rosendo Salazar” es considerada una institución focalizada, debido a los bajos resultados que mostró en las pruebas PLANEA en los dos años anteriores, se han tomado medidas necesarias para mejorar el desempeño académico, especialmente en las asignaturas de Español y Matemáticas. Con respecto ello, el ciclo escolar pasado fueron evaluados 142 alumnos de los cuales el 20.43% se ubicó en un nivel reprobatorio. En el ciclo escolar actual, no se han logrado mayores avances, puesto que se han detectado dificultades en la expresión oral y escrita, factor que es determinante para el desempeño de las demás materias.

En otras palabras, si los alumnos no pueden comunicarse en su lengua materna, transferirán las limitaciones al aprender una lengua extranjera. Por lo tanto, en la asignatura de Inglés, se ha ubicado un bajo nivel en cada grado escolar, es decir, los alumnos no comprenden lo que leen o escuchan, ya que carecen de conocimientos previos de la materia. Así pues, es una situación que representa un obstáculo significativo en cuanto a la habilidad de comprensión auditiva y, por tal motivo, tiene repercusiones en las habilidades subsecuentes (expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora) en dicha lengua extranjera; factores que se traducen con un bajo

desempeño en la materia. Aunado a la ya mencionada problemática, se identificó desinterés y falta de dedicación para aprender inglés.

Dicha situación representa un gran obstáculo a superar, puesto que resulta inquietante y decepcionante el hecho de que los alumnos no logren entender instrucciones y actividades básicas en inglés. Derivado de ello, la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué sucedería con la comprensión auditiva en Inglés si se emplearan tres tipos de estrategias enfocadas a dicha habilidad, en un grupo de primer grado de la escuela Secundaria para Trabajadores No. 2 “Rosendo Salazar”?

Conviene mencionar que a lo largo del presente estudio se utilizarán vocablos y frases en idioma inglés para referirse a algunos términos como son “listening” y/o algunas estrategias como “top-down”.

I.2 Objetivos

I.2.1 General

Contribuir a que los estudiantes de primer grado desarrollen la comprensión auditiva “listening” y, por consiguiente, la competencia comunicativa en inglés a través del diseño de una propuesta que incluya estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas a emplear el siguiente ciclo escolar.

I.2.2 Particulares

1. Realizar un diagnóstico para identificar el nivel de comprensión auditiva “listening” en Inglés de los alumnos de primer grado de la Escuela Secundaria p/t No. 2 “Rosendo Salazar”.
2. Realizar un diagnóstico para identificar si lo estudiantes hacen uso de estrategias de comprensión auditiva y si es así, cuáles y con qué frecuencia.

3. Evaluar las alternativas teóricas existentes para la mejora de la comprensión auditiva en los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa.
4. Evaluar los resultados obtenidos en las actividades por los alumnos de primer grado de la Escuela Secundaria P/T “Rosendo Salazar”.
5. Diseñar una propuesta con tres tipos de estrategias enfocadas a la comprensión auditiva para aplicarlas en la asignatura de Inglés el siguiente ciclo escolar y paulatinamente mejorar la competencia comunicativa en español e inglés de los alumnos de secundaria.

I.3 Justificación

La presente investigación aportará un repertorio de diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas que se podrán utilizar para desarrollar la comprensión auditiva y por consiguiente la mejora en la competencia comunicativa en la asignatura de Inglés. De la misma forma contribuirá a que los estudiantes se motiven para aprender una lengua extranjera, así como conocer la relevancia que el idioma inglés tiene en la actualidad.

Si la presente investigación no se realiza, no se conocerán las razones por las cuales los estudiantes piensan que el inglés es innecesario para el futuro, ni se contribuirá a que los estudiantes comiencen a desarrollar la comprensión auditiva en dicho idioma, afectando su desempeño académico y limitando su competencia comunicativa.

Se pretende aportar una propuesta de repertorio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para desarrollar la comprensión auditiva “listening” en la asignatura de Inglés, con el fin de lograr la comprensión de instrucciones, actividades y

contenidos de nivel básico-intermedio, asimismo mejorar el desempeño en dicha asignatura e interesar a los estudiantes a aprender el idioma y finalmente, optimizar su desempeño con respecto a la competencia comunicativa tanto en su lengua materna como en una segunda lengua.

Para que los alumnos entiendan lo que escuchan en inglés es indispensable utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas de “listening” impactando así la competencia comunicativa.

CAPÍTULO II. LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA “LISTENING” EN INGLÉS

El presente apartado brinda un panorama general de la comprensión auditiva en inglés a través de la revisión teórica de varios especialistas sobre el tema. Como primer elemento, se explora la definición de “listening” como es referida la comprensión auditiva en inglés. Enseguida se proporciona una categorización de “listening” que ayudará a comprender las diferencias entre cada tipo de comprensión, así como enfatizar en el propósito de cada una de ellas. Posteriormente, se presentan las fases del “listening” en el salón de clases que incluyen los tipos de actividades cognitivas que se llevan a cabo cuando se practica dicha habilidad. A continuación, se muestran los factores que intervienen en el proceso auditivo y finalmente se explican estrategias que contribuyen al desarrollo de la comprensión auditiva en la asignatura de Inglés.

II.1 Definición de “listening”

Escuchar es la actividad de poner atención e intentar obtener el significado de algo que se oye. Nadie sabe exactamente como el “escuchar” funciona o cómo las personas aprenden a escuchar y comprender. Es una habilidad que parece ser desarrollada fácilmente en la lengua materna, pero indudablemente requiere un esfuerzo considerable cuando se está aprendiendo un idioma extranjero. En este sentido, aprender un idioma nuevo, como el inglés involucra desarrollar una habilidad propia de comprensión auditiva junto con las habilidades de expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Bajo dicha premisa, es determinante desarrollar esta habilidad en la lengua materna, de lo contrario, se extrapolarán las limitaciones y dificultades a una lengua extranjera.

Underwood (1989) define la comprensión auditiva como *“la actividad de prestar atención y tratar de obtener el significado de algo que oímos”* (p.1). O en palabras de la autora del presente proyecto, la comprensión auditiva no es solo el hecho de oír, sino de entender y escuchar detenidamente para captar la información de manera efectiva y ser capaz de responder a ella. De la misma forma, Brown y Gonzo (1995, citado en Underwood, 1989, p.139) especifica que la comprensión auditiva es *“un proceso activo en el cual los individuos se enfocan en aspectos de input aural, construyen significados de pasajes, y relacionan lo que ellos oyen con el conocimiento existente”*. Es decir, para escuchar de manera efectiva, se debe ser capaz de imaginar lo que los hablantes quieren decir cuando se utilizan palabras en contextos particulares y no únicamente entender las palabras por sí solas. Definiciones con las que la autora del presente proyecto está de acuerdo puesto que considera que escuchar es un proceso activo que requiere atención y decodificación de la información para que posteriormente sea posible brindar una retroalimentación inmediata.

Anderson y Lynch (1988) enfatizan que *“la comprensión auditiva es a veces difícil y otras fácil, pero normalmente estamos conscientes de aquellos factores que*

contribuyen a esta variación” (p.46). Así pues, en palabras de la escritora del presente estudio, y con respecto a la afirmación mencionada al inicio del presente párrafo, los estudiantes sí se dan cuenta de los factores que facilitan o dificultan la comprensión auditiva y por lo tanto la competencia comunicativa.

Asimismo, Underwood (1989) remarca que *“los aprendices de un idioma a menudo se sienten inundados de problemas cuando ellos tienen su primer acercamiento con el nuevo idioma”* (p.16). Desde la opinión de la creadora de este documento, considera que la declaración a la que Underwood se refiere se cumple casi siempre, dado que los alumnos se muestran nerviosos al escuchar inglés y no saber cómo responder a lo que se les pregunta. Igualmente, la autora considera que los estudiantes se muestran desmotivados o frustrados al aprender una lengua extranjera, puesto que para ellos la comprensión auditiva representa un proceso muy difícil y tedioso debido a que carecen de estrategias para decodificar la información que obtienen o responder a lo que se les pide.

Para concluir esta parte, la docente responsable del estudio en cuestión establece que la definición que mejor explica y describe el proceso de la comprensión auditiva es la que brindan Brown y Gonzo, puesto que debe concebirse como una actividad activa y dinámica, en la que intervienen procesos cognitivos y de procesamiento de información.

II.2 Tipología de “listening”

Para entender mejor cómo funciona la comprensión auditiva en una lengua extranjera, es necesario conocer los tipos de ésta, pues cada tipo de “listening” puede variar en cuanto a su propósito.

