



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



**PROPUESTA DE UN TALLER DE ESTRATEGIAS PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL INGLÉS EN
ALUMNOS DE LENGUA EXTRANJERA FGU – BUAP A PARTIR
DE UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PRESENTA:
ANALÍ GALLARDO ARREOLA**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA**

**COMITÉ TUTORIAL:
DR. JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO
DR. ESTEBAN MIGUEL LEÓN OCHOA**

PUEBLA, PUE. ENERO 2022

Dedicatorías

Esta tesis es el producto de un largo proceso de investigación y está dedicado con mucho agradecimiento y cariño:

Primeramente, a mi Dios, quien me acompaña en todo momento y que me ha rodeado de grandes seres humanos.

A mi madre, Ana Arreola, y a mi padre, Salomón Gallardo, quienes me han brindado lo mejores valores de la vida, y me han enseñado a nunca rendirme.

A mis hermanas y mi hermano, quienes me motivan y brindan cariño y apoyo incondicional.

A mis amigas y amigos, gracias por las tristezas y alegrías que hemos compartido.

A mis estudiantes, que son mi motor para mejorarme tanto personal como profesionalmente, y de quienes aprendo mucho cada día.

A mí, para recordarme que, con empeño y dedicación, los sueños se cumplen, y que el camino del aprendizaje nunca termina.

“Dios conmigo, ¿Quién contra mí?” (Romanos 8:31)

Agradecimientos

Primeramente, le agradezco a toda la sociedad de mi bello país, México, que me ha apoyado para lograr mis metas profesionales, en especial Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que me acompañó económicamente a lo largo de mis estudios de maestría, con la finalidad de lograr esta investigación que favorece el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, y obtener así el grado de maestría para enriquecer mi perfil profesional.

A la BUAP, que me ha formado profesionalmente, en especial a la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, coordinada por el Dr. Edgar Gómez Bonilla e integrada por investigadores eminentes, quienes, a pesar de los contratiempos ocasionados por la pandemia, con profesionalismo y calidad humana me compartieron sus conocimientos y experiencias, de gran valor para mi formación como docente e investigadora. Gracias por confiar en mí y brindarme la posibilidad de ser una egresada más de este prestigioso posgrado.

De manera muy especial, quiero agradecer a los miembros de mi comité tutorial. A la doctora Gloria Angelica Valenzuela Ojeda, quien desde un inicio me guio paso a paso para desarrollar mis habilidades como investigadora, le agradezco sus exigencias, su paciencia, pero sobre todo esa gran calidad humana que la caracteriza, debido a que a pesar de las adversidades siempre estuvo pendiente tanto de mi persona como de mi trabajo académico. Al doctor Jesús Márquez Carrillo, quien siempre estuvo atento a mi investigación, gracias por todo el apoyo, pero sobre todo le agradezco sus palabras de motivación, muy necesarias para todo tipo de proyectos, pues que alguien con su prestigio lo hiciera, me incito a siempre dar lo mejor de mí. De la misma manera, le agradezco al doctor Esteban Miguel León Ochoa, quien con humildad y carisma me compartió sus conocimientos y consejos, tan acertados para culminar esta tarea de la mejor manera que me fue posible.

Agradezco a la Facultad de Lenguas BUAP, en la que su Director el Doctor Celso Pérez Carranza, y su Coordinador de Tronco Común y Formación General Universitaria, el Maestro Manuel Diez Ávila, me permitieron desarrollar esta investigación cuasiexperimental en la asignatura de Lengua Extranjera y me facilitaron toda la información pertinente para contextualizar este trabajo.

Finalmente quiero agradecer a mis compañeros estudiantes y egresados de la Maestría en Educación Superior, quienes me han retroalimentado y compartido sus experiencias y aprendizajes para concluir de manera satisfactoria la maestría.

Contenido

Capítulo I. Introducción	9
Antecedentes y origen del problema	10
Planteamiento del problema.....	12
Objeto de investigación.....	16
Preguntas de investigación	16
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
Alcance de la investigación.....	17
Capítulo II. Marco normativo	19
2.1 La internacionalización del idioma inglés y su incorporación en el ámbito educativo.	19
El idioma inglés en organismos y políticas internacionales	20
El idioma inglés como lengua de aprendizaje en México.....	23
La enseñanza del idioma inglés en la BUAP	26
2.2 Las TIC y su incorporación en el ámbito educativo	27
Capítulo III. Marco contextual.....	37
3.1 Contexto internacional del idioma inglés	37
Población angloparlante	38
3.2 Contexto nacional del idioma inglés	41
3.3 Contexto institucional del idioma inglés.....	43
Capítulo IV. Marco teórico.....	48
4.1 La enseñanza del idioma inglés y sus implicaciones.....	48
4.2 TOEFL ITP, la evaluación de la comprensión auditiva.....	58
4.3 Métodos de enseñanza	60
4.4 La habilidad auditiva en el aprendizaje del idioma inglés.....	67
4.5 Enfoque natural de la enseñanza de lenguas.....	68
4.6 Enfoque teórico	72
4.7 Las TIC en la educación	75
4.8 Diseño instruccional en entornos virtuales.....	81
4.9 El taller como herramienta didáctica	84

Capítulo V. Metodología	85
Tipo de investigación	85
Sujetos de investigación	86
Instrumentos.....	86
Procedimiento	92
Análisis de datos	93
Capítulo VI. Resultados	95
6.1 Opinión de los estudiantes	95
Perfil sociodemográfico	95
Perfil económico de los estudiantes	98
Formación académica de los estudiantes.....	102
Uso de las TIC.....	104
6.2 Opinión de los docentes	128
6.3 Análisis de resultados del pretest y el post test.....	147
Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas en el pretest en grupo de control y grupo experimental	150
Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas en el post test por el grupo de control y el grupo experimental.....	152
Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas por el grupo de control en el pretest y el post test	154
Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el post test	156
Análisis de los resultados de la prueba TOEFL por partes	158
6.4 Encuesta de satisfacción.....	163
Capítulo VII. Propuesta de Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés.....	167
Fundamentación, importancia y justificación.....	167
Misión y Visión	168
Objetivo.....	168
Organigrama.....	169
Descripción del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés.....	170
Estructura del curso	172
Cronograma del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés	177

Referencias del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés	178
Capítulo VIII. Conclusiones	180
Referencias	185
Anexos	191
Anexo I. Cuestionario de opinión de los estudiantes.....	191
Anexo II. Cuestionario de opinión de los docentes	198
Anexo III. Encuesta de satisfacción del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés	211
Anexo IV. Pretest: Examen de simulación TOEFL de comprensión auditiva	213
Anexo V. Post test: Examen de simulación TOEFL de comprensión auditiva	224
Anexo VI. Interfaz Moodle de Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés.....	234

Índice de tablas

Tabla 1 Globalización y competencia lingüística de CERI-OCDE.....	39
Tabla 2 Niveles comunes de referencia: Escala global.....	52
Tabla 3 Oferta de programas y exámenes ETS	56
Tabla 4 Oferta de exámenes TOEFL.....	57
Tabla 5 Oferta de exámenes TOEIC.....	58
Tabla 6 Principios del enfoque natural	71
Tabla 7 Etapas del modelo ASSURE	83
Tabla 8 Tabla de variables pretest.....	87
Tabla 9 Tabla de variables post test	88
Tabla 10 Tabla de variables del cuestionario de opinión de los estudiantes.....	89
Tabla 11 Variables del cuestionario de opinión de los docentes.....	90
Tabla 12 Variables encuesta de satisfacción	91
Tabla 13 Lugar de procedencia.....	98
Tabla 14 Número de dependientes económicos de los estudiantes	100
Tabla 15 Nivel de estudios de padres o tutores.....	100
Tabla 16 Ocupación de padres o tutores	101
Tabla 17 Institución de educación media superior de procedencia	103
Tabla 18 Disponibilidad de servicio a internet y herramientas tecnológicas.....	105
Tabla 19 Asistencia a ciber café de los estudiantes.....	106
Tabla 20 Calidad de servicios de internet al que acceden los estudiantes	107
Tabla 21 Experiencia con plataformas digitales.....	108
Tabla 22 Sitios web y aplicaciones para mejorar la comprensión auditiva propuestos por los estudiantes	110
Tabla 23 Antecedentes en el aprendizaje del inglés.....	113
Tabla 24 Frecuencia de aprendizaje autónoma para mejorar el dominio del inglés.....	115
Tabla 25 Horas a la semana dedicadas para el aprendizaje autónoma del inglés.....	115
Tabla 26 Percepción del estudiante de su dominio del inglés en cada habilidad lingüística	116
Tabla 27 Percepción del estudiante de su dominio del inglés en cada componente lingüístico.....	117
Tabla 28 Grado de dificultad para aprender cada habilidad lingüística.....	118
Tabla 29 Grado de dificultad para aprender cada componente lingüístico	119
Tabla 30 Organismos de certificación oficial del idioma inglés que identifican los estudiantes	121
Tabla 31 Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje en grupo de control	122
Tabla 32 Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje en grupo experimental	123
Tabla 33 Consideración de utilidad de las actividades de aprendizaje en grupo de control	124
Tabla 34 Consideración de utilidad de las actividades de aprendizaje en grupo de experimental	125
Tabla 35 Consideración de utilidad de los recursos digitales en grupo de control.....	126
Tabla 36 Consideración de utilidad de los recursos digitales en grupo experimental	127
Tabla 37 Organización de la clase en atención al componente lingüístico.....	128
Tabla 38 Uso de plataformas digitales para la enseñanza y para la mejora de la comprensión auditiva..	131
Tabla 39 Plataformas digitales de mayor preferencia en los docentes	133
Tabla 40 Herramientas digitales para la enseñanza y para la mejora de la comprensión auditiva.....	134
Tabla 41 Utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones cortas	135

Tabla 42 Utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones largas	136
Tabla 43 Utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de discursos académicos	137
Tabla 44 Utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones cortas	138
Tabla 45 Utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones largas	139
Tabla 46 Utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de discursos académicos	140
Tabla 47 Utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de conversaciones cortas	141
Tabla 48 Utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de conversaciones largas	142
Tabla 49 Utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de discursos académicos	143
Tabla 50 Recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva propuestos por los docentes	147
Tabla 51 Resultados de pretest - post test panorama general en ambos grupos.....	148
Tabla 52 Prueba de normalidad de pretest en ambos grupos con estadístico Kolmogórov-Smirnov.....	151
Tabla 53 Prueba de Levene de igualdad de varianzas de pretest en ambos grupos.....	151
Tabla 54 Prueba t de Student de pretest en ambos grupos.....	152
Tabla 55 Prueba de normalidad de post test en ambos grupos con estadístico Kolmogórov-Smirnov	153
Tabla 56 Prueba de Levene de igualdad de varianzas post test ambos grupos	153
Tabla 57 Prueba t de Student de post test en ambos grupos	154
Tabla 58 Prueba de normalidad de pretest y post test en grupo de control con estadístico Shapiro-Wilk	155
Tabla 59 Prueba U de Mann-Whitney pretest y post test grupo de control	156
Tabla 60 Prueba de normalidad de pretest y post test en grupo experimental con estadístico Shapiro-Wilk	157
Tabla 61 Prueba U de Mann-Whitney pretest y post test grupo experimental.....	158
Tabla 62 Evaluación de la comprensión auditiva de conversaciones cortas	159
Tabla 63 Evaluación de la comprensión auditiva de conversaciones largas	161
Tabla 64 Evaluación de la comprensión de discursos académicos.....	162
Tabla 65 Satisfacción de los estudiantes sobre el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés	164

Índice de figuras

Figura 1 Los diez idiomas más usados en la WEB	37
Figura 2 Idiomas más hablados del mundo.....	40
Figura 3 Acreditación del idioma inglés con examen de admisión	45
Figura 4 Matricula de estudiantes inscritos en Lengua Extranjera FGU	46
Figura 5 Certificaciones del idioma inglés de Cambridge.....	54
Figura 6 Edad de los estudiantes.....	96
Figura 7 Género de los estudiantes.....	97
Figura 8 Ocupación de los estudiantes	99
Figura 9 Justificación de la importancia del idioma inglés en los estudiantes.....	112
Figura 10 Estudios de inglés en institución privada.....	114
Figura 11 Estudiantes que han visitado un país de habla inglesa.....	114
Figura 12 Estudiantes con certificación oficial del inglés	120
Figura 13 Organización de la clase en atención al componente lingüístico.....	130
Figura 14 Experiencia de los docentes con plataformas digitales.....	132
Figura 15 Plataformas digitales de mayor preferencia en los docentes	133
Figura 16 Herramientas digitales para la enseñanza y para la mejora de la comprensión auditiva.....	134
Figura 17 Técnicas, actividades y recursos de mayor utilidad para conversaciones cortas	144
Figura 18 Técnicas, actividades y recursos de mayor utilidad para conversaciones largas	145
Figura 19 Técnicas, actividades y recursos de mayor utilidad para discursos académicos	146
Figura 20 Promedio obtenido en prueba TOEFL en el pretest y post test	149
Figura 21 Organigrama del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés.....	169

Capítulo I. Introducción

En este trabajo de tesis, se realizó un estudio cuasiexperimental para proponer el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés; en este primer capítulo, se presentan los antecedentes y el origen del problema, la importancia y justificación del trabajo, el planteamiento del problema, el objeto de investigación, las preguntas de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y el alcance de la investigación, con la finalidad de contextualizar la pertinencia de la investigación y guiar e desarrollo de la misma en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

La BUAP se caracteriza por tener una rica e interesante historia de más de 400 años (Huerta, 2005). Actualmente se rige por el Modelo Universitario Minerva (MUM), cuya prioridad es “la formación de ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera crítica y libre” (BUAP, 2007a, p. 38), logrando así la formación integral de profesionistas competentes en sus habilidades para el logro de sus expectativas personales y el bienestar social.

Tomando como parteaguas el MUM de la BUAP, basado en el aprendizaje por competencias, y considerando primordialmente el eje transversal lengua extranjera que “pretende lograr en los estudiantes el dominio del idioma inglés en “un nivel A2+ y sentar las bases para el desarrollo de competencias del nivel B1- que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)” (Tecuatl, Gutiérrez, Ortiz, & Méndez, 2019 p. 2) , y comprometido con la innovación y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el presente proyecto de investigación pretende fusionar estas dos competencias, desarrollando un taller en plataforma digital para que los estudiantes puedan trabajar, de manera autónoma, con estrategias de aprendizaje enfocadas en la habilidad auditiva y mejorar así el dominio del idioma inglés como lengua extranjera.

El taller estará dirigido a los alumnos de Lengua Extranjera de la Formación General Universitaria (FGU) de la BUAP. La finalidad del taller es que los participantes se familiaricen y adopten las estrategias que consideren más convenientes a sus perfiles personales y académicos para reforzar y mejorar sus habilidades lingüísticas en el idioma inglés y, de una manera ambiciosa, que dichas estrategias les sean significativas para continuar con el aprendizaje del idioma una vez concluida la acreditación cursativa que el plan curricular de la universidad les demanda.

Antecedentes y origen del problema

La necesidad de aprendizaje de un idioma extranjero en México se remonta a la época de la conquista española, siendo el idioma uno de los mayores obstáculos que enfrentaron los conquistadores, debido a la gran diversidad de idiomas hablados en nuestro país; ante esta situación, para lograr la evangelización y consecuentemente la conquista, se impartieron clases de lenguas a los jóvenes en los diversos colegios creados en aquella época, y es a partir de ahí que la enseñanza de idiomas extranjeros se va dando en función a las necesidades que el contexto y las circunstancias económicas y sociales demanden (Huerta, 2005).

Actualmente, es el inglés el idioma extranjero primordial de enseñanza en México y en muchos países no angloparlantes, esto ante el evidente estatus internacional que este ha logrado, lo cual se reafirma en las diferentes investigaciones que se han realizado y en los datos estadístico sobre los idiomas más usados en el mundo. Joaquín Garrido afirma que “la intensificación de relaciones mundiales se lleva a cabo principalmente en inglés: La globalización se caracteriza por la hegemonía mundial de la lengua inglés” (Garrido, 2010, p. 63), esta afirmación refleja que la expansión del aprendizaje del idioma inglés es uno de efectos más relevantes de la globalización, de igual manera es esta una habilidad que deben dominar aquellos sujetos que desean aspirar a las oportunidades y a superar los retos que el mundo globalizado les ofrece.

Ante esta situación y atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales las instituciones de educación superior en México han considerado en su perfil de egresos que los alumnos posean un dominio del idioma inglés, el cual puede ir desde el nivel básico al avanzado, dependiendo de la institución y disciplina que se trate. Por su parte, la BUAP se ha interesado por brindar a los estudiantes una educación de calidad que les permita egresar como profesionistas capaces de competir en el mundo globalizado, para ello, “entre 1991 a 1993 la BUAP realizó una autoevaluación interna a través de diversos foros con los sectores universitarios, así como una evaluación externa del CIDE coordinado por Phillip Coombs” (BUAP, 2007a p. 23). Como resultado de esta evaluación interna y evaluación externa de la BUAP, desde 1993 se ha trabajado para lograr la enseñanza de un idioma extranjero en las licenciaturas que oferta, a fin de que sus estudiantes tengan competencias que les permita enfrentarse a los retos actuales.

Lamentablemente los objetivos pretendidos no se han logrado de manera efectiva, generando así una preocupación latente para la institución, para lo cual la Dirección General de Educación Superior en coordinación con la Facultad de Lenguas se han ocupado de realizar las

mejoras pertinentes para alcanzar las metas institucionales. Dentro de las principales acciones realizadas dentro del eje transversal lengua extranjera, destacan la modificación en el 2015 de los modos de acreditar el dominio del idioma como requisito de egreso y la eliminación de la certificación oficial que como requisito de titulación tenían algunas licenciaturas, además en el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017 se destacó la importancia de actualizar los programas planes de estudio de las asignaturas e identificar y subsanar las situaciones que obstaculizan el incremento de titulaciones (BUAP, 2013).

La modificación curricular de las licenciaturas ofertadas por la BUAP en el año 2015 destaca porque fue la solución a la problemática de rezago en titulación que se tuvo como consecuencia a que en los años previos el MUM establecía que el dominio del idioma inglés era un requisito de titulación, dicho requisito se podía cumplir de dos maneras “a través de cursos presenciales con créditos, o bien, a través de la acreditación del nivel de manejo de dicha lengua” (BUAP, 2007a, p. 57). Sin embargo, en algunas de las licenciaturas, además de acreditar los cursos del tronco común, se solicitaba en el trámite de titulación una certificación oficial del idioma a acreditar; actualmente, se tiene la opción de acreditar con certificación oficial las materias de Lengua Extranjera FGU, pero ya no es un requisito la certificación oficial en ningún trámite de titulación.

Actualmente, todos los estudiantes tienen que acreditar de manera cursativa el dominio del idioma inglés, por lo que se ofertan dentro del programa de FGU las materias de Lengua Extranjera I (A1), II (A2-), III (A2+), y IV (B1-), estas materias corresponden al nivel de dominio de idioma marcado por el MCERL. En los casos de alumnos que ingresen con un nivel de dominio mayor al ofertado por la universidad, dentro del examen de admisión hay una sección que evalúa dicho dominio para acreditar de manera automática las cuatro materias de Lengua Extranjera o también se les brinda la opción de presentar una certificación oficial para proceder con el trámite de acreditación en las instancias correspondiente; además, quienes desean continuar con el aprendizaje del idioma en un nivel más elevado, en la Facultad de Lenguas, el CELE oferta cursos de idiomas a precio muy accesible para toda la comunidad universitaria.

La evaluación del dominio de idioma en el examen de admisión BUAP y la opción de acreditación con certificaciones oficiales permiten homogeneizar los grupos, al atenderse estudiantes con un nivel similar (o nulo) de dominio del idioma; sin embargo, el alumnado que acredita la materia con estas modalidades es muy bajo, por lo que la población estudiantil que se

está atendiendo en FGU rebasa el 80% de la matrícula aceptada en cada periodo (BUAP, 2018), y lograr el dominio de idioma en dichos estudiantes significa un gran reto que demanda la participación activa, tanto de los profesores como de los alumnos, puesto que el dominio de un idioma requiere de mucha práctica y disciplina.

Planteamiento del problema

La importancia del dominio del idioma inglés es indiscutible en este mundo globalizado, debido a las oportunidades académicas, profesionales y laborales que nos ofrece, y a los retos que nos impone. Ante este panorama, el Modelo Universitario Minerva de la BUAP considera dentro de “sus cuatro ejes transversales de Formación General Universitaria (FGU) la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera” (BUAP, 2007, p. 24). Este eje, lengua extranjera, tiene como objetivo general que los estudiantes puedan “utilizar una lengua extranjera de manera integral con la finalidad de realizar procesos de comunicación relacionados con los contenidos y actividades propias de su disciplina” (Tecuatl, et al., 2019, p. 4). El eje central del dominio del idioma es la utilidad en el aspecto disciplinario, sin embargo no se debe dejar de lado que en un mundo globalizado, las oportunidades para utilizar el idioma internacional son constantes y en los diversos ámbitos de la vida, por lo que es necesario un dominio general del idioma, en el que los estudiantes desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas que son la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la producción escrita y la expresión oral, en contextos tanto formales como informales.

Como se ha mencionado anteriormente, por diversos factores, las habilidades de dominio de idioma en los alumnos de las asignaturas de Lengua Extranjera que pretende el plan de estudio de FGU no se han logrado de manera eficiente, y este es un problema general, no únicamente para nuestra institución en cuestión, incluso para México y la mayoría de los países latinoamericanos; sin embargo, específicamente en la BUAP, esta problemática se evidenció durante el periodo en que dicho dominio fue requisito de titulación para los programas de licenciatura. Las dos maneras ofrecidas para cubrir este requisito de dominio del idioma era, como primera opción, de manera cursativa en las licenciaturas que tenían en su plan de estudios las asignaturas Lengua Extranjera I, Lengua Extranjera II, Lengua Extranjera III y Lengua Extranjera IV; por lo que los estudiantes debían aprobar estos cuatro cursos como parte del tronco común universitario; la segunda opción de acreditación era con la presentación de una certificación oficial de dominio del idioma. Siendo

esta última opción, la que desencadenó un problema de estancamiento en la titulación, puesto que las licenciaturas que no tenían la materia como parte del currículo, e incluso algunas que, si la tenían como parte del tronco común, requerían a los estudiantes que presentaran una certificación oficial de dominio del idioma inglés, y el presentar dicha certificación, además del costo que los estudiantes tenían que pagar a los organismos certificadores, muchos estudiantes no estaban logrando acreditar el nivel de dominio solicitado.

El bajo dominio del idioma extranjero en los estudiantes es un gran reto que enfrenta la BUAP, por ello sus dependencias correspondientes han estado trabajando en la mejora del plan de estudios de esta área. Dentro de las principales acciones realizadas en el eje transversal lengua extranjera, se encuentra la modificación curricular considerada durante la construcción del plan de Desarrollo Institucional (2013-2017), en dicha modificación se elimina la exigencia de una certificación oficial como requisito de titulación, dejando únicamente la acreditación del dominio de idioma de manera cursativa con la aprobación de los cuatro cursos de la materia Lengua Extranjera en los planes de estudio de todas las licenciaturas escolarizadas ofertadas por la institución (BUAP, 2013). Otra de las acciones consiste en la incorporación, desde el año 2017, dentro del examen de admisión a la institución, de la evaluación diagnóstica de los conocimientos del idioma inglés, con la finalidad de ubicar a los alumnos en alguno de los cuatro cursos en que se desarrolla el eje de lengua extranjera.