Con respecto a lo anterior, Thaker (2008) puntualiza que existen dos tipos de “listening”: “listening discriminativo” ó “discriminative listening” y “listening de

comprensión” ó “comprehensive listening”. Por una parte, “discriminative listening” es el primero desarrollado desde una edad temprana y es la forma más básica de “listening”, sin embargo, no involucra la comprensión del significado de palabras y/o frases sino únicamente los diferentes sonidos que son producidos. El “discriminative listening” se desarrolla desde la niñez hasta la adultez. Así como crece, y se desarrolla el ser humano se mejora la habilidad para distinguir entre diferentes sonidos. Es decir, el ser humano ya no es únicamente capaz de reconocer diferentes voces, sino que es capaz de reconocer diferencias sutiles en la forma que los sonidos están hechos. Por ejemplo, reconocer idiomas, distinguir entre acentos regionales y emociones y/o sentimientos del hablante.

Por otra parte, el “comprehensive listening” involucra el entendimiento y la comprensión del mensaje o los mensajes que están siendo comunicados. Para usar el “comprehensive listening”, primero se necesita un vocabulario apropiado y habilidades del lenguaje tales como reglas gramaticales y/o sintaxis. Este tipo de “listening” es más complicado por el hecho de que dos personas diferentes escuchando la misma cosa, puedan entender el mensaje en dos formas diferentes.

✓ “Comprehensive listening” incluye otros subtipos de “listening”:

“Listening informacional”. Siempre que se escucha para aprender algo, se involucra dicho tipo de comprensión auditiva. A pesar de que todos los tipos de “listening” son activos – pues requieren concentración y un esfuerzo consciente para comprender-, el “listening informacional” es mucho menos activo que los demás. Cuando se escucha para aprender o ser instruidos, se está adquiriendo información y hechos y no se está criticando o analizando. Constantemente, este “listening” va de la mano con la toma de apuntes u otra forma de mantener la información para que más tarde sea consultada.

“Listening crítico” El objetivo en este “listening” es evaluar, juzgar o formular una opinión sobre lo que se está escuchando. Usualmente involucra algún tipo de resolución

de problemas o toma de decisiones. Asimismo, involucra el análisis de la información que está siendo recibida y la alineación con lo que ya se sabe y/o se cree.

“Listening terapéutico o empático”. Está dirigido a entender los sentimientos o emociones del emisor, es decir, ponerse en los zapatos del otro y compartir pensamientos. De igual modo, involucra motivar gentilmente al emisor a explicar y elaborar sobre sus sentimientos y emociones.

Asimismo, Thaker incorpora a esta clasificación, en el que los seres humanos se ven involucrados muy frecuentemente.

“Listening apreciativo”. Es aquél que se realiza por ocio, por ejemplo, escuchar música, especialmente como forma de relajarse.

II.3 Fases del “listening”

Después de haber analizado la tipología es importante explorar cómo se divide la comprensión auditiva dentro del aula de clases con el fin de guiar la propuesta a emplear el siguiente ciclo escolar. En este contexto, Underwood (1989) establece que el “listening” debe ser usualmente dividido en tres partes: “pre-listening”, “while-listening” y “post-listening”, y que la duración de las misma varía. Estas etapas serán consideradas por la autora del presente proyecto como referente de la propuesta a emplear el siguiente ciclo escolar.

Etapa de “pre-listening”.

Durante esta fase se comienza a preparar a los estudiantes sobre lo que van a escuchar, y les da una ventaja mayor para realizar las tareas posteriores. Berman (2003, citado en Berne, 2004) refuerza que es aquí donde es necesario *“activar los esquemas mentales para ayudar a los estudiantes a predecir el contenido de la tarea de listening”*

(p.3). Ambos autores enfatizan en la importancia de establecer la razón para escuchar, ya que, quizás los alumnos tengan que formular una opinión o contestar preguntas específicas, entre otras tareas.

Etapa de “while-listening”.

Durante esta etapa los alumnos escuchan varias veces el contenido de la actividad para realizar las actividades posteriores basadas en lo que ya escucharon. Aquí se tiene como propósito ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de responder a los mensajes orales.

El “listening” dentro del aula es muy diferente al de la vida real, puesto que en la vida real no se tienen segundas oportunidades para escuchar. Sin embargo, Ur (1984) remarca la importancia de proveer a los estudiantes múltiples oportunidades para escuchar la información con el propósito de ayudarlos a reducir la ansiedad cuando intentan comprender.

Etapa de “post-listening.”

Es el último momento que abarca todo el trabajo relacionado al texto de comprensión auditiva que es realizado después de que éste es completado. Muchas de las actividades son extensiones del trabajo hecho en los dos momentos anteriores. Con respecto a esta fase, Underwood menciona que otro objetivo de es “*reflexionar sobre por qué algunos alumnos han fallado en entender o captar partes del mensaje*” (1989, p. 75), Asimismo, como coinciden Ur y Underwood, los alumnos deben tener la posibilidad de considerar o identificar la actitud o la manera del emisor en el “listening”. No obstante, es importante recalcar que no todos los textos de “listening” brindan dicha oportunidad. Finalmente, otro objetivo del “post-listening” es expandir la información sobre el tema y así, transferir conocimientos aprendidos a otros contextos. Aunado a ello y en la experiencia de la docente responsable del presente trabajo, es durante esta fase en la

que hay un énfasis por ayudar a los alumnos con las dificultades presentadas, así como propiciar la reflexión sobre su desempeño. Relacionada a ésta última aseveración, Berman, (2003, p.5) ejemplifica el proceso de “listening” de la siguiente manera:

Fase de “pre-listening”:

- 1) Activación de esquemas mentales: ¿Qué saben los estudiantes?
- 2) Razón: ¿Por qué escuchar?
- 3) Predicción: ¿Qué esperan escuchar?

Fase de “while-listening”:

- 1) ¿Las expectativas del estudiante se alcanzaron?
- 2) ¿Están teniendo éxito en la actividad?

Fase de “post-listening”:

- 1) Retroalimentación: ¿Los alumnos completaron la actividad?
- 2) Respuesta: ¿Cómo pueden responder?

II.4 Factores que intervienen en el desarrollo de “listening”

Underwood (1989) muestra algunos obstáculos que se presentan a los aprendices en la comprensión auditiva en una lengua extranjera.

Falta de control sobre la velocidad en la cual los emisores hablan.

La mayoría de los aprendices de una lengua extranjera tienen como mayor dificultad la sensación de no controlar que tan rápido el emisor habla; ya que sienten que las oraciones desaparecen. Es decir, los estudiantes se encuentran tan ocupados en

obtener el significado de una parte específica a la que están escuchando que pierden la siguiente parte, o simplemente ignoran un fragmento de información porque no entendieron alguna frase o palabra.

No ser capaces de repetir la información.

El receptor no siempre se encuentra en la posición de hacer que el emisor repita una oración. En la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje la decisión de repetir o no una grabación o una sección de una grabación no está en las manos del aprendiz, pues generalmente en la situación del aula, es el maestro quien lo establece.

El vocabulario limitado del receptor.

La elección del vocabulario está en manos del emisor, no del receptor. Así, el receptor tiene que poner su mayor esfuerzo que pueda para seguir, aunque en algunas circunstancias es posible detener al emisor para clarificar. Underwood (1989), menciona que algunas veces el receptor puede deducir el significado de una palabra por su contexto. En contraste, Ur (1984) puntualiza que es una tendencia el detener el texto de “listening” y concentrarse en el problema inmediato en estudiantes que han aprendido inglés en una forma en la que se privilegia más la precisión que la fluidez, y en que se ha enfocado más en el manejo de las formas del lenguaje que en cómo es utilizado.

Error en reconocer las “señales”.

Hay muchas maneras dentro de las que un emisor puede indicar que él o ella se está moviendo de un punto a otro, o dar un ejemplo, o repetir cierta información, entre otras cuestiones. Dichas señales no son inmediatamente evidentes a una persona escuchando en un idioma extranjero y fácilmente pueden ser descartadas. Underwood (1989) estipula que *“en conversaciones espontáneas, el emisor debe hacer uso de entonaciones diferentes para indicar si él o ella está introduciendo una nueva idea o diciendo algo que el receptor ya sabe”* (p.18). De esta manera y basado en la experiencia

de la escritora del estudio, los estudiantes necesitan aprender a escuchar (y cuando es posible ver al emisor) prestar atención a las señales que brinde para que puedan vincular la información.,

Problemas de interpretación.