Aun con estos cambios, el alcance del dominio del nivel deseado en los estudiantes no está garantizado, puesto a que hay factores ajenos a la institución que competen tanto al desempeño de los profesores como de los estudiantes, estos factores están estrechamente relacionados con las ideologías y la motivación de dichos sujetos respecto a la enseñanza y al aprendizaje del idioma. Por otra parte, el nivel de idioma que ofrece la institución con el FGUS está dentro del nivel básico, lo que limitaría a los estudiantes a acceder a la movilidad en países de habla inglesa, o a continuar con estudios de posgrado principalmente en el extranjero, por lo que lo recomendable para quienes aspiran a ello, es que continúen con el aprendizaje del idioma de manera extracurricular en la educación no formal o de manera autónoma utilizando todos los recursos que tengan a su alcance, principalmente aquellos ofrecidos por las TIC.

Ante esta problemática de bajo dominio de idioma en los estudiantes de Lengua Extranjera FGU, y la necesidad de adquirir una certificación de dominio de idioma para aventurarse a algún programa de movilidad estudiantil al extranjero, o para continuar con la preparación profesional

en estudios futuros, esto debido a que dicha certificación es requisito de ingreso para quienes aspiran a un posgrado a nivel nacional (Nivel A2 mínimo) o internacional (Nivel B1 mínimo), el presente proyecto pretende realizar una propuesta de un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés, con la ambición de que sea una alternativa didáctica a desarrollar dentro de las materias de Lengua Extranjera de FGU.

El taller a desarrollar pretende mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés, esto debido a que esta habilidad se evalúa en todas las certificaciones oficiales del idioma inglés al igual que en los cursos de Lengua Extranjera de FGU BUAP, y ante mi experiencia personal, como aprendiz del idioma, y profesional, como aplicador de las pruebas de certificación ELASH y como docente de los cursos de Lengua Extranjera FGU, he identificado que en esta habilidad es en la que se obtiene el puntaje más bajo en las evaluaciones, datos que fueron confirmados por la Coordinación de Tronco Común y Formación General Universitaria de la Facultad de lenguas que informaron que en una de las aplicaciones del examen ELASH del año 2019, de los 579 estudiantes que presentaron el examen, el 79% (459) demostró tener un nivel básico en la habilidad auditiva, mientras que en la habilidad de gramática fue un 57% (329) de la habilidad de comprensión lectora solo un 7% (39) (BUAP, 2019), es así que, es la habilidad de comprensión auditiva en la que la mayoría de los estudiantes tiene un nivel bajo de dominio.

Otra de las razones por las que se tomó la decisión de enfocar el taller hacia la comprensión auditiva, la importancia de la habilidad auditiva para desarrollar la habilidad comunicativa, como lo destacan Tracy Terrel y Stephen Krashen (1998), quienes consideran que esta habilidad receptiva es indispensable para el aprendizaje de idiomas, al describir que el orden natural para la adquisición de la lengua materna es escuchando tal idioma.

Se ha decidido también, diseñar el taller en plataforma digital, por todas las ventajas que las plataformas digitales y el internet nos ofrecen hoy en día. Entre estas ventajas tenemos, en primer lugar, que las actividades propuestas en el taller podrán ser desarrolladas de manera autónoma por los alumnos en sus dispositivos electrónicos (ej. computadora y celular) y en horarios ajenos a los de la clase, para considerarlo una alternativa que permita a los alumnos practicar lo aprendido como lo plantea el programa de asignatura. En segundo lugar, hoy en día el internet pone al alcance de sus usuarios la exposición del idioma extranjero en contextos y situaciones reales, lo que anteriormente era un obstáculo para el aprendizaje eficiente, esto permite aprender el idioma de manera significativa y facilita la adquisición de la correcta pronunciación.

Sin embargo, la participación del docente es de suma importancia, porque este asume la función de curador y de guía. Es curador del material que se presenta a los alumnos, pues, aunque en la red encontramos demasiada información esta debe ser validada, y es guía, porque provee estrategias que ya han sido experimentadas para el aprendizaje, por lo tanto, son útiles en el ámbito académico.

Importancia y justificación del estudio

Como ya hemos mencionado se ha elegido trabajar con estrategias para mejorar la habilidad de comprensión auditiva por dos razones principales. Primeramente, todas las certificaciones oficiales de idioma evalúan esta habilidad, algunas certificaciones omiten la evaluación de la habilidad de producción oral y cuando ese es el caso, es la habilidad auditiva en la que la mayoría obtiene un menor puntaje. En segundo lugar, muchos teóricos, entre ellos el lingüista americano Stephen Krashen y la profesora de español Tracy Terrel (1998), quienes, en su teoría del enfoque natural, consideran esta habilidad receptiva como la más importante para lograr el aprendizaje y dominio de un idioma extranjero al equipararle con la manera natural de adquisición de la lengua materna, puesto que la adquisición de la lengua materna se da por medio de la información transmitida de manera oral por las personas que nos rodean.

La primordial intención de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera es proveer a los estudiantes la competencia lingüística en el idioma internacional, lo cual les es indispensable para ampliar sus conocimientos generales y disciplinarios, debido a que la mayoría de las publicaciones científicas y tecnológicas se hacen en dicho idioma. Esta competencia, también les permitiría obtener una certificación oficial de dominio de idioma, lo cual les daría acceso a participar en alguno de los programas de movilidad internacional ofertados hoy en día, e incluso para postularse a algún programa de posgrado tanto nacional como internacional, debido a que la mayoría de las maestrías y doctorados en nuestro país, tienen como requisito el dominio del idioma inglés en nivel A2 como mínimo. Además, las certificaciones de idioma mejoran el perfil profesional, teniendo así mayores oportunidades de empleo y mejores ingresos.

Objeto de investigación

Señalar las estrategias de aprendizaje factibles para la mejora de la habilidad de comprensión auditiva en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera mediante la propuesta de un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés en Alumnos de Lengua Extranjera FGU – BUAP.

Preguntas de investigación

Pregunta General

¿Qué características y estrategias debe tener un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés en Alumnos de Lengua Extranjera FGU – BUAP?

Preguntas Especificas

1. ¿Qué nivel de comprensión auditiva del idioma inglés tienen los estudiantes de Lengua Extranjera III antes de la intervención didáctica?
2. ¿Qué actividades, recursos y técnicas de aprendizaje se deben considerar en un taller para mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés?
3. ¿Cómo aplicar Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés al grupo experimental de los estudiantes de Lengua Extranjera III en modalidad virtual?
4. ¿Qué nivel de comprensión auditiva del idioma inglés tienen los estudiantes de Lengua Extranjera III después de la aplicación del taller?
5. ¿La aplicación del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés mejoró las habilidades de dominio de idioma inglés en los estudiantes?
6. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la aplicación Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés?

Objetivo general

Proponer un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés en Alumnos de Lengua Extranjera FGU – BUAP a partir de un estudio cuasiexperimental.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión auditiva del idioma inglés en los estudiantes de Lengua Extranjera III a través de la aplicación de un pretest.
- Diseñar un taller en el que se utilicen actividades, recursos y técnicas de aprendizaje obtenidas con la aplicación de un cuestionario de opinión a docentes y alumnos para mejorar la habilidad de comprensión auditiva del idioma inglés.
- Aplicar el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés al grupo experimental de los estudiantes de Lengua Extranjera III por medio de una plataforma virtual.
- Identificar el nivel de comprensión auditiva del idioma inglés en los estudiantes de Lengua Extranjera III después de la aplicación del taller mediante la aplicación de un post test..
- Identificar si hubo mejora del nivel de dominio del idioma inglés en los estudiantes a los que se les aplicó el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés por medio del análisis de los resultados del pretest y post test.
- Reconocer el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la aplicación del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés mediante la aplicación de una encuesta de satisfacción.

Alcance de la investigación

Esta investigación permitió identificar el nivel de dominio del idioma inglés en los alumnos de la materia Lengua Extranjera de FGU. Se cuestiono a docentes y estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje idóneas para la mejora de la comprensión auditiva del idioma inglés, así como de sus experiencias con diversos recursos tecnológicos, con la intención de diseñar en plataforma virtual, un taller de estrategias de auto aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva en el idioma inglés. Se diseñó y aplicó el taller en el periodo otoño 2020, en el grupo experimental de Lengua

Extranjera III. Al concluir el taller, se realizó una evaluación final para conocer si la aplicación del taller permitió la mejora de la comprensión auditiva en los estudiantes del grupo experimental, también se aplicó una encuesta de satisfacción para analizar desde la perspectiva de los estudiantes las ventajas y desventajas del taller aplicado, finalmente se redactó la propuesta de un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés en Alumnos de Lengua Extranjera FGU – BUAP.

La propuesta didáctica se realizó tomando en consideración los resultados de cada uno de los instrumentos de investigación, primordialmente, las opiniones de los docentes y de los alumnos tanto para el diseño como para el desarrollo del taller con el que se realizó la intervención al grupo experimental. De esta manera, se pretende colaborar con el logro de los objetivos establecidos en las asignaturas de Lengua Extranjera que integran el eje transversal lengua extranjera del Modelo Universitario Minerva.

Con lo abordado en este capítulo, se pudo enfatizar en la importancia que tiene el lograr el dominio del idioma inglés, al ser el idioma global en estos momentos, con lo que se evidencia la pertinencia que tiene el producto de esta investigación, el cual es la propuesta del taller de comprensión auditiva del inglés; además, los puntos planteados en este capítulo permitieron guiar el desarrollo teórico y práctico de esta investigación.

Capítulo II. Marco normativo

En este apartado se enlistan diversas organizaciones, instituciones y políticas públicas que son relevantes para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y el uso de TIC dentro de las instituciones educativas. Se describen primeramente aquellas que atañen a la enseñanza de una lengua extranjera y en segundo lugar las que incorporan a las TIC en la educación, ambas desde el ámbito internacional, nacional, e institucional.

2.1 La internacionalización del idioma inglés y su incorporación en el ámbito educativo.

David Crystal afirma que un idioma alcanza su estado de idioma global cuando ha desarrollado un rol especial y esté ha sido reconocido en todos los países, dicho reconocimiento se ve reflejado en el uso que se le da a dicho idioma, para ello se establece este idioma como idioma oficial, como segundo idioma o como el principal idioma extranjero de aprendizaje (2003).

El aprendizaje de un idioma extranjero es hoy en día una de las competencias más demandadas para obtener mejores oportunidades en el ámbito laboral y profesional. Como resultado de la globalización, se ha optado por el idioma inglés como la lengua internacional para estrechar relaciones entre países en diferentes ámbitos. Del mismo modo, este es el idioma por excelencia para la difusión de investigaciones académicas producidas en los diferentes puntos del mundo, creando la necesidad a estudiantes y profesionistas de aprender el idioma para adquirir y compartir conocimientos a mayor escala. Esta situación demanda a los sistemas educativos la oferta de la enseñanza del inglés en sus programas.

La incorporación del idioma inglés en la educación es consecuencia de la internacionalización del inglés, debido a que los países, cuya lengua materna no es inglés, se han visto obligados a implementar acciones pertinentes que les permitan el dominio de dicho idioma. Una de las principales acciones en la mayoría de los países no angloparlantes ha sido el establecimiento del idioma inglés como segundo idioma o como la principal lengua extranjera de aprendizaje en sus sistemas educativos, para ello se trabaja constantemente en políticas educativas que permitan el aprendizaje del idioma inglés atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales.

El idioma inglés en organismos y políticas internacionales

La importancia que tiene el idioma inglés a nivel global es evidente, sin embargo podríamos afirmar que la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1946), facilitó el status del inglés como idioma global, siendo este un hecho de gran relevancia, no solo por los objetivos que persigue, sino por el reconocimiento que se le da al “idioma inglés” como idioma internacional, siendo que en este organismo se congregan casi todos los países del mundo, lo que implica una gran variedad de idiomas que imposibilitarían la comunicación efectiva, por lo que era necesario establecer un reducido número de idiomas en que se desarrollaran las actividades de dicha organización.

Ante este panorama y la importancia mundial de los asuntos tratados en este organismo, la ONU estipuló en la Resolución II (1) del acta de su primera Asamblea realizada el 1 de febrero de 1946 que: “El árabe, el chino, el español, el francés, el inglés y el ruso son los seis idiomas oficiales de las Naciones Unidas. El francés y el inglés son los idiomas de trabajo de la Secretaría de las Naciones Unidas” (ONU, 1946). Con esta resolución se expone la importancia que hasta ese momento tenían el idioma francés e inglés al ser declarados los idiomas de trabajo de la ONU, lo que significa que toda la información, resoluciones, noticias y asuntos tratados en estos organismos serán forzosamente realizados y publicados en estos dos idiomas.

Con la determinación de que solo el francés y el inglés son los idiomas de trabajo en dicho organismo, se concluye que los representantes de países donde el inglés no es idioma oficial deben dominar alguno de los idiomas de trabajo a fin de que no haya ningún tipo de mediaciones, traducciones o interpretaciones erróneas, y lograr así una comunicación y participación efectiva en la Asamblea General. El francés y el inglés son los idiomas de trabajo, sin embargo, todas las resoluciones de la Asamblea y publicaciones de la ONU se realizan en los seis idiomas oficiales de la ONU. (ONU, 1946).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha promovido la importancia del intercambio cultural y la movilidad internacional entre instituciones de educación superior, sin embargo es hasta 1999 que en la Resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General de ese año que se adoptó la expresión “educación plurilingüe” para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación: La lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional (UNESCO, 2000). Es en ese momento que de manera oficial se sugiere a los países asociados a la organización optar por

la enseñanza de un idioma extranjero, lengua internacional, para atender las demandas y oportunidades de la globalización:

La Conferencia General, reconociendo la necesidad de mejorar el entendimiento y de comunicación entre los pueblos (...) Recomienda a los Estados Miembros: a) Crear condiciones que propicien un entorno social, intelectual y de comunicación de carácter internacional, que favorezca el plurilingüismo; b) Promover, mediante la educación plurilingüe, un acceso democrático al saber para todos los ciudadanos, independientemente de su lengua materna, y construir el plurilingüismo. (UNESCO, 2000 p. 36)

Es relevante mencionar que la incorporación de una lengua extranjera en los planes de estudio no surgió a partir de la Resolución 30 C/12, puesto que ya en muchos países se había iniciado la enseñanza principalmente de los idiomas inglés y francés como lengua extranjera. Sin embargo, esta recomendación, obligo a sus países miembro a incorporar de manera oficial un idioma de extranjero de enseñanza, y dado a la importancia que el idioma inglés estaba logrando, la mayoría de los países optaron por este idioma como idioma principal de aprendizaje. Además, “desde 1999, la UNESCO interviene, cada vez que es necesario, en favor de la educación plurilingüe como medio para mejorar los resultados del aprendizaje y de dar vida a la diversidad cultural” (UNESCO, s.f., párr. 2).

De igual modo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) hace referencia al plurilingüismo que maneja la UNESCO puesto que “reconoce que una lengua franca incrementa la cooperación y codependencia económica, pero advierte que esto no debe llevarse a cabo menoscabando la diversidad cultural y lingüística” (Reyes, M., Murrieta, G., & Hernández E., 2011 p.9). Esta prerrogativa nos indica que la OCDE recomienda y promueve la enseñanza de una lengua franca global sin desatender la enseñanza de idiomas oriundos de cada uno de sus países miembro.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización internacional que promueve políticas dirigidas a los países miembros para contribuir al desarrollo de sus economías y consecuentemente de la economía mundial (Adams, T., Bookin-Weiner, J., Fogelberg, P., Geldner, M., Knight, J., Koech, J., ... Opakas, P. 1999). Al ser la educación, parte importante en el crecimiento económico de los países, la OCDE colabora constantemente con evaluaciones y programas que permitan la mejora del sistema educativo de sus integrantes. Entre los programas educativos de la OCDE se encuentra:

El Programa de Gestión Institucional en la Educación Superior (IMHE) que comenzó en 1969 como una actividad del recién creado Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE (...) Los principales objetivos del Programa son los siguientes: Promover, mediante la investigación, la formación y el intercambio de información, un mayor profesionalismo en la gestión de las instituciones de educación superior; y - para facilitar una difusión más amplia de métodos y enfoques prácticos de gestión. (Adams et al., 1999 p. 3)

Este programa, como sus objetivos lo mencionan, a través de investigaciones y con la recolección de datos estadísticos por parte del CERI, pretende que de manera colaborativa, basado en experiencias favorables, promueva una educación de calidad, además, dentro de sus prioridades se encuentra la internacionalización de la educación superior, destacando en la primera de sus cuatro categorías de estrategias de internacionalización, la categoría de programas académicos cuyas estrategias “ilustran la amplitud de iniciativas que se pueden emprender para integrar una dimensión internacional / intercultural en el contenido curricular y el proceso de enseñanza / aprendizaje para estudiantes de pregrado y posgrado” (Adams et al., 1999 p.24). De manera específica este programa describe las acciones más recomendables para la internacionalización:

-Programas de intercambio de estudiantes - Estudio de lenguas extranjeras. -Currículos internacionalizados. - Área de estudios temáticos. - Trabajo / estudio en el extranjero. -Estudiantes internacionales. - Proceso de enseñanza / aprendizaje. -Programas conjuntos y de doble titulación - Formación intercultural. -Programas de movilidad del profesorado / personal. - Profesores visitantes y académicos. -Enlace entre los programas académicos y la investigación, capacitación y asistencia para el desarrollo (Adams et al., 1999 p.25).

En este apartado se clarifica la importancia que la OCDE le da a la internacionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras, y a pesar de que no se especifica que sea el idioma inglés al que se le debe dar prioridad, al reconocer la utilidad de una lengua franca en el ámbito económico y al hecho de que las potencias económicas más dominantes tienen al idioma inglés como idioma oficial, se asume el rol actual de dicho idioma lo convierte en la lengua franca de esta época.

El Banco Mundial (BM), otro de los organismos internacionales que se ocupa de realizar acciones para la mejora de los sistemas educativos, en su informe denominado “Prioridades y estrategias para la educación”, en el que se reportan los resultados del primer examen global del sector de educación, destaca en su capítulo 4 la importancia de adecuar los planes de estudio como una de las estrategias primordiales para mejorar la calidad de la educación al declarar que “los

planes de estudio y los programas escolares deben estar estrechamente vinculados a las normas sobre rendimiento y la medición de los resultados”(Banco Mundial, 1996 p. 85). En este mismo apartado se menciona el plurilingüismo que se da en muchos países al considerar en sus planes de estudio la enseñanza de más de un idioma, para lograr en sus estudiantes un “capital lingüístico”, es decir, la capacidad de hablar, leer y escribir en uno o más idiomas, es un aspecto importante del capital humano” (Banco Mundial, 1996 p. 86).

Respecto a la enseñanza del idioma inglés este libro la considera como una de las asignaturas importantes para el desarrollo económico, al reconocer el avance que se ha tenido en los planes de estudio de la enseñanza secundaria al decir expresamente que:

En la enseñanza secundaria, la educación profesional y la general se están aproximando a medida que asignaturas como ciencias, tecnología, matemáticas e inglés se añaden al plan de estudio profesional y que la enseñanza secundaria general incluye cada vez más conocimientos de tecnología básica (Banco Mundial, 1996 p. 88).

Como se percibe, el BM, la UNESCO y la OCDE consideran la enseñanza del inglés una de las competencias fundamentales que brinda a los individuos mejores oportunidades laborales en un ámbito global, por lo tanto, esta debe ser considerada como una de las asignaturas fundamentales e incorporarse a los planes de estudio, ante esta situación estos organismos internacionales recomiendan a sus países miembros promover programas y estrategias que permitan lograr eficazmente esta competencia.

El idioma inglés como lengua de aprendizaje en México

México ha incorporado la enseñanza del idioma inglés en su sistema educativo desde 1867, cuando se estipula en la Ley orgánica de la Instrucción pública como obligatorio el idioma inglés y el francés en la primaria superior (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1867 art. 7-8); posteriormente en 1868, cuando abre sus puertas la Escuela Nacional Preparatoria, se incluyen el estudio de las lenguas extranjeras latín, inglés, francés y alemán en su plan de estudios (Romo & Gutiérrez, 1983 p.5). “Durante el mandato del presidente Porfirio Díaz, el Primer Congreso de Instrucción estableció que la enseñanza del inglés y francés sería voluntaria a partir de la primaria superior (...). En 1896 se declaró que sería obligatoria” (Mendoza, 2017 párr. 6).

La enseñanza del idioma inglés en las secundarias se considera obligatoria desde 1926, pues desde entonces se incorpora al idioma inglés como la segunda lengua en el currículo de la escuela secundaria y de la escuela normal superior; sin embargo, de manera legal es hasta el año 1993 cuando podríamos hablar de obligatoriedad, porque es en ese año que se realiza una reforma al artículo 3° de la constitución política en donde se le otorga el carácter obligatorio al nivel de educación secundaria, en cuyo plan de estudios se establece, como la quinta de seis prioridades, la enseñanza de un idioma extranjero, especificando que podría ser el inglés o el francés de manera optativa (SEP, 1993).

En los niveles de educación preescolar y primaria, aún no está estipulada como obligatoria la enseñanza del idioma inglés; sin embargo, desde el 2009 se ha trabajado arduamente para implementar la enseñanza de este idioma desde el nivel preescolar hasta el tercer grado de secundaria. Esto inicio con la Reforma Integral desarrollada por la SEP en el 2009 con el pilotaje del Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB), que, con el fin de dar respuesta a la necesidad de diseñar programas de estudio para la enseñanza del inglés, el Mapa curricular de la Educación Básica abre dos espacios para la enseñanza del Inglés: En la educación preescolar y la primaria a través del PNIEB (SEP, 2011). El PNIEB estuvo en etapa de prueba y expansión durante el periodo 2009-2012, posteriormente sirvió como experiencia para la creación y mejora de Programa Nacional de inglés (PRONI) que se implementó en el año 2016.

El PRONI “es un programa presupuestario de modalidad “S” Sujeto a Reglas de Operación creado en 2016 y operado desde entonces a nivel federal por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (SEP, 2018 p.2). A pesar de que este es un programa nacional, su aplicación es sectorial, esto debido a que no se aplica en todas las escuelas públicas, solo se aplica a aquellas escuelas que postula el gobierno estatal, quien recibe el presupuesto federal para su gestión. El PRONI pretende “contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica (...) mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica” (SEP, 2018 p.2).

En el 2017, en el comunicado 184 se presentó la Estrategias Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés en México, a diferencia del PRONI, esta estrategia se enfocaba más a la profesionalización de los docentes para capacitarlos en la enseñanza del idioma inglés. Se anunció que la intención es lograr “que México sea bilingüe en 20 años, el secretario de Educación

Pública dijo que ese idioma será obligatorio, y anunció que se contratará a más de mil profesores de inglés en las escuelas normales, para formar generaciones de docentes bilingües” (SEP, 2017 párr. 4). La intención de esta estrategia es importante, debido a que uno de los problemas del rezago en la enseñanza del idioma inglés en nuestro país es el bajo número de docentes competentes en la enseñanza de este idioma, por lo que los programas y políticas dedicadas a este rubro son imprescindibles para lograr el dominio de este idioma global.