Cuando los estudiantes no están familiarizados con el contexto pueden presentar considerables dificultades al interpretar las palabras que oyen, incluso si ellos pueden entender el sentido “superficial”. Igualmente, el significado de pistas no verbales, como las expresiones faciales, gestos, tono de voz, etc., pueden ser fácilmente malinterpretados por receptores de otras culturas. Underwood (1989) hace hincapié en que los problemas de interpretación pueden ocurrir incluso cuando el emisor y el receptor tienen los mismos antecedentes y usan el mismo idioma.

Inhabilidad para concentrarse.

Es un factor que representa un gran problema al escuchar, puesto que incluso la menor ruptura en atención puede perjudicar la comprensión. Con respecto a ello, Harmer (2001) puntualiza que, si los estudiantes encuentran el tema o contenido de la clase interesante, ellos se concentrarán más fácilmente. Sin embargo, Underwood (1989) complementa este punto recalcando que a veces, incluso cuando el tema es interesante, los estudiantes simplemente encuentran la actividad de escuchar muy agobiante, debido a que ellos hacen un enorme esfuerzo (a veces más grande que útil) para seguir lo que oyen palabra por palabra. Además, que se presentan factores externos que también afectan la concentración.

Hábitos de aprendizaje establecidos.

Anteriormente, los maestros se enfocaban en que los alumnos entendieran todo en la lección de inglés, que pronunciaran o repitieran las palabras correctamente y derivado de esto los estudiantes aún se preocupan al equivocarse o al no entender una

palabra o frase específica cuando están escuchando y se desmotivan por su fracaso. Tomando en cuenta dichas condiciones, Underwood (1989) afirma que *“únicamente superando estas preocupaciones y motivando a los estudiantes para buscar la comprensión, seremos capaces de prepararlos para las experiencias reales a las que se enfrentarán fuera del aula”*(p.19). Forman (citado en Underwood, 1989) apoya esta idea diciendo que cuando el aprendiz puede aceptar más fácilmente las frustraciones involucradas, estará más preparado para esforzarse por un entendimiento incompleto o parcial de lo que se está diciendo.

II. 5 Estrategias para desarrollar “listening comprehension”

Existen diversas estrategias que contribuyen a desarrollar “listening”, no obstante, es necesario revisar y adaptar aquellas que podrían adecuarse a la propuesta inicial.

Las estrategias de “listening” son definidas por Nunan y Carter como *“planes conscientes para tratar con la entrada de discurso, particularmente cuando el receptor sabe que él o ella debe compensar la entrada incompleta sobre el entendimiento parcial”* (2003, p.10). Bajo la misma perspectiva, Vogt y Short (citados en Nunan, 2003, p.81) establecen que las estrategias de “listening” son *“pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender, o retener nueva información”*.

Nunan establece dos tipos de estrategias: “Top-down” y “bottom-up”. La distinción entre estos procesos se basa en la manera en que los aprendices intentan comprender lo que leen o escuchan. En el proceso de “bottom-up”, de acuerdo con Harmer (2001, p.201) *“los receptores se enfocan en palabras o frases individuales, y alcanzan el entendimiento al vincular estos elementos detallados de manera conjunta para construir un todo”*. En palabras de la autora del presente proyecto, los receptores atienden elementos básicos como son una palabra o una frase específica para entender el todo.

Mientras que en el proceso de “top-down”, Harmer menciona que, *“el receptor obtiene un panorama general del pasaje y sus esquemas mentales le permiten apropiarse expectativas de lo que vendrá a continuación”* (2001, p.201). En efecto, en “top-down” el receptor parte de lo que sus conocimientos previos, contenidos en sus esquemas mentales (ya sea información general basada en sus conocimientos o experiencias previos) o en sus esquemas textuales (conciencia de los tipos de información utilizados en una situación dada).

Ahora bien, el proceso interactivo combina ambas estrategias de comprensión auditiva. Ambos procesos son presentados en la etapa del “pre-listening” cuando el estudiante, por ejemplo, realiza una lluvia de ideas sobre el vocabulario de un tema específico. Aquí, los estudiantes basan su información en los conocimientos previos (datos “top-down”), así como también generan oraciones (“bottom-up”).

De la misma forma, Ahmed (2015) a través de la página de Internet del Consulado Británico realiza una clasificación sobre las estrategias de “top-down” y “bottom-up”. Considerando las siguientes como “top-down”:

- ✚ Predecir
- ✚ Escuchar para obtener la idea general
- ✚ Resumir
- ✚ Distinguir hechos de opiniones
- ✚ Interpretar el tono
- ✚ Hacer inferencias

Mientras que dentro de la categoría de “bottom-up” se incluyen las siguientes estrategias:

- ✚ Escuchar para obtener información específica
- ✚ Escuchar para obtener detalles

- ✚ Reconocer cognados
- ✚ Reconocer patrones de orden de palabras
- ✚ Reconocer prefijos, raíces y sufijos

Bajo la anterior taxonomía, Nunan (2003), considera y explica seis estrategias que los receptores exitosos utilizan:

- Predecir. Los receptores efectivos reflexionan sobre lo que van a escuchar
- Inferir. Escuchar para obtener el significado que está implícito
- Monitorear. Los receptores exitosos se dan cuenta de lo que entienden y de lo que no entienden.
- Clarificar. Hacer preguntas (¿Qué significa _____? ¿Quieres decir _____?) y proveen retroalimentación (No entiendo) al emisor
- Responder. Los aprendices reaccionan a lo que escuchan
- Evaluar. Los receptores revisan qué tan bien han comprendido.

De modo similar, Rubin (1987) hace otra división más general sobre estrategias de comprensión auditiva, debido a que él identifica únicamente tres categorías más generales

Estrategias cognitivas.

Se refieren a las acciones de resolución de problemas que los aprendices usan para manejar actividades de aprendizaje y así facilitar la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades. Los aprendices de un idioma utilizan estrategias cognitivas para ayudarlos a procesar, almacenar y recordar nueva información (Goh, citado en Berne 2004). En este tipo de estrategias se ubican las de “bottom-up” y “top-down”. Las estrategias de “bottom-up” incluyen traducción palabra por palabra, ajustar la escala de velocidad, repetir el texto oral y enfocarse en elementos prosódicos del texto. En contraste, las estrategias de “top-down” involucran la predicción, la inferencia, la

elaboración y la visualización. Investigaciones recientes han revelado que los aprendices avanzados emplean más estrategias de “top-down” que los principiantes (Chamot & O’Malley, 1987).

Estrategias metacognitivas.

Son aquellas que se refieren a las acciones de manejo empleadas por los aprendices para tener control sobre su aprendizaje mediante la planeación, el monitoreo, la evaluación y la modificación (Rubin, 1987). Con respecto a lo anterior, Barker y Brown (citado en Berne 2004) identifican dos tipos de habilidades metacognitivas: conocimiento de cognición –por ejemplo, saber qué- y regulación de cognición –saber cómo-. El primer tipo hace alusión a la conciencia sobre qué es lo que pasa en los aprendices, mientras que el segundo tipo relaciona lo que los estudiantes deberían hacer para escuchar efectivamente.

Estrategias socio-afectivas.

La presente categoría abarca los intentos para crear y promover reacciones y actitudes emocionales positivas hacia el aprendizaje del idioma. De acuerdo con Vandergrift (citado en Berne, 2004) las estrategias socioafectivas son acciones que los aprendices emplean para colaborar con otros, verificar comprensión y/o disminuir ansiedad.

Finalmente, para concluir con este capítulo es importante remarcar que el análisis y revisión de las estrategias descritas serán el referente del presente estudio.

CAPÍTULO III EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA PARA TRABAJADORES No. 2 “ROSENDO SALAZAR”

En el este capítulo se identifica el contexto de la escuela en la cual será aplicada la propuesta de intervención para el siguiente ciclo escolar, los estudiantes de la escuela, los esfuerzos que hasta ahora se han realizado para mejorar la situación y los resultados o implicaciones de dichos esfuerzos.

III.1 La escuela secundaria para trabajadores No. 2 “Rosendo Salazar”.

La escuela secundaria para trabajadores No. 2 “Rosendo Salazar” está ubicada la calle 66 poniente en la colonia Guadalupe Victoria en la ciudad de Puebla. La colonia tiene los servicios públicos básicos tales como luz eléctrica, drenaje, pavimento, agua potable y servicios de transporte público. Se pueden apreciar diferentes locales comerciales alrededor de la institución como un taller de imprenta, una estética, una panadería, una iglesia, varios restaurantes, tiendas de conveniencia y también algunas casas. La institución está localizada en una zona conectada en la que se registra mucha actividad durante todo el día, no obstante, es una zona muy peligrosa debido a las diversas bandas que operan cerca de ahí.