La enseñanza del idioma inglés también se encuentra considerada dentro del currículo de las instituciones de Educación Media Superior, específicamente en el Acuerdo 444 cuya génesis fueron los compromisos en el sistema educativo que especificaba el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en este acuerdo “se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato” (SEP, 2008 p.1). Las competencias que se deben desarrollar en la educación media superior están clasificadas como genéricas disciplinares básicas y extendidas y genéricas profesionales; de manera expresa en el artículo 7 del Acuerdo 444, se establece que el aprendizaje de una lengua extranjera es una competencia disciplinaria básica enfocada al área de comunicación (SEP, 2008).

Las competencias en la educación superior se encuentran reguladas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En el documento titulado “Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México” en el tercer eje de los 5 ejes descritos, se considera la necesidad de mejorar la calidad de la educación y de impulsar la internacionalización. De manera específica se manifiesta dentro de las estrategias para impulsar la mejora educativa que se debe “diversificar las opciones y facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, particularmente del inglés” (ANUIES, 2018 p.125).

En el 2018 hubo un cambio de gobierno federal en México, lo que implicó un cambio radical en la organización del país y en las reformas que se habían planteado en los gobiernos anteriores, entre ellas la Reforma Educativa. Las principales reformas realizadas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), referentes a la educación fue derogando, adicionando y reformando los párrafos de los artículos 3ro, 31 y 73. Entre sus principales cambios destaca la cancelación de la reforma educativa del gobierno predecesor, se estipula como obligatoria a la educación superior con algunas especificaciones, se reconoce la labor de los docentes de instituciones públicas y se compromete el gobierno a brindarles capacitación continua,

entre otras prerrogativas que permitan continuar con el compromiso de ofrecer una educación de calidad (Cámara de Diputados, 2018).

Con la aprobación de la reforma a los artículos 3ro, 31 y 73 y su publicación en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019, se adiciono el párrafo 12 del artículo 3ro en la CPEUM, el cual establece que:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: La enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (CPEUM, 2020 párr. 12).

Esta reforma brinda a la enseñanza de lenguas extranjeras el estatus de asignatura fundamental para el sistema educativo mexicano, y a pesar de que no se menciona de manera específica que el idioma a enseñar sea el inglés, por cuestiones de hecho y en consideración de los antecedentes en nuestro sistema educativo, se asume que es el inglés el idioma primordial de enseñanza como lengua extranjera y de manera optativa el francés.

La enseñanza del idioma inglés en la BUAP

La historia de la enseñanza de idiomas en la BUAP se remonta a los inicios de esta máxima casa de estudio, al siglo XIX cuando era Colegio del Estado, época en la que además de la enseñanza del latín, la lengua no castellana más importante, se implementó la enseñanza del francés desde el nivel medio. Posteriormente, gracias a un proyecto presentado por el ingeniero Gabriel Jara Pérez y el profesor Gabriel Aguirre Carrasco se logró, a finales de 1954, obtener el Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas de la Universidad de Puebla, dicho departamento consistía en una serie de cursos libres para público en general y los idiomas que se impartían eran inglés, francés, alemán e italiano, latín y griego. Al término de los cursos se entregaba un diploma sin valor oficial (Huerta, 2005).

El auge del idioma inglés demanda en los profesionistas, cuyo idioma materno no es el inglés, una competencia plurilingüe. Como respuesta a la trascendencia e internacionalización del idioma inglés y atendiendo a las sugerencias hechas por el Consejo Internacional de Desarrollo

Educativo (CIDE) como resultado de la evaluación realizada en el periodo 1990-1993, la BUAP incorpora a nivel licenciatura en su modelo educativo el programa de TCU Inglés desde Otoño de 1995, cuyo objetivo era que el alumnado al cumplir con los cuatro niveles seriados de dicho programa alcanzaran un porcentaje de 450 puntos en el examen de certificación TOEFL (Gutiérrez, 2005). Posteriormente en el año 2009 con la implementación de Modelo Universitario Minerva, se establece como requisito de titulación el dominio de un segundo idioma, señalando dos opciones para cubrir este requisito, la presentación de una certificación de idioma con un nivel A2, para lo cual debían realizar el trámite de liberación de segundo idioma ante la Facultad de Lenguas, o en su caso, cursar cuatro cursos o asignaturas de este idioma, siempre y cuando se encontrarán dentro del plan de estudios de las licenciaturas (BUAP, 2007a).

Hoy en día, la enseñanza del idioma inglés sigue siendo una prioridad para la BUAP y con la actualización del MUM realizada en el 2015, se incorpora en el currículo de todas las licenciaturas escolarizadas la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de manera optativa el francés, de la misma manera en el periodo 2016-2017 se actualizaron los programas educativos de las asignaturas de Lengua Extranjera con la intención de lograr las bases del dominio del idioma para el nivel B1 (Tecuatl et al., 2019). Además de la actualización del modelo institucional vigente, se brinda apoyo para capacitación a los docentes, para la mejora tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario, con estas medidas se percibe la importancia que la universidad otorga a esta competencia con la intención de proveer una educación de calidad ante las demandas de una sociedad global.

2.2 Las TIC y su incorporación en el ámbito educativo

En el ámbito educativo, con la creación del internet en la década de los 60's, el auge de las computadoras personales a finales del siglo XX y “el desarrollo que han alcanzado las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los últimos años demanda al sistema educacional una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información” (UNESCO, 2013 p.6). Por esta razón, los organismos internacionales recomiendan a sus países miembros proveer esta competencia a través de sus sistemas educativos con la finalidad de aprovechar las ventajas que estas herramientas ofrecen para facilitar tanto la comunicación como el aprendizaje.

Las políticas internacionales de las TIC en el ámbito educativo

Considerando los beneficios que las Tecnologías de la Comunicación y la información brinda en los diferentes ámbitos sociales, la UNESCO ha destacado el uso de ellas en el ámbito educativo, por lo cual estas fueron asunto de discusión en la 30.^a Asamblea General que se llevó a cabo del 26 de octubre al 17 de noviembre de 1999 en París, y las resoluciones ahí trabajadas se publicaron un año más tarde en el documento titulado “Actas de la Conferencia General”. En este documento se manifiesta como parte del programa “la educación para todos a lo largo de toda la vida” que:

La Conferencia General, tomando nota del informe del Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación (ITIE) sobre el bienio 1998-1999, Considerando que la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es un importante reto para la reforma y renovación de los sistemas educativos durante el siglo XXI, 1. Invita al Consejo de Administración del ITIE a prestar especial atención a las siguientes prioridades del Instituto: a) Servir de centro de intercambio de información sobre la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación mediante la creación de una red de centros de coordinación nacionales para el intercambio de información y experiencias; b) Contribuir a la formulación de políticas y directrices nacionales relativas a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación; c) Organizar talleres subregionales y otras actividades de formación, incluida la preparación y experimentación. (UNESCO, 2000 p.30)

En esta Asamblea se considera importante la integración en los planes de estudios de las TIC, para ello se recomienda a los países miembros proponer políticas que atiendan a este llamado y que brinden capacitación a los docentes para cumplir con esta tarea de una manera efectiva. Sin embargo, en una evaluación realizada una década después se encontró que aún hay un rezago en la aplicación de esta herramienta, tanto por la falta de recursos, la escasa cobertura y las desigualdades sociales, como por la incompetencia de los docentes para utilizar estas herramientas o al utilizarlas siguiendo el modelo tradicional de mera transmisión de conocimientos. Con la evaluación de la injerencia de las tecnologías en la educación, además de aseverar que estas no se han aplicado de manera eficiente, se destacó la importancia de dichas tecnologías estableciendo que el “contar con alfabetización digital básica, es hoy una necesidad no solo para lograr mejores procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también para tener más herramientas en el ámbito laboral y también para ejercer nuestra ciudadanía” (UNESCO, 2013 p.21).

La UNESCO afirma que la época en la que estamos viviendo requiere “la construcción de un nuevo paradigma educativo (...) de manera de conectarla con las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI, y con los intereses, necesidades, gustos y habilidades de cada estudiante” (UNESCO, 2013 p.32). Esto implica una educación en la que no tengan cabida los roles tradicionales del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que todos sean aprendices y creadores de conocimientos aprovechando las TIC para facilitar este proceso. Ante este panorama, en el documento titulado “Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe” la UNESCO sugiere:

Un plan de acción que, basado en el diagnóstico presentado, se proponga contribuir a la educación de calidad para todos mediante acciones que permitan: 1. Fortalecer el desarrollo de nuevas prácticas educativas, alineadas con los intereses y características de cada estudiante y las demandas de la sociedad del conocimiento. 2. Acompañar el desarrollo de sistemas de medición educativa más integrales y complejos, que sirvan de apoyo y retroalimentación para la toma de decisiones pedagógicas en todos los niveles educativos. 3. Considerar a las tecnologías como un instrumento fundamental, imprescindible y privilegiado para el desarrollo de nuevas prácticas educativas y nuevas formas de medición (UNESCO, 2013 p.50).

En este plan de acción se manifiesta el rol privilegiado que la UNESCO brinda a las tecnologías, en este mismo sentido, en el mismo sentido las Naciones Unidas en el 2015 aprobaron 17 objetivos a perseguir en un periodo de 15 años, lo cual es considerado como el plan de acción “Agenda 2030”, este plan considera importante tomar las ventajas que el mundo actual nos ofrece y expresa que “la expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la interconexión mundial brinda grandes posibilidades para acelerar el progreso humano, superar la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento” (ONU, 2015 p. 6). Estos postulados implican que los países asuman el compromiso que se propone para lograr la educación de calidad anhelada. Sin embargo, este no es el único organismo que fomenta la integración de las TIC en la educación, la OCDE y BM también han manifestado su postura sobre estas herramientas.

Con respecto a la OCDE, en el informe titulado “Política educativa en perspectiva 2015: Hacer posibles las Reformas” se describe el análisis realizado a las políticas previas de los países miembros, con lo cual se pretende que los involucrados en la creación de políticas y sus ejecutores mejoren sus condiciones considerando que “las reformas necesitan mirar a un futuro que estará marcado por un continuo progreso tecnológico, cambios demográficos y globalización” (OCDE,

2015 p.20). La OCDE destaca a las condiciones sociodemográficas, económicas y tecnológicas como los principales tres factores que giran el engranaje del sistema educativo y en los cuales los gobiernos pueden manipular para dar solución a través de programas y políticas al rezago educativo y consecuentemente a los diversos ámbitos sociales. De manera particular, sobre las TIC en la educación la OCDE refiere:

La sociedad digital. El rápido desarrollo tecnológico ha cambiado la forma en que interactuamos entre nosotros y nuestras comunidades. El contenido generado por el usuario ha convertido a Internet en una experiencia participativa y ha redefinido el conocimiento, así como la comunidad, desempeñando la red social un papel cada vez más importante. Los centros escolares y los profesores afrontan los retos de educar y guiar a los estudiantes por los aspectos positivos y negativos del mundo virtual (OECD, 2013a). Los modelos participativos y colaborativos de Internet tienen un impacto en los sistemas formales de aprendizaje. Las plataformas educativas abiertas modifican los métodos de aprendizaje y dan acceso a recursos de calidad a una población mayor (OECD, 2007). Estas nuevas herramientas enriquecen asimismo los ambientes de aprendizaje y se pueden usar para mejorar el aprendizaje en el aula y fuera de esta (OECD, 2013a). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen oportunidades de almacenar y compartir datos, fomentar el diálogo entre los profesionales de la educación y reforzar los mecanismos de retroalimentación y los procedimientos de evaluación (OECD, 2013b). De esta forma, las TIC pueden ayudar a involucrar a todos los agentes en la mejora escolar: Estudiantes, profesores, directores escolares y comunidades (OCDE, 2015 p. 25).