Como ya se mencionó previamente, la escuela es pequeña, en lo que refiere a su infraestructura, tiene dos edificios (uno de dos niveles en el que se ubican los seis salones y la sala de computación) y otro de un solo nivel en donde se encuentran las salas audiovisuales, de maestros, la subdirección, la dirección, el laboratorio y la biblioteca. Enseguida, se ubican tres módulos de baños, dos para los alumnos y uno más para los profesores. La planta cívica es muy reducida y angosta. Asimismo, la institución

cuenta con los servicios de energía eléctrica, agua potable, drenaje, cisterna, internet y teléfono

Los salones son un poco pequeños con respecto al número de alumnos, por lo que, no hay mucho espacio para pasar entre las butacas. Sin embargo, las butacas, el pizarrón y el escritorio se encuentran en buenas condiciones, existe ventilación y luz adecuada, factores que permiten trabajar de manera óptima.

El aula de medios se encuentra equipada con veinticinco computadoras, de las cuales tres no funcionan correctamente, lo que implica que los estudiantes trabajen en binas en una sola máquina. Los demás espacios (aula audiovisual, biblioteca y laboratorio) están acondicionados con butacas y materiales suficientes para trabajar.

Con respecto a los recursos humanos, la escuela tiene el personal completo como son el director, la subdirectora, once docentes, una prefecta, una psicóloga, una trabajadora social, dos secretarías, una contralora, dos intendentes y un velador. Debido a que la modalidad de la escuela es para trabajadores no hay talleres ni las materias complementarias de educación física ni educación tecnológica. El horario escolar es de 15:20 a 20:10 hrs. y funciona de lunes a viernes.

III.1.1 Los estudiantes de la escuela secundaria para trabajadores No. 2 “Rosendo Salazar”

Como ya se mencionó previamente, la matrícula escolar es pequeña, por lo que solo hay dos grupos de cada grado, de 35 alumnos en promedio en cada salón. Es importante mencionar que a pesar de que es una escuela para trabajadores, la edad promedio de los estudiantes es de 13 a 16 años. Los alumnos que acuden a la institución en su mayoría son de clase media-baja, es decir, hijos de padres que se dedican al comercio, a la construcción y/o labores domésticas. Asimismo, la mayoría de los estudiantes tienen

dificultades con la lectura y escritura, de acuerdo con los resultados arrojados por la prueba diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar 2018. De igual manera, la mayoría de ellos acuden a la escuela por obtener su certificado que es requerido en algunos de sus empleos y seguir estudiando no se refleja en sus prioridades.

En cuanto a la materia de Inglés, muchos de ellos se muestran desinteresados debido a que no le entienden y/o tienen la percepción de que no lo necesitarán a menos que viajen al extranjero. Por lo tanto, es crucial hacer énfasis en que no le encuentran una utilidad real a la asignatura de lengua extranjera.

III.2 Metodología

La metodología de la presente investigación es de tipo cuantitativo, puesto que Briones (1996) estipula que la indagación en su variable cuantitativa está basada en el modelo explicativo, en otras palabras, “...*utiliza preferentemente información cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia*” (p.17). Asimismo, este estudio es no experimental, debido a que no se manipula intencionalmente ninguna variable, sino que únicamente se observó y se describió un fenómeno. Aunado a ello, la investigación es de carácter descriptivo puesto que su propósito es la descripción de un conjunto de conceptos o aspectos a medir (estrategias de comprensión auditiva utilizadas por los estudiantes de primer grado) y con los resultados comprender el fenómeno de interés.

Para los fines de este trabajo el grupo seleccionado fue el primer grado grupo A, conformado por 40 alumnos, de los cuales 18 son hombres y 22 son mujeres. La edad promedio de los estudiantes es de 13 a 15 años. El grupo fue seleccionado debido al bajo desempeño académico que mostraron a partir del primer bimestre del ciclo escolar 2018-2019.

III.2.1 Instrumento de Diagnóstico

Como primer instrumento de diagnóstico se aplicó un ejercicio con el propósito de valorar y ubicar el nivel de comprensión auditiva sobre “Likes and dislikes”, tema abordado en el segundo bimestre; el cuál consistió en identificar el tema que se estaba tratando y seleccionar información para formular una respuesta o retroalimentar la información que se escuchó.

Rúbrica para diagnosticar la comprensión auditiva en Inglés



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
 Alumna: Sarahi Gisela León Dorantes
 Maestría en Aprendizaje Basado en Competencias
 EL USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS, METACOGNITIVAS Y
 SOCIOAFECTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EDUCACIÓN
 SECUNDARIA

Instrumento de diagnóstico

Objetivo: Diagnosticar el nivel de comprensión auditiva Inglés de los estudiantes de primer grado grupo "A" de la escuela secundaria para trabajadores "Rosendo Salazar".

Fecha: _____ N° de lista _____

| RUBRICA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Criterios | 4 Excelente | 3 Bueno | 2 Regular | 1 Insuficiente |
| Texto auditivo | Demuestra comprensión absoluta al escuchar el texto | Muestra leves complicaciones al entender lo que escucha | Necesita poca ayuda para entender lo que escucha | Necesita ayuda constante para entender lo que escucha |
| Identificación de los hechos más relevantes | Identifica claramente los hechos más importantes | Identifica algunos hechos importantes | Identifica pocos o escasos hechos importantes | No identifica los hechos más importantes |
| Realización del resumen | Describe claramente de qué se trata el texto auditivo | Describe algunos o pocos aspectos del texto | La cuesta trabajo describir de qué se trata el texto auditivo | No puede describir de qué trata el texto auditivo |
| Interacción | Puede transmitir sin problemas todas las ideas más relevantes del texto auditivo | Transmite algunas de las ideas relevantes del texto auditivo | Transmite pocas o escasas ideas del texto | No puede transmitir ninguna idea del texto auditivo |

Fuente: Elaboración propia

Para esta actividad, se dieron las instrucciones en español con el objetivo de que los alumnos se concentraran y contestaran las preguntas del audio, se les brindó un ejemplo y también se les explicó cómo se aplicaría la rúbrica. De esta forma, los alumnos

no se mostraron nerviosos y/o preocupados al responder. Este ejercicio se realizó durante la segunda semana de Agosto de 2018.

III.2.2 Escala “LIKERT”

El instrumento utilizado para identificar las estrategias de comprensión auditiva en inglés es conocido como “Likert-Scaled Strategies Questionnaire” y fue adaptado de un estudio de Abdalhamid (2001, citado en Berne).

Likert-Scaled Strategies Questionnaire (Versión original)

Listening Strategies Questionnaire

The statements below describe some strategies for listening comprehension and how you feel about listening in the language you are learning. Do you agree with them?

This is not a test, so there are no “right” or “wrong” answers. By responding to these statements, you can help yourself and your teacher understand your progress in learning to listen.

Please circle only ONE number for each statement.

For example:

| | strongly disagree | disagree | agree | strongly agree |
|-----------------------------|----------------------|----------|-------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I enjoy listening to music. | | | | |

1. I focus on the meaning of every word to understand the whole text.

2. I try to picture the setting of the conversation to understand what the speakers are talking about.

88

3. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.

4. I use the words I understand to help me guess the meaning of the words I don't understand.

5. I use the main idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't know.

6. I use my knowledge and personal experience to help me understand the topic.

7. As I listen, I compare what I understand with what I already know about the topic.

8. Before I start to listen, I have a plan in my

No obstante, los ajustes realizados para aplicar el cuestionario fueron: la traducción al español, las opciones de la escala en cuanto a su uso y la redacción de los ítems con palabras más simples y/o ejemplos para que los estudiantes comprendieran. De esta manera, el cuestionario está conformado por 20 ítems relacionados con estrategias de comprensión auditiva. La escala posee cuatro rangos cuyos valores (1-4) van de mayor a menor (1=Nunca lo hago, 2=Algunas veces lo hago, 3= Casi siempre lo hago y 4= Siempre lo hago) y son indicadores de la frecuencia de uso de dichas estrategias. Los ítems se vinculan con el uso de los tres tipos de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas referidos a lo largo del presente estudio.

Likert-Scaled Strategies Questionnaire (Versión adaptada)



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
Taller de titulación II
Sarahí Gisela León Dorantes

Observaciones:

Nombre: _____
Edad: _____ Escuela: _____

Objetivo: Identificar las estrategias para la comprensión auditiva y el cómo te sientes cuando escuchas en Inglés.

Instrucciones: Lee con atención cada afirmación y marca el número de acuerdo a la frecuencia de tiempo que lo hagas.

| ASPECTOS | ESCALA | | | |
|---|----------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 1. Cuando escucho algo en Inglés trato de entender todas las palabras. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 2. Cuando escucho una conversación grabada me imagino en qué lugar están las personas. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 3. Antes de escuchar una conversación pienso en conversaciones similares que ya he escuchado. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |

| | | | | |
|---|----------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 4. Cuando escucho algo utilizo las palabras que conozco para adivinar el significado de las que no me sé. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 5. Si sé de qué tema se está hablando, puedo adivinar el significado de las palabras que no conozco. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 6. Para entender un tema uso lo que ya sé. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 7. Mientras escucho comparo lo que entiendo con lo que ya sé del tema. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 8. Antes de empezar a escuchar tengo un plan en mente que me ayuda para saber cómo voy a escuchar. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 9. Mientras estoy escuchando en Inglés traduzco todo en mi cabeza. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 10. Mientras escucho ajusto mi interpretación si me doy cuenta que no es correcta. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 11. Mientras escucho me pregunto a mí mismo si estoy satisfecho con mi nivel de comprensión. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |
| 12. Mientras escucho trato de relajarme. | Nunca lo hago (1) | Algunas veces lo hago (2) | Casi siempre lo hago (3) | Siempre lo hago (4) |

Este instrumento se aplicó el día 22 de Agosto de 2018 y el tiempo de duración fue de una hora aproximadamente.

III.3 Resultados

Como se mencionó previamente en los apartados anteriores, la aplicación de ambos instrumentos se llevó a cabo durante la segunda y tercera semana de Agosto de 2018; con el primero se ubicó el nivel de “listening”, mientras que con el segundo, se identificaron las estrategias y su frecuencia de uso de los alumnos del 1ºA en la asignatura de Inglés.

III.3.1 Resultados de la rúbrica para la comprensión auditiva

Con la rúbrica se buscó evaluar los rubros más relevantes como son comprensión del texto auditivo, obtención de ideas principales, síntesis de la información e interpretación de la información. A continuación, se analizará cada rubro de la rúbrica utilizada.

III.3.1. 1 Comprensión del texto auditivo

La comprensión se define como:

El proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (orientación colaborativa) y crear significado a través de la participación, la imaginación, y la empatía (orientación transformativa) (Rost, 2002:13).

Es por esta razón que, si la comprensión es completa, no habrá obstáculos en la comunicación, haciéndola eficaz y espontánea, en otras palabras, si se entiende lo que escucha, se puede formular una respuesta. A continuación, se presenta el rubro correspondiente a la comprensión en el diagnóstico aplicado a los alumnos de primer grado de la Escuela Secundaria para Trabajadores “Rosendo Salazar”.

Tabla 1. Resultados de rúbrica para diagnosticar “Listening” en Inglés (Comprensión)

| CRITERIO | 4 EXCELENTE | 3 BUENO | 2 REGULAR | 1 INSUFICIENTE | TOTAL | % | RAZÓN |
|--|----------------|------------|--------------|-------------------|-------|----|-------|
| 1. Demuestra comprensión absoluta al escuchar el texto | 3 | 8 | 12 | 7 | 30 | 10 | 1/10 |

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el primer rubro, 9 de cada 10 estudiantes no logran una comprensión completa del audio, por consiguiente intentan traducir todo lo que escuchan y por lo tanto, se obstaculiza el procesamiento de información provocando una ruptura en la comunicación. Con respecto a ello, Buitrago et al. (2011) menciona que las operaciones mentales dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras resultan afectadas por la frecuente asociación de sistemas lingüísticos diversos, es decir, existe una interferencia lingüística entre la lengua materna y la lengua extranjera.

III.3.1. 2 Obtener la idea principal

Van Duzer (1997), en los nueve pasos que establece para que el oyente tenga una comprensión efectiva, afirma que el cerebro humano tiene la capacidad de hacer un cuerpo real del mensaje incluso sin finalizar el proceso de decodificación (...) un primer significado es asignado y almacenado en la memoria de corto plazo para después combinarse con los conocimientos y experiencias previas del oyente y examinado nuevamente para crear un significado final. De ahí que, para que se pueda identificar o entender la idea de un texto, es necesario contar con un acervo sintáctico-lingüístico amplio. En la siguiente tabla se analiza este rubro con respecto al audio trabajado.

Tabla 2. Resultados de rúbrica para diagnosticar "listening" en Inglés (Obtención de ideas principales)

| CRITERIO | 4 EXCELENTE | 3 BUENO | 2 REGULAR | 1 INSUFICIENTE | TOTAL | % | RAZÓN |
|----------------------------------|----------------|------------|--------------|-------------------|-------|---|-------|
| 2.Obtención de ideas principales | 2 | 16 | 7 | 15 | 30 | 6 | 1/10 |

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados arrojados para el segundo rubro, se puede observar que 1 de cada 10 alumnos logra obtener la información relevante del texto auditivo con dificultades, lo cual proyecta la falta de bases lingüísticas y sintácticas (como vocabulario y morfología) en la segunda lengua. Derivado de dicha situación, los alumnos muestran muchos conflictos para comprender la información esencial del audio.

III.3.1. 3 Realización de resumen

Van Dijk (1978) define el resumen como "la reconstrucción teórica del tópico de un discurso", es decir, la reconstrucción de la información más relevante, abreviada y precisa de algún texto (oral o escrito). En este sentido, Van Dijk puntualiza que para resumir es necesario seguir ciertas operaciones básicas, a las que se les denominan reglas; las cuales consisten en eliminar, generalizar, integrar y construir dicha información. Es por ello que cuando un individuo comprende la información, será capaz de resumirla de manera adecuada. A continuación, obsérvese la tabla correspondiente al rubro previamente descrito:

Tabla 3. Resultados de rúbrica para diagnosticar "listening" en Inglés (Realización de resumen)

| CRITERIO | 4 EXCELENTE | 3 BUENO | 2 REGULAR | 1 INSUFICIENTE | TOTAL | % | RAZÓN |
|--|----------------|------------|--------------|-------------------|-------|----|-------|
| 3. Describe claramente de qué se trata el texto auditivo (Realización del resumen) | 3 | 7 | 10 | 10 | 30 | 10 | 1/10 |

La tabla muestra que 1 de cada 10 alumnos puede resumir la información del texto auditivo que escucharon, mientras que el resto de los estudiantes presentan dificultades para llevar a cabo las operaciones básicas para abreviar la información más relevante.

III.3.1.4 Interacción

Es el aspecto que hace referencia a transmitir de manera oral las ideas más importantes del texto, en otras palabras, se relaciona con la comprensión oral, que de acuerdo con Cassany (2004) implica desarrollar la capacidad de escuchar para comprender lo que percibimos del medio exterior. Así pues, la comprensión oral se fortalece a través de situaciones reales de interacción, tales como: conversaciones, debates, y audiciones diversas. Es necesario poner atención a lo que dice el interlocutor para elaborar una respuesta coherente y precisa. Enseguida se muestran los resultados de este rubro.

Tabla 4. Resultados de rúbrica para diagnosticar "listening" en Inglés (Interacción)

| CRITERIO | 4 EXCELENTE | 3 BUENO | 2 REGULAR | 1 INSUFICIENTE | TOTAL | % | RAZÓN |
|----------------|----------------|------------|--------------|-------------------|-------|-----|-------|
| 4. Interacción | 1 | 3 | 8 | 18 | 30 | 3.3 | 1/10 |

Como se puede apreciar, de igual forma, 1 de cada 10 estudiantes logra interactuar de eficazmente, situación que representa un gran reto a superar, puesto que es necesario diseñar y aplicar actividades que promuevan y desarrollen las habilidades de comprensión y construcción de respuestas y consecuentemente, desarrollar la comunicación oral.

III.3.2 Resultados de la escala “LIKERT”

El propósito de la escala “LIKERT” fue obtener datos que permitieran identificar las estrategias de aprendizaje, así como la frecuencia de uso de las mismas para la materia de Inglés por los alumnos de primer grado, específicamente en comprensión auditiva “listening”. Con esta información se logró establecer la frecuencia de uso de las estrategias en cada nivel y el promedio general del uso de todas las estrategias, así como vincular la correlación entre el uso de estrategias y el desempeño en la competencia comunicativa en la materia de Inglés.