Dicho brevemente, la OCDE concibe a las TIC como una herramienta fructífera para lograr una educación de calidad, y además de reconocer que las TIC tienen desventajas si no se utilizan de manera adecuada, brinda soluciones como la capacitación a los docentes y sobre todo manifiesta que estas deben incorporarse en todas las modalidades de la educación formal, así como informal y promover el uso de estas de manera consciente a lo largo de la vida.

Algo semejante ocurre en el BM, pues este afirma que “la tecnología fortalece al aprendizaje” (Banco Mundial, 2018 p. 145), al consideran todas las ventajas que el internet nos proporciona, las actividades que se pueden desarrollar en los diferentes programas y la facilidad de autoaprendizaje que estas brindan; este organismo manifiesta que “promover una vasta gama de habilidades significa educar para el dominio de una amplia gama de competencias que ayudan a mitigar los desafíos que plantea nuestro cambiante contexto mundial” (Banco Mundial, 2018, p.

102). Al hacer referencia a la multidimensionalidad de habilidades este organismo plantea tres habilidades primordiales: Las habilidades cognitivas, las habilidades socioemocionales y las habilidades técnicas; dentro de las habilidades técnicas, las cuales describe como competencias necesarias en el campo laboral, se encuentra el dominio de las tecnologías digitales (Banco Mundial, 2018). Dichas tecnologías están siendo cada día más accesibles, por la gran oferta de la diversidad de dispositivos tecnológicos que tiene el mercado, además de los esfuerzos que se realizan para cubrir cada vez más el uso de las tecnologías en diversos ámbitos sociales.

Las tecnologías digitales penetran en la mayoría de los rincones del mundo, con una suscripción de teléfono móvil por persona a nivel mundial, y 4 de cada 10 personas conectadas a internet. Como señala el Informe sobre el desarrollo mundial 2016, "Con el aumento de la potencia informática, combinado con el de la conectividad y el valor informativo del internet, las tecnologías digitales están asumiendo más tareas" (Banco Mundial, 2018 p. 164).

Al ser las tecnologías una de las herramientas fundamentales para realizar actividades en los diversos ámbitos sociales, el dominio de dichas herramientas se convierte en una necesidad, razón por la cual deben considerarse en el currículo educativo, con la finalidad de proveer a la población de la alfabetización digital y que estos puedan aprovecharlas para enfrentarse de manera efectiva a la sociedad global.

Las políticas nacionales de las TIC en el ámbito educativo

México, como miembro activo de los organismos internacionales mencionados, atiende a las recomendaciones que estos les plantean, consecuentemente se ha trabajado activamente para ofrecer una educación de calidad, y aunque aún falta mucho por hacer y por la situación geográfica del país la cobertura digital no se ha logrado en un 100%, el gobierno a través de programas y políticas ha promovido el uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

Algunas de las principales iniciativas para incorporar las TIC a la educación básica, promovidas desde el ámbito gubernamental en México, que buscan incidir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, son: * Telesecundaria. * MicroSEP. * Cómputo educativo en la educación básica (COEEBA). * Red EduSat. * Red Escolar. * Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología para la educación secundaria (EFIT-EMAT). * Sec21. * Enseñanza de las Ciencias con Tecnología (ECIT) (SEP, 2012 p. 28).

Otra manera de integrar a las TIC en la educación es con la enseñanza directa de estas como parte del currículo denominándola asignatura de computación o con alguna alusión a la tecnología, sin embargo, esta asignatura no está marcada como obligatoria para algún nivel en particular, además de que el objetivo del uso de las TIC en la educación que se pretende no es la mera transmisión teórica del qué y para qué son. El objetivo de integrar las TIC en la educación es que estas se apliquen en las actividades tanto cotidianas como académicas, profesionales y laborales para facilitar dichas tareas y realizarlas con mayor calidad.

Ante la demanda de favorecer a la aplicación de las TIC en el ámbito educativo, en la década del 2000 al 2010 destaco el programa *Enciclomedia* como una de las soluciones planteadas gobierno federal mexicano para combatir el déficit de la cobertura tecnológica en el ámbito pedagógico, describiendo este programa como:

Una herramienta didáctica desarrollada por científicos e investigadores mexicanos, que relaciona los contenidos de los libros de texto gratuito con el programa oficial de estudios y diversos recursos tecnológicos como audio y video, a través de enlaces de hipermedia que conducen al estudiante y maestro a un ambiente atractivo, colaborativo y organizado por temas y conceptos que sirvieron de referencia a recursos pedagógicos relacionados con el currículo de educación básica (SEP, 2012 p.11).

Uno de los objetivos pretendidos por este programa era incorporar “las TIC en los procesos educativos, estableciendo así, nuevas maneras de construcción grupal del conocimiento en comunidades de aprendizaje que reconozcan el potencial de utilizar los recursos tecnológicos e informáticos para el desarrollo cognitivo y creativo de los alumnos” (SEP, 2012 p. 12). El programa Enciclopedia estuvo vigente en el periodo 2003-2011 y era aplicado en los grupos de 5to y 6to grado de educación primaria, lamentablemente los resultados de la evaluación de este programa mostraban que a pesar que este programa mostro diferencias de mejora en los alumnos que trabajaban con Enciclomedia respecto a los que no lo hacían, dicha mejora era muy mínima, por lo cual el impacto de este programa no fue significativo, estos resultados se los atribuían a la poca practica de los profesores en el uso de TIC y sus estrategias de enseñanza entre otros factores; sin embargo este programa tuvo un impacto positivo, como lo podemos percibir con la siguiente afirmación realizada en la evaluación del programa Enciclomedia:

Las primeras impresiones que tanto la sociedad y los profesores expresaron en torno a la incorporación de Enciclomedia en las escuelas fueron positivas. Se ha documentado en diversas investigaciones que la introducción de las TIC al aula motiva actitudes positivas en los estudiantes porque desean usar y manipular los recursos tecnológicos. El reto será mantener constante la motivación y los resultados del aprendizaje de los estudiantes y el manejo eficiente por parte de los profesores (SEP, 2012, p. 279).

Así como se percibe con esta afirmación, las ventajas de la incorporación de las TIC en la tecnología son amplias, principalmente porque ayudan a derogar la enseñanza tradicional y facilitan el autoaprendizaje, es por ello por lo que en el acuerdo 444 dirigido a la Educación Media Superior se considera dentro de las competencias descritas el uso de las TIC:

- La competencia Se expresa y comunica pretende lograr el “manejo de las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas” (SEP, 2008 p.6).
- La competencia Piensa crítica y reflexivamente se espera que el estudiante “utilice las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información” (SEP, 2008 p.6).
- En el área de matemáticas se intenta que se “argumente la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación” (SEP, 2008 p.10).
- En las ciencias experimentales se espera lograr las competencias de “establecer la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos, y fundamentar opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas” (SEP, 2008 p.12).
- En las competencias comunicativas se busca que los estudiantes “utilicen las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información” (SEP, 2008 p.15).

Como se observa, en el nivel medio superior es imprescindible utilizar y promover el uso de las TIC en las diversas áreas disciplinares, pues se considera a las TIC como herramientas fundamentales, no solo en el ámbito académico sino como herramientas para la vida. En lo que

respecta al nivel superior, con el afán de garantizar la educación que la globalización demanda, la ANUIES, en el documento “Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México”, afirma que para enfrentar la situación actual de la sociedad del conocimiento “las autoridades federales y estatales deberán reaccionar concediendo alta prioridad a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación” (ANUIES, 2018 p.21) y propone que para lograr el objetivo específico 4 para el 2030, “Impulsar la innovación educativa”, las siguientes líneas de acción que evocan de manera directa a las TIC:

(...) 2. Promover acciones para que la mayoría de los programas educativos de las IES se apoyen en las TIC y desarrollen en los estudiantes competencias digitales significativas para el mundo laboral. (...) 6. Generar ambientes de aprendizaje a través de redes académicas y de conocimiento, con el uso de las TIC. (...) 8. Impulsar programas de capacitación docente, extender las plataformas tecnológicas y ampliar los recursos materiales, físicos y digitales para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. (...) Dotar a las IES de recursos para el uso de herramientas tecnológicas aplicadas al aprendizaje de los estudiantes. (...) 10. Fomentar el uso de tecnologías de realidad extendida (virtual y aumentada) para brindar a los estudiantes nuevas experiencias de aprendizaje (ANUIES, 2018 p.125).

En la educación superior, al ser formadores de profesionistas, para evitar el rezago educativo y egresar ciudadanos competentes a nivel global se considera indispensable la implementación de las TIC como parte formativa a lo largo de la vida académica de los alumnos, a fin de que estos las utilicen de manera efectiva en las diversas situaciones que enfrenten.

La incorporación e importancia de las TIC en la BUAP

Como ya se ha mencionado, dentro de los compromisos de la BUAP se destaca la oferta de una educación de calidad, este concepto, “calidad”, engloba muchas competencias que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su carrera profesional y de aplicar tanto en el ámbito personal como profesional. Dentro de estas competencias destaca el uso de las TIC, herramientas que se han utilizado desde 1974, cuando se fundó el Instituto de Ciencias de la Universidad Autónoma de Puebla (ICUAP). Esta Unidad Académica tiene como función principal la contribución a la generación de conocimientos científicos y tecnológicos para la comunidad y la formación de capital humano de manera socialmente responsable (Huerta, 2005).

Dentro de la historia de esta universidad en cuanto a la aplicación de las tecnologías como herramientas educativas la podemos percibir que el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido primordialmente significativo en la enseñanza de lenguas, “cuando en 1972 el Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas (...) se comenzaron a utilizar grabadoras de carrete con bocina, cintas de carrete y proyectores de diapositivas. A partir de 1983 se determinó definir el primer espacio destinado específicamente para laboratorio” (Huerta, 2005 párr. 33). Este laboratorio estuvo funcionando también gracias a la dedicación de los docentes que compartían materiales propios a sus estudiantes con apoyo de los recursos de proyección auditiva del laboratorio. Posteriormente, “en 1992 se adquirió (...) un televisor (...) y transmitían películas, documentales y videos durante todo el día. [Todo esto fue fundamental para concretarse lo que actualmente conocemos como] Centro de Auto-Acceso del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, [que] fue inaugurado en agosto de 1994” (Huerta, 2005 párr. 35-36).

Por otra parte, dentro del currículo de la BUAP también se ha considerado la enseñanza de las tecnologías, en su modelo Fénix tenía la materia de Computación en el Tronco Común Universitario, mientras que en el modelo Minerva se implementó la materia DHTIC en el Tronco Común universitario (BUAP, 2007b), esta materia fue removida hace un par de años, sin embargo hay materias optativas relacionadas a las TIC en las diferentes facultades en la que los alumnos se pueden inscribir de manera voluntaria.

Para concluir, el MUM al describir que “las tendencias mundiales que tienen mayor influencia en la educación superior [son] la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento” (BUAP, 2007a p.17), manifiesta que la sociedad del conocimiento hace “énfasis en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como solución a los problemas en la docencia y la investigación” (BUAP, 2007a p.19). Esta aseveración implica la exigencia a los docentes, por parte de la universidad, para hacer uso de las TIC en el diseño y ejecución de las planeaciones de clase, así como promover en los estudiantes el uso de las TIC para el auto aprendizaje y la investigación; para lograr esta finalidad la BUAP cuenta con recursos tecnológicos para ser utilizados tanto por docentes como por los alumnos en cada una de sus unidades académicas, del mismo modo destacan las salas multimedia, los laboratorios de cómputo o centros de auto acceso que permite realizar tanto prácticas como evaluaciones y la base de datos de la biblioteca digital que contribuyen en el aprendizaje y en la investigación.