El procesamiento de la información se presentará de la siguiente forma:

- 1) Un gráfico en el que se muestre la frecuencia de uso general y particular de las estrategias de aprendizaje

Tabla 5. Frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje

| | | |
|--------------|-------------------------------|-----------|
| Alto | Siempre o casi siempre usadas | 4.5 a 5 |
| | Usualmente usadas | 3.5 a 4.4 |
| Medio | A veces usadas | 2.5 a 3.4 |
| Bajo | Generalmente no usadas | 1.5 a 2.4 |

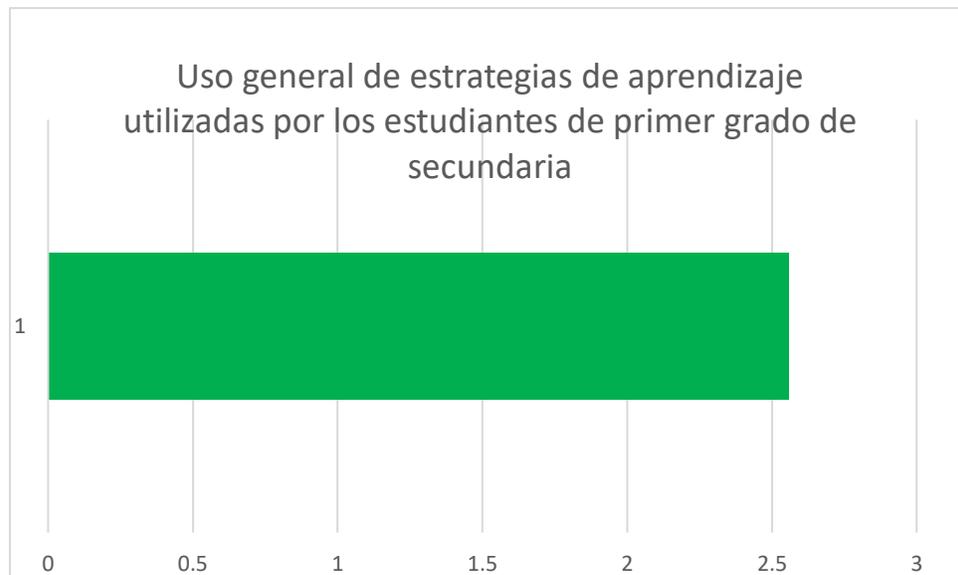
| | | |
|--|------------------------------|-----------|
| | Nunca o casi nunca usadas | 1.0 a 1.4 |
|--|------------------------------|-----------|

Fuente: Oxford, Rebecca. 1990

III.3.2.1 Estrategias de aprendizaje empleadas con mayor frecuencia por los alumnos de primer grado de secundaria

A continuación, se presenta un gráfico en el que se muestra el panorama general del uso de las subestrategias pertenecientes a los tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas para la comprensión auditiva en Inglés.

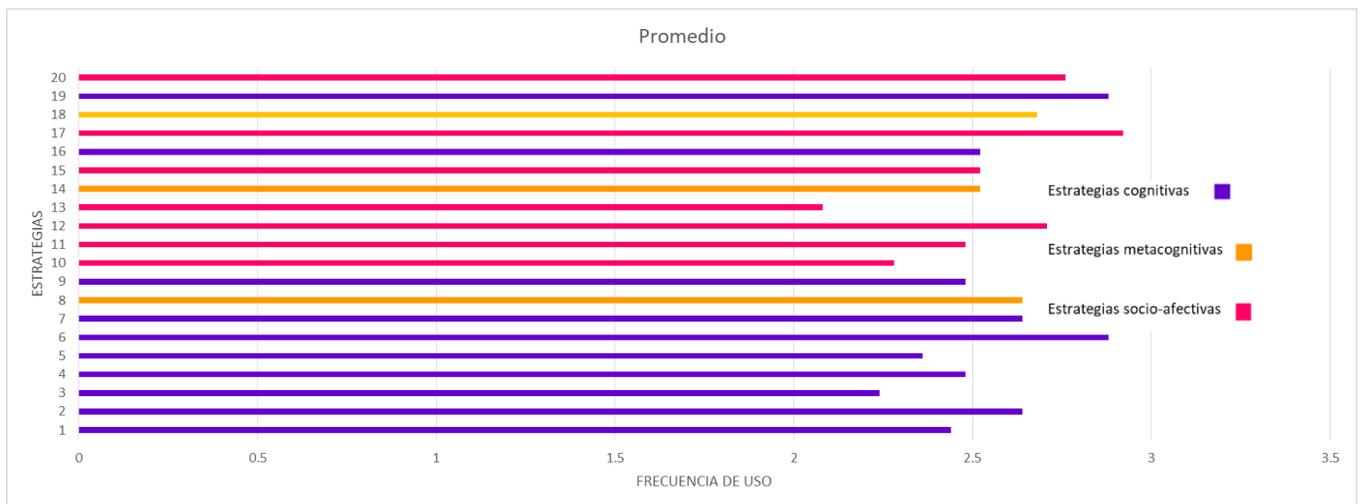
Figura 1. Gráfico general de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer grado de secundaria



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, el uso de dichas estrategias de los estudiantes del primer grado grupo “A” de secundaria se encuentra en un nivel medio con un promedio de 2.56. En otras palabras, se comprueba que existe un comportamiento estratégico, aunque éste varíe por alumno y por tipo de estrategia, y que los alumnos son conscientes y capaces de expresarlo. Asimismo, en la gráfica siguiente se pueden conocer cuáles son las estrategias usadas más frecuentemente y cuáles no.

Figura 2. Gráfica del tipo de estrategias y promedio de uso por los alumnos de primer grado de secundaria



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los resultados obtenidos las estrategias empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes de primer grado son las estrategias cognitivas, cuya frecuencia oscila entre los niveles 2.2 y 2.8 (medio) y las estrategias socio-afectivas con una frecuencia de uso entre 2 y 2.9 (medio).

Asimismo, las estrategias cognitivas mayormente empleadas involucran procesos de comprensión, compensación, memorización, procesamiento de información, y

observación. En otras palabras, los estudiantes son capaces de entender palabras desconocidas en Inglés a través de pistas o ideas y haciendo uso de gestos para entender un diálogo o conversación. Chamot (1999) puntualiza que las estrategias cognitivas sirven para relacionar y unir la nueva información a los esquemas mentales ya existentes con el fin de analizarlos, clasificarlos y finalmente, adaptarlos. De hecho, Oxford (1990) menciona que este tipo de estrategias son útiles para aprendices de nivel básico, intermedio y avanzado, pues permiten al individuo usar la lengua para comprender o producir un mensaje pese a las dificultades, limitaciones o desconocimiento de la lengua, tales como falta de vocabulario o poco manejo de las estructuras gramaticales, y consecuentemente mejorando la competencia comunicativa.

Por otro lado, las estrategias socio-afectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social. Es decir, dentro de dicha clasificación se involucran el control de emociones, la motivación y el trabajo entre pares. De ahí que los alumnos del primer grado grupo "A" muestran una disposición para comprender lo que escuchan, ligero interés en los temas y uso regular de herramientas para controlar sentimientos y actitudes hacia la materia.

CONCLUSIONES

El presente proyecto de investigación tuvo como objetivo identificar qué estrategias de comprensión auditiva y con qué frecuencia las utilizan los estudiantes del primer grado grupo "A" de la Escuela Secundaria para Trabajadores #2 "Rosendo Salazar" para el desarrollo de la competencia comunicativa en la asignatura de Inglés, para el que se realizó un diagnóstico con el objetivo de conocer el dominio de la comprensión auditiva, así como la escala "LIKERT" para identificar qué tipo de estrategias y la frecuencia de uso de las mismas. Con base en los resultados obtenidos, la frecuencia de uso de estrategias para la comprensión auditiva se ubica en 2.5, esto es, los estudiantes regularmente usan estrategias en la asignatura de lengua extranjera; destacando principalmente las de tipo cognitivo y socioafectivo. Mientras que las estrategias menos utilizadas por los alumnos son las metacognitivas; aquellas que regulan su proceso de aprendizaje. En este rubro el promedio de uso fue de 2.5 a 2.6; es decir, los estudiantes muestran dificultad para reconocer sus errores, idear un plan para entender y posteriormente responder a lo que se les requiere, y finalmente evaluar su proceso de aprendizaje. O'Malley (1989) destaca entre las estrategias metacognitivas aquellas que involucran planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje tales como atención dirigida y/o selectiva, autocontrol, y autoevaluación. En otras palabras, los estudiantes deben ser conscientes de los errores que cometen en su propio aprendizaje e identificar los aspectos del idioma que les resultan más difíciles de aprender y planear soluciones para dichas dificultades.

Derivado de ello y para favorecer el uso de estrategias de comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés como segunda lengua es necesario diseñar una propuesta que involucre estrategias cognitivas, socioafectivas y en que se implementen actividades que también promuevan la evaluación y regulación de su proceso de aprendizaje.

Identificar las estrategias que los alumnos utilizan resulta de crucial importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como impactar la competencia comunicativa y contribuir a mejorar la práctica docente.

Adicionalmente, esta investigación le permitió a la autora del presente estudio recabar información y expandir sus conocimientos acerca de la comprensión auditiva y la competencia comunicativa; le brindó la oportunidad de conocer las posibilidades, factores y limitantes que se hacen presentes en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. El uso del diagnóstico y la escala “LIKERT” contribuyeron a identificar en qué medida los estudiantes comprenden lo que escuchan en inglés, así como a las herramientas que recurren para lograrlo. Asimismo, se pudo observar que uno de los problemas más comunes en el aprendizaje del Inglés, es la carencia del hábito de planificación, identificación de problemas y proposiciones de soluciones; aspectos que dificultan el proceso de comprensión y consecuentemente se ven reflejados en la competencia comunicativa. Igualmente, resulta necesario proveer suficientes situaciones en la que los alumnos pongan en práctica las estrategias referidas previamente tanto en su lengua materna como en una segunda lengua. Si al iniciar ciclo escolar se tuviera conocimiento de los resultados se podría diseñar y adaptar un plan para disminuir la problemática, guiando la práctica docente a problemas específicos y consecuentemente, desarrollando la competencia comunicativa y subsecuentemente mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las limitaciones del presente estudio se puede mencionar la imposibilidad de aplicar la intervención oportuna de la propuesta, derivada de la falta de tiempo. Igualmente, la cantidad de alumnos y la falta de espacios, mismos que contribuyeron a que no se llevara a cabo dicho proyecto. Sin embargo, es importante retomarlo para el siguiente ciclo escolar, puesto que los alumnos sí utilizan estrategias de comprensión auditiva, más no son conscientes de ello y mucho menos saben identificar cuáles usan y en qué situación.

La investigación le deja a la autora diseñar e implementar actividades que propicien la comprensión auditiva, que a su vez es una herramienta esencial para el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias; así como se menciona en el programa de Aprendizajes Clave “la lengua extranjera se debe usar para organizar el pensamiento y el discurso; analizar de modo crítico y resolver problemas, así como participar en diversos intercambios y expresiones culturales propias y de otros países (2017), es decir, brindarle a los estudiantes las bases y herramientas necesarias para que puedan participar activa y eficazmente en el proceso comunicativo en una segunda lengua. Después de todo, la escuela será el elemento principal para darles a los estudiantes las herramientas necesarias para integrarse en la sociedad y así fortalecer el desarrollo de los individuos.

Resulta primordial hacer hincapié que, como docente, la función es proveer situaciones de aprendizaje relacionadas con el contexto inmediato de los estudiantes; razón por la que se deben establecer objetivos concretos y proveer a los alumnos de situaciones auténticas en las que puedan poner en juego competencias para solucionar problemas y fomentar la práctica de valores y desarrollar en ellos un sentido de apreciación y pertenencia. Finalmente, este trabajo le sirvió a la autora como una actividad de reflexión y evaluación. Van Manen (1998) sostiene que la reflexión es una experiencia, y que algunos tipos de reflexión están orientados a una acción futura (Reflexión anticipativa) y otros son para pensar sobre experiencias pasadas (Reflexión recordatoria o retroactiva). Es decir, la reflexión sirve para tomar en cuenta los errores y mejorar en las prácticas siguientes, así pues, a través del proceso la responsable del presente estudio será capaz de desarrollar competencias docentes, y por consiguiente analizar su propia práctica pedagógica con el fin de enriquecer la función didáctica.

PROPUESTA

Debido a los resultados arrojados por el diagnóstico y la escala “LIKERT” y aunado a la poca o nula intervención para solucionar el problema de comprensión auditiva en inglés, que impera en el grupo de primer grado de la escuela secundaria previamente mencionada, resulta imprescindible elaborar e implementar una propuesta didáctica que permita reducir la problemática y por ende mejorar el desempeño académico de los estudiantes con respecto a la asignatura de Inglés para el próximo ciclo escolar. Una propuesta didáctica es el diseño de una serie o conjunto de estrategias apegadas a los propósitos del plan de estudios y de la asignatura considerando los propósitos, enfoque, necesidades, características y estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Así pues, es crucial considerar los diversos aspectos al momento de diseñar las lecciones de clase. Gotzens (1997) señala que planificar es llevar a cabo un plan de acción en el que se deben tomar decisiones para saber qué se va a enseñar y con qué objetivos, destacando la prioridad de que los alumnos deben aprender.

De igual manera, es importante plantear objetivos alcanzables que promuevan el aprendizaje permanente y autónomo y que representen un desafío para los alumnos, tal y como lo enfatiza Slavin (Citado en Saint-Onge, 1997) “para que los alumnos se dediquen a aprender , tienen también que percibir que hay algo que aprender” (p.113), en otras palabras es necesario que los retos del aprendizaje no sean imposibles para los alumnos, sin embargo que represente un mayor esfuerzo cada vez.

Por otra parte, se deben diseñar actividades en las que se desarrolle y mejore la destreza auditiva con el objetivo de promover la interacción entre pares en una segunda lengua y consecuentemente se desarrolle la competencia comunicativa. Igualmente se deben establecer qué competencias genéricas y disciplinares se desarrollarán para así, establecer las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.

La propuesta a implementar tendrá una duración de 15 sesiones de 45 minutos cada una. En dichas sesiones se trabajarán los tres tipos de estrategias referidas en el estudio: cognitivas, metacognitivas, y socioafectivas. El propósito de la propuesta es desarrollar la comprensión auditiva a través de estrategias que provean suficientes oportunidades de incrementar la comprensión de información oral y aural para responder a lo que es requerido con respecto al tema de la primera unidad “Personas y animales” de segundo grado.

Las estrategias por incluir en la propuesta son:

✓ Estrategias cognitivas:

Predecir. Realizar preguntas a los alumnos respecto al tema antes de escucharlo y apoyándose de materiales visuales

Escuchar para obtener la esencia. Dirigir la atención de los alumnos únicamente en detalles superficiales del audio.

Escuchar para obtener información específica. Dirigir la atención y concentración de los alumnos en elementos, preguntas o detalles específicos del audio.

Activar conocimientos previos. Recuperar información previa de los alumnos para prepararlos en las actividades posteriores.

Realizar inferencias. La docente realizará preguntas para que los estudiantes deduzcan aspectos del audio (edad de los personajes, lugar en que se encuentran, emociones etc.)

Reconocer cognados. Los estudiantes identificarán palabras similares en español para que puedan comprender el audio de mejor manera.

✓ Estrategias metacognitivas:

Planear. Los alumnos valorarán la mejor manera para lograr la actividad requerida.

Establecer metas. Antes de cada actividad, los estudiantes reflexionarán sobre lo que quieren lograr, por ejemplo, entender el contexto, o enfocarse en las emociones de los personajes, etc.

Dirigir atención. Los estudiantes enfocarán su atención a los aspectos que se requerirán en cada tarea, es decir, en la idea principal o información específica y no únicamente en traducir.

Clarificar. Los alumnos realizarán preguntas con respecto a las actividades o instrucciones para clarificar la información obtenida en el primer intento.

Evaluar estrategias. Los alumnos reflexionarán sobre qué estrategias les resultan más fáciles e identificarán aquellas en las que presentan más obstáculos.

✓ Estrategias socioafectivas:

Cooperar. Se promoverá el trabajo cooperativo a través de actividades en la que los alumnos interactúen o intercambien información.

Desarrollar actitudes positivas. La docente motivará a los alumnos para que éstos se interesen en el aprendizaje del idioma y para que no se desanimen ante las complicaciones que vayan surgiendo.

Superar inhibiciones y bloqueos en la lengua extranjera. La docente, a través de materiales auténticos, promoverá un ambiente de solidaridad, respeto y armonía para que los estudiantes no se muestren tímidos o apenados para participar, así como tomar los errores como áreas a mejorar.

Otro aspecto importante de la propuesta didáctica es que se hará uso de materiales auténticos y no auténticos como son: conversaciones, canciones, cuentos y relatos; considerando que dichas actividades sean lo más reales y breves posibles previniendo la sobrecarga de su memoria a corto plazo.

Con respecto al tiempo dentro del aula, el referente serán los tres momentos, como lo sugiere Berman:

1. “Pre-listening”. En este momento se preparará a los alumnos sobre lo que van a escuchar, pues, así tendrán más oportunidad para realizar su tarea de manera exitosa.

2. “While-listening”. Es la actividad auditiva. Los estudiantes escuchan la información varias veces y contestan las actividades y/o tareas requeridas.

3. “Post-listening”. Es la actividad complementaria. La clase entera revisa las respuestas, discute las dificultades y reflexionan sobre su comprensión auditiva.