En suma, este capítulo nos permite identificar la importancia que tienen tanto la enseñanza del idioma inglés como las TIC en el ámbito educativo, debido a que estas han sido consideradas por los organismos internacionales de mayor importancia, como lo son la ONU, UNESCO, OCDE, Banco Mundial, quienes dentro de sus legislaciones y recomendaciones han concebido estos conocimientos y herramientas, como primordiales para equilibrar las oportunidades que ofrece la globalización.

Capítulo III. Marco contextual

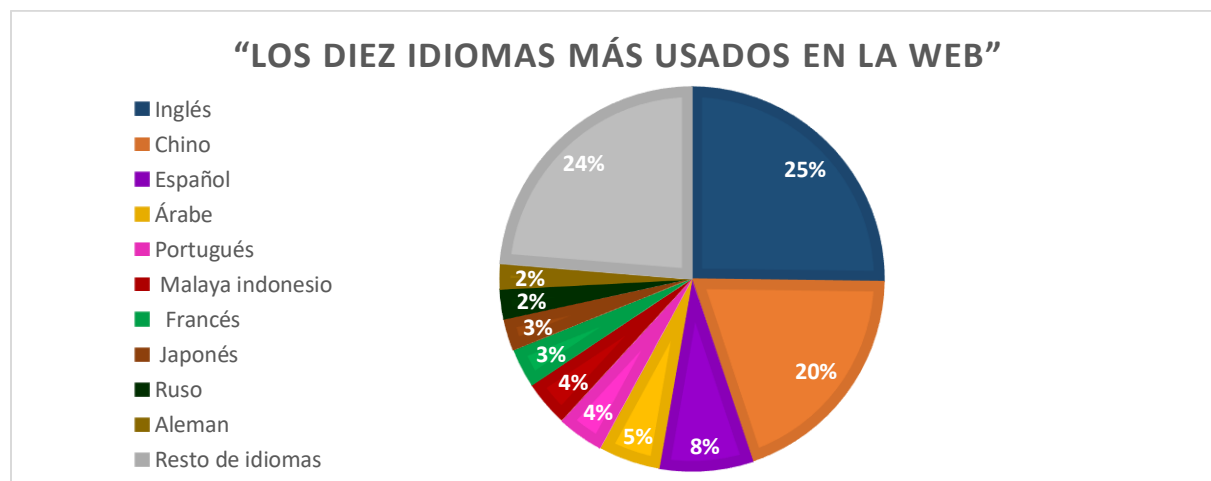
En este capítulo se presentan algunos de los eventos más importantes que permiten enmarcar la situación en la que se encuentran la enseñanza del inglés como lengua extranjera de aprendizaje y la aplicación de las TIC en los sistemas educativos, considerando en orden descendente el entorno internacional, nacional e institucional, con el propósito de remarcar la pertinencia que tiene el desarrollo de esta investigación.

3.1 Contexto internacional del idioma inglés

En la actualidad, a pesar de diversas posturas e inconformidades, el idioma inglés ha rebasado sus fronteras y ha alcanzado el estatus de idioma global, es decir, que tiene una gran relevancia para todos los países por el rol o la utilidad de este en diferentes ámbitos. Según David Crystal (2003) “un idioma alcanza un estado genuinamente global cuando desarrolla un papel especial que es reconocido en todos los países” (p.3). El inglés es el principal idioma extranjero de aprendizaje, y ha alcanzado ese estatus por la utilidad de este en las diversas relaciones que se dan entre los países, ya que este es el idioma de las nuevas tecnologías y el internet.

La consideración del idioma inglés en los organismos internacionales, principalmente la ONU que lo considera dentro de sus seis idiomas oficiales, tiene estrecha relación con el número de usuarios de dichos idiomas tienen, lo cual se repite en datos estadísticos actuales, como se refleja en la siguiente gráfica.

Figura 1 Los diez idiomas más usados en la WEB



Fuente: Elaboración propia a partir de Internet World Stats (2019).

En la figura 1 se encuentran graficados los 10 idiomas más utilizados en la web, quedando en primer lugar, con un 25 % el idioma inglés, en segundo lugar con un 20% el chino mandarín, el tercer puesto lo tiene el español con 8%, posteriormente con un 5% el árabe, con 4% se encuentran los idiomas portugués y el malaya indonesio, con 3% idiomas se disputan el séptimo y octavo lugar los idiomas francés y japonés, quedando en noveno y décimo lugar el ruso y el alemán con un 2% de usuarios, y el 24% faltante se reparte en el resto de idiomas. Como se puede observar en la gráfica anterior, los seis idiomas oficiales de la ONU se encuentran dentro de los primeros 10 idiomas más utilizados en la web, y el idioma inglés se impone incluso con un 5% arriba del idioma chino mandarín que es el idioma que más hablantes nativos tiene, como se ve en el siguiente apartado.

Población angloparlante

Se ha mencionado mucho respecto a la globalización del idioma inglés, globalización hace referencia a que dicho idioma se usa en todos los países del mundo, sin embargo, las formas en las que se puede dominar un idioma son las siguientes: Como lengua materna, como idioma oficial, como segundo idioma o como idioma extranjero.

La lengua materna: Es aquel idioma que se adquiere en el seno de la familia, este puede o no puede ser idioma oficial, este rol de idioma es definido por el Centro de Investigación Educativa e Innovación (CERI por sus siglas en inglés) como “el (los) idioma (s) que se aprenden en primer lugar (particularmente dentro del contexto familiar durante la edad preescolar) y/o el (los) idioma (s) con los que un sujeto crece” (OCDE, 2008, p. 4).

El idioma oficial: Es el idioma con el que se desarrollan todas las actividades diplomáticas en un país. En este caso el CERI lo define como “Idioma (s) al que se le ha dado un status legal en un país en particular, normalmente usado en la corte, parlamentos y organismos administrativos” (OCDE, 2008, p.4)

Segundo idioma: Es el idioma que juega un rol especial en ciertas actividades del país, comparte su utilidad en menor medida con el idioma oficial. El CERI lo define como “Idioma no oficial y no local: Cualquier idioma que no es oficial ni local” (OCDE, 2008 p.4)

Idioma extranjero de aprendizaje: Como su nombre lo indica es el idioma que se aprende en un país donde se habla cualquier otro idioma ajeno a este que se tiene que aprender. Es denominado en el CERI como “enseñanza de idioma” y lo define de la siguiente manera: “Idioma

(s) enseñado en ‘clases de idioma’ como parte del currículo, el cual comprende normalmente la enseñanza de gramática y vocabulario, pero también con frecuencia incluye elementos de la historia y la cultura relacionado con el idioma de instrucción” (OCDE, 2008 p.4)

A continuación, se muestran los resultados de un cuestionario aplicado a catorce miembros de la OCDE, con el objetivo de conocer las competencias lingüísticas de dichos países respecto a los idiomas que para diferentes fines utilizan en cada uno de ellos (idioma materno, idioma oficial, idioma instruccional, idioma extranjero de aprendizaje, etc.).

Tabla 1 Globalización y competencia lingüística de CERI-OCDE

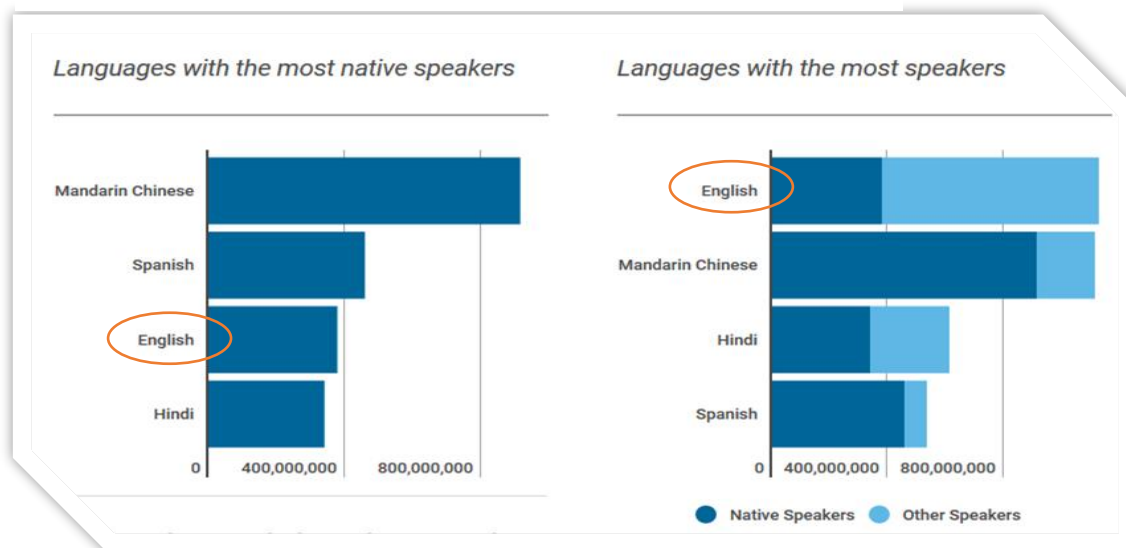
Globalización y competencia lingüística de CERI-OCDE		
País	Idioma oficial	Idioma extranjero de aprendizaje
1. Australia	Inglés	Japonés, Chino, Francés e Italiano (opcionales)
2. Austria	Alemán	Inglés, Francés, Italiano, Esloveno, Ruso, Español (opcionales)
3. Bélgica	Holandés	Inglés, Francés (obligatorios) / Alemán, Español (opcionales)
4. Finlandia	Finlandés y Sueco	Inglés, Finlandés y Sueco (obligatorio), Francés, Alemán y Ruso (opcionales)
5. Hungría	Húngaro	Inglés, Alemán, Francés, Latín, Ruso e Italiano (opcionales)
6. Irlanda	Inglés e Irlandés	Francés, Alemán, Español, Italiano (opcionales)
7. Japón	Japonés (no tiene estatus legal pero es considerado oficial)	Obligatorio un idioma extranjero (cualquiera aunque las escuelas mayormente ofrecen el idioma inglés)
8. México	Español, Náhuatl, Maya, Mixteco (y otros idiomas indígenas)	Inglés (obligatorio), Francés (opcional)
9. Los Países Bajos	Holandés y Frisón	Inglés (obligatorio), Francés, Alemán, Español (opcionales)
10. Nueva Zelanda	Inglés y Maorí	Francés, Japonés, Español y Alemán (opcionales)
11. Polonia	Polaco	Inglés, Alemán, Ruso, Francés, , (obligatorios / opcionales)
12. Suecia	Sueco	Inglés (obligatorio), Español, Alemán, Francés (opcionales)
13. Turquía	Turco	Inglés (obligatorio), Alemán, Francés, Árabe (opcionales)
14. Estados Unidos	Inglés	Español (obligatorio), Francés, Alemán, Latín, Japonés (opcionales)

Fuente: Elaboración propia basado en un cuestionario aplicado a los miembros de la OCDE (2008)

En la Tabla 1. Globalización y competencia lingüística de CERI-OCDE, se describen los idiomas que se utilizan en 14 de los países miembros de la OCDE, aquí se están considerando el idioma oficial y el o los idiomas extranjeros de aprendizaje de dichos países; esta información destaca que en Australia, Irlanda, Nueva Zelanda y Estados Unidos está establecido el inglés como idioma oficial (4 países), como idioma de aprendizaje de manera opcional lo tienen Austria, Hungría, Japón y Polonia (4 de 10 países), mientras que este idioma se aprende de manera obligatoria en Bélgica, Finlandia, México, Los Países Bajos, Suecia y Turquía (6 de 10 países). Con los resultados aquí mostrados, se percibe que la mayoría de los países no angloparlantes, optan por la enseñanza del idioma inglés en sus sistemas educativos.

En la misma perspectiva, los datos estadísticos mostrados en la página oficial de ethnologue, podemos aseverar que el idioma inglés es de importancia mundial, al ocupar el tercer lugar como idioma nativo después del chino y español, y segundo lugar como idioma más hablado del mundo ser el principal idioma de enseñanza como lengua extranjera.