Asimismo, y con el fin de valorar dicha propuesta se obtendrán productos de aprendizaje, entre los cuales destacarán las rúbricas, “checklists”, y un diario de reflexión, mismo que permitirá que los estudiantes vinculen la información con su experiencia, logrando que el aprendizaje sea significativo y permanente, tal como lo menciona Chamot (1999). Es importante resaltar que la evaluación será formativa ya que tendrá por objetivo brindar una retroalimentación para identificar sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, así como Mc Donald (1995) lo enfatiza.

Finalmente, y a través de las diversas sesiones abordadas en la propuesta será necesario continuar trabajando mediante el uso de las TIC y de actividades que promuevan la interacción y el intercambio de información oral, para desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje en la asignatura de Lengua Extranjera.

ANÁLISIS DE PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, se explicará brevemente cómo se pretende llevar a cabo la propuesta de intervención con el fin de comenzar a desarrollar la competencia comunicativa a través del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.

Sesión 1

Tema: Music preferences (Preferencias musicales)

Objetivo de la clase: Al final de la lección los estudiantes serán capaces de expresar sus intereses personales sobre el tema de música, películas y programas de TV.

Objetivo de propuesta: *Al final de la lección los estudiantes serán capaces de activar sus conocimientos previos, predecir información sobre el tema de preferencias, escuchar para obtener la idea principal e información específica sobre una conversación de gustos y preferencias.*

Fase de pre-listening (Activar conocimientos previos para predecir el tema): Es necesario realizar actividades antes del audio para proveer un contexto de interpretación y asimismo activar los conocimientos previos del estudiante. La actividad está orientada a que los alumnos recuperen información e ideas sobre el tema de entretenimiento. De la misma forma, en que se establece el propósito de lo que ellos van a escuchar.

Identificar el objetivo al inicio de la lección es de crucial importancia ya que los estudiantes se preparan a lo que posteriormente se les pedirá realizar, y también relacionan información que ya poseen y la comparan con la nueva. Ur (1999) establece que “los aprendices deben tener por adelantado alguna idea sobre el texto que van a escuchar” (p.108). Razón por la que es importante activar los esquemas mentales de los alumnos para motivarlos a usar la información previa y construir un andamiaje que los ayudará a comprender lo que escuchan. Es en este momento cuando los alumnos comparten ideas sobre los diversos géneros de música que conocen y artistas o canciones de esos géneros.

Enseguida, identificarán a qué género musical pertenecen las canciones que serán reproducidas en la bocina. Los alumnos copia del pizarrón las opciones para la actividad y conforme vayan escuchando las van enlistando con número.

Una vez que hayan identificado las piezas musicales, se realiza una revisión general en grupo y después se proporcionan las respuestas correctas en el pizarrón. Igualmente, al terminar esta tarea, se procederá con la elaboración de un mapa mental en el pizarrón a través de la lluvia de ideas sobre el tema de “películas”, con el fin de practicar y adquirir vocabulario nuevo con respecto al tema. Se menciona el título de una película y los estudiantes la ubican de acuerdo con su género (por ejemplo: terror, comedia, biográfica, etc.) y así se continua hasta formar el mapa mental. De esta forma, los alumnos podrán hacer inferencias entre los ejemplos y el significado de las palabras en inglés.

Fase de “while-listening” (Escuchar para obtener la idea principal e información específica). Se presenta la conversación en audio entre un chico y una chica sobre el tema de películas, apoyando con un poster de los personajes. Como primer paso en esta etapa, se establece la situación, tal como Underwood (1989) puntualiza que es la base para que “los aprendices comiencen a pensar en el tema, considerando un número de problemas que serán tratados más adelante en la clase” (p.181). Así, los alumnos comenzarán a visualizar el contenido de la lección. Mientras el audio es reproducido, la docente mostrará el poster para que los alumnos contextualicen la situación y para que también la imagen sirva de apoyo para predecir información. Después de que los alumnos escuchen el audio completo, compartirán ideas en binas sobre lo que éste trató. Como siguiente paso, se reproducirá por segunda vez el audio, sin embargo, en este momento, se pausará para que la docente intervenga haciendo preguntas específicas sobre el contenido; para lo que la docente se apoyará con “flashcards” con el fin de que los estudiantes seleccionen aquellas imágenes que hacen mención en el dialogo. Las respuestas se revisarán en el pizarrón al finalizar el audio y cuando los estudiantes participen compartiendo sus respuestas. Finalmente, se reproducirá el audio por tercera y última vez para que los alumnos puedan llenar un cuadro con la información del audio.

Fase de post-listening. Durante esta fase se valorarán los mayores obstáculos a los que los estudiantes se enfrentaron. Igualmente, los estudiantes mencionarán qué

fue lo que más les costó trabajo, es decir, se pretende realizar una reflexión sobre el desempeño individual.

GLOSARIO

PLANEA. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Es un conjunto de pruebas cuyo objetivo principal es conocer en qué medida logran los estudiantes dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.

Listening. Término en inglés utilizado para referirse al proceso de comprensión auditiva. Actividad de prestar atención y obtener información de algo que se escucha.

Input aural. Información en la lengua meta que se escucha.

Discriminative listening. Forma básica de comprensión que se presenta en la primera etapa de vida y en la que no se identifica la diferencia entre sonidos.

Comprehensive listening. Se refiere a la interpretación de palabras e ideas. Este proceso involucra comprensión de los pensamientos, ideas y mensajes.

Flashcards. Tarjetas de aprendizaje que contienen imágenes, números o símbolos para apoyar el proceso de memorización y relación de conceptos.

Listening informacional. Proceso en el que se escucha para aprender algo.

Listening crítico. Proceso en el que se escucha para evaluar, analizar y examinar la información que se escucha. Usualmente se relaciona con la toma de decisiones, la resolución de problemas y la elaboración de un juicio.

Listening terapéutico o empático. Proceso en el cual se involucra el intento de entender los sentimientos y emociones del emisor.

Listening apreciativo. Se refiere a escuchar algo por ocio y placer.

Pre-listening. Es la primera fase de la comprensión auditiva caracterizada por crear interés y expectativas en los estudiantes sobre lo que van a escuchar.

While-listening. Segunda fase del proceso de comprensión auditiva en la que se involucran actividades de comprensión general de la información que se escucha por primera vez.

Post-listening. Es la última fase de la comprensión auditiva que se enfoca en la reflexión del idioma, principalmente en puntos relevantes de gramática y vocabulario.

Top-down. Proceso de decodificación de información en el que se enfatiza la predicción y la inferencia sobre las bases de las jerarquías de hechos, preposiciones, y expectativas.

Bottom-up. Proceso de decodificación de información a partir de segmentos de palabras individuales.

FUENTES DE CONSULTA

Ahmed, R. (2015). British Council: Five essential listening skills. Cambridge, UK.

Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-essential-listening-skills-english-learners>

Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. UK: Oxford University Press.

Berne, J. E. (2004), Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37: 521–531. doi: 10.1111/j.1944-9720.2004.tb02419.x

Briones, G. (1996). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Editorial Trillas.

Britishcouncil.org. (2018). *Five essential listening skills for English learners | British Council*. [online] Available at: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-essential-listening-skills-english-learners> [Accessed 28 Nov. 2018].

Buitrago, Sandra Hibeth, Ramírez, José Fernando, Ríos, Jhon Fredy, Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [en línea] 2011, 9 (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 31 de julio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592016>> ISSN 1692-715X

Brown, A. L., & A. S. Palinscar. (1982). Introducing strategic learning from texts by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17. Recuperado de 09ik

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2. 6-23.

Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. U.S : Longman.

Gotzens, B. C., Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., & Badia Martín, M. (2015). *Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico*. Revista Colombiana de Psicología, 24(2), 317-330. doi: 10.15446/rcp.v24n2.44148

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd edition). Longman Handbooks for Language Teachers.

McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (1995). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional. Francia: UNESCO.

Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. NY: McGraw Hill.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1989). Learning strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 4, 418-437.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Heinle and Heinle publishers.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, L & Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Saint-Onge, M. (1997). La competencia de los profesores. *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?* 2. 21-37

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés.Educación Básica*. SEP: México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Segunda Lengua: Inglés. SEP: México.

Thaker, S. (2008). *Types of Listening*. Recuperado de <http://drshaileshthaker.co.in/types-of-listening.html>

Underwood, M. (1989). *Teaching Listening. Longman Handbooks for Language Teachers*. United Kingdom: Longman

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. United Kingdom:Longman

Van Duzer, C. (1997). Improving ESL learners' listening skill: At the workplace and beyond. Recuperado de

http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LISTENQA.html

Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.