Figura 2 Idiomas más hablados del mundo



Fuente: Ethnologue (2020) "Idiomas más hablados del mundo".

En la Figura 2. Idiomas más hablados del mundo, se muestran dos gráficas retomadas del sitio web Etnologue (2020). En la gráfica de la izquierda, cuyas barras están coloreadas en azul marino, se perciben los 4 idiomas con más hablantes nativos, ocupando el primer lugar el chino mandarín, esto debido a que China es el país con mayor población mundial; en segundo lugar, se encuentra el español, al ser este el idioma nativo hablado por más países en el mundo; en tercer

lugar, se encuentra el idioma inglés y en cuarto el idioma hindi. En la gráfica de la derecha se encuentran los idiomas más hablados del mundo, coloreado en azul marino los hablantes nativos y en azul cielo los otros hablantes; en esta grafica se muestra al idioma inglés como el idioma más hablado del mundo, esta coloreado en azul cielo con más del 50 % los otros hablantes, es decir, aquellos que lo han aprendido, al ser un idioma internacional, sus hablantes están dispersos en la mayoría de los países; en segundo lugar, se encuentra el chino mandarín, en su mayoría se refiere a hablantes nativos de este idioma, lo que significa que su población se ubica principalmente en el territorio chino, situación que similarmente ocurre con el idioma hindi, que es el tercer idioma más hablado y población se ubica mayormente en la India, el idioma español se ubica en el cuarto lugar de los idiomas más utilizados, y de los tres idiomas mencionados previamente es el que menos se aprende, consecuentemente la mayoría de sus hablantes son hablantes nativo, y la población se encuentra dispersa principalmente en el continente europeo y americano, que es donde se localizan los países que tienen este idioma como idioma oficial.

3.2 Contexto nacional del idioma inglés

Nuestro país cuenta con una rica historia y cultura, si consideramos la amplia gama de idiomas mexicanos con los que cuenta, podemos concluir que el dominio de idiomas ha sido una habilidad necesaria para las relaciones entre nuestros antepasados; en lo correspondiente al aprendizaje de idiomas extranjeros, esta se hizo necesaria y evidente desde la conquista española, esto debido a la imposición del idioma castellano que era la lengua materna de los conquistadores y además desde entonces se inició con la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que la lengua dominante en el aspecto académico era el Latín. Actualmente es el idioma inglés la lengua extranjera de aprendizaje dominante en nuestro país, esto debido al estatus internacional de dicho idioma.

Lamentablemente, a pesar de que la enseñanza del idioma inglés en México tiene más de un siglo, los objetivos no se logran y la deficiencia de dominio del idioma inglés es evidente, hecho confirmado con los datos arrojados por la a Encuesta de Bienestar Auto Reportado (BIARE) del INEGI , “casi 30% de las personas con licenciatura dice saber inglés, mientras que únicamente 14% de los que completaron la preparatoria lo afirma, 3% de las personas con secundaria y 2% para los que terminaron la primaria”(Inglés para la competitividad y la movilidad Social, 2015 p.11). Si consideramos los datos estadísticos de 2016 que muestra la OCDE (2017 p.54) respecto a la población que cuenta con título de licenciatura, México ocupa el último lugar de los 34 países

que integran dicha organización con un 15% de su población, lo que significa que solo 4.95 % de la población mexicana que cuenta con un nivel de licenciatura o similar “dice” tener un dominio del idioma inglés.

Sin embargo, estos datos solo sirven de referencia para ver el triste panorama de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, y a pesar de que no podemos obtener datos específicos y confiables debido a que no se ha implementado un método de evaluación del dominio real del idioma en los alumnos de instituciones públicas, la población que dice tener un dominio del idioma es muy bajo, y el reducido número de profesores de inglés capacitados, son de las principales razones, puesto que según los resultados de la investigación Sorry, el aprendizaje del inglés en México publicados en el 2015, un 86% de instituciones públicas de nivel básico no tiene profesor de inglés y de las instituciones que si tienen profesores, dichos profesores en su mayoría tienen un nivel de dominio del idioma nulo o básico (15% -A1, 24% A1, 13% A2 y 48% B2 o +) y aquellos que si dominan el idioma obtuvieron el trabajo por el simple hecho de saber el idioma pero no cuentan con el perfil apropiado para desempeñar esta profesión de manera eficaz (Calderón, 2015).

Los maestros de inglés llegan a las escuelas públicas de México o bien porque son licenciados en alguna opción que involucra explícitamente el inglés –desde la específica “educación secundaria con especialidad en enseñanza de inglés”, cursada en alguna Normal superior, hasta la elegante “letras inglesas”, cursada en una facultad humanística–, o bien porque son licenciados en otras áreas, y fue su dominio personal de la lengua lo que los llevó a ser seleccionados para hacerse cargo de los grupos de inglés. Con una frecuencia preocupante, se dieron también nombramientos de maestros frente a grupo a personas sólo porque “hablaban inglés” y para darle un barniz de legalidad, tomaron algún curso rápido en las instancias oficiales para justificar la “dispensa de perfil” (Calderón, 2015).

Este perfil docente, descrito por Calderón, fue realizado en el 2015 lo que nos permite concluir que tanto la desmotivación de los estudiantes para aprender el idioma inglés, como la falta de profesionalización de los profesores de inglés son los principales factores que están provocando que México tenga un bajo nivel de dominio del idioma inglés.

3.3 Contexto institucional del idioma inglés

La BUAP se posiciona actualmente como una de las mejores universidades del país, tiene una amplia oferta educativa. En el nivel medio superior cuenta con 23 preparatorias entre las urbanas y regionales, cuenta con 83 licenciaturas de manera escolarizada, dividida en cuatro áreas de conocimiento: 1) Económico-administrativas, 2) Ingenierías y Ciencias Exactas, 3) Ciencias Naturales y de la Salud, 4) Ciencias sociales y de humanidades; actualmente la universidad oferta 8 licenciaturas en la modalidad a distancia y 5 licenciaturas de manera semiescolarizada. Dentro de su sistema de posgrados, se ofertan 14 programas de especialidad, 49 de maestría, y 23 de doctorado (BUAP, 2020).

Con esta amplia oferta educativa, la BUAP muestra su compromiso social para egresar una ciudadanía competente que coadyuve en el desarrollo de la sociedad en todos los sectores, impactando no únicamente en espacio local, sino también de manera global, al asumir los compromisos planteados por los diversos organismos internacionales de los que el país forma parte.

La enseñanza de idiomas en la BUAP

En la BUAP es el inglés el principal idioma de aprendizaje tanto en las licenciaturas escolarizadas de la institución como en los cursos extracurriculares que se oferta a la comunidad universitaria y los de extensión universitaria a través de la facultad de Lenguas y en cursos de idiomas ofertados para el público general por la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC).

En esta investigación nos compete de manera primordial la Facultad de Lenguas, porque es a través de esta que se ejecutan en todas las licenciaturas escolarizadas las asignaturas de Lengua Extranjera, que son parte de la Formación General Universitaria.

La Facultad de Lenguas surge gracias a un proyecto para la creación del Departamento de Lenguas presentado, por los profesores Gabriel Jara Pérez y Gabriel Aguirre Carrasco al Consejo Universitario (Huerta, 2005). Hoy en día, esta dependencia académica atiende a una población de diferentes sectores de la Universidad y de la sociedad en general en sus diversos espacios: Las Licenciaturas en la Enseñanza del Inglés y en la Enseñanza del Francés (LEI/LEF), la Licenciatura Abierta en la Enseñanza del Inglés (LAELI), el Centro de Estudio de Lenguas Extranjeras (CELE),

Cursos de idiomas de Extensión Universitaria (CEU), las Casas de la Lengua Inglesa, Francesa y Alemana, el Centro de Certificaciones Internacionales y Acreditación (CCIA) y por último, la que nos competente, la enseñanza de la materia Lengua Extranjera de Formación General Universitaria (FGU).

El idioma inglés como eje transversal de lengua extranjera en FGU BUAP

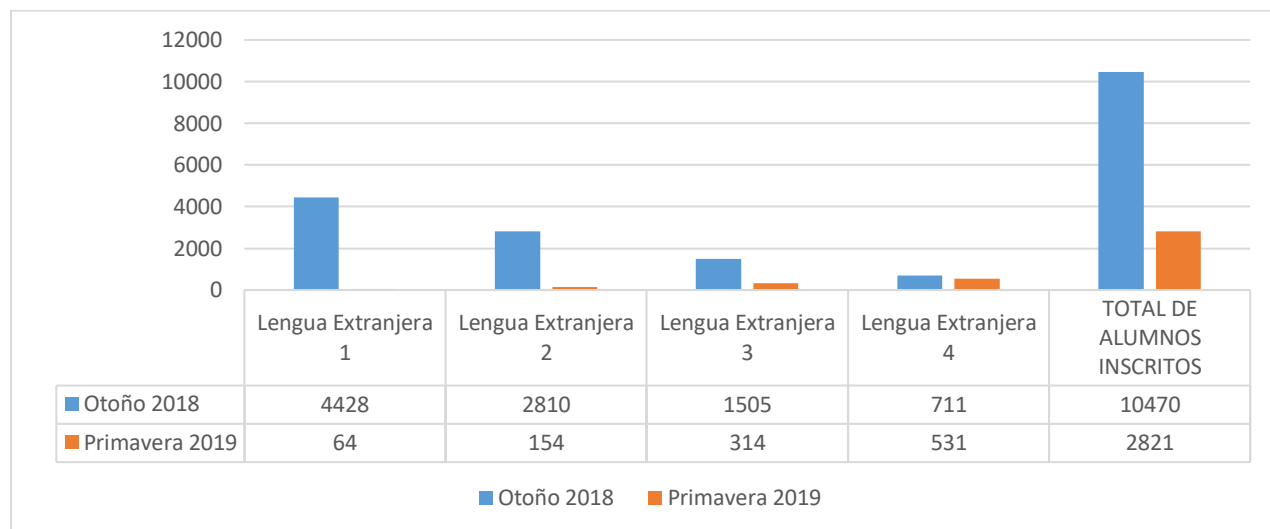
Dentro de la estructura curricular del Modelo Universitario Minerva se encuentran los ejes transversales, que son la propuesta innovadora planteada con la finalidad de garantizar la educación de calidad que la globalización demanda. Dentro de estos ejes transversales se encuentra el dominio de una segunda lengua, el cual la universidad pretende con las asignaturas de (BUAP, 2007a).

Son cuatro las asignaturas de lengua extranjera que los alumnos deben acreditar de manera cursativa, debido al auge que ha tenido el idioma inglés de manera internacional, es este el idioma de enseñanza en la universidad y el idioma francés de manera optativa. Debido a que el FGU ofrece un nivel B1 en sus 4 curso de lengua extranjera, a partir del 2017 en el examen de admisión se aplicó una sección de inglés a fin de conocer el nivel de dominio de idioma que tenían los alumnos de nuevo ingreso a fin de ubicarlos en el curso de Lengua Extranjera acorde al resultado obtenido.

Matricula otoño 2017- primavera 2020

El examen de admisión de la BUAP es diseñado por el College Board, en una de sus secciones se evalúa el nivel de dominio del idioma inglés de los aspirantes, con la finalidad de ubicar a los estudiantes en una de las cuatro asignaturas de Lengua Extranjera que se encuentran en el currículo, para tener grupos más homogéneos respecto a su nivel, y en caso de que el estudiante ingrese con un nivel de dominio superior a los considerados, se les acreditaran automáticamente las materias de Lengua Extranjera en. En la siguiente gráfica se muestra el número de alumnos que acreditaron alguna de las cuatro materias de Lengua Extranjera (inglés) con el puntaje obtenido en examen de admisión.

Figura 3 Acreditación del idioma inglés con examen de admisión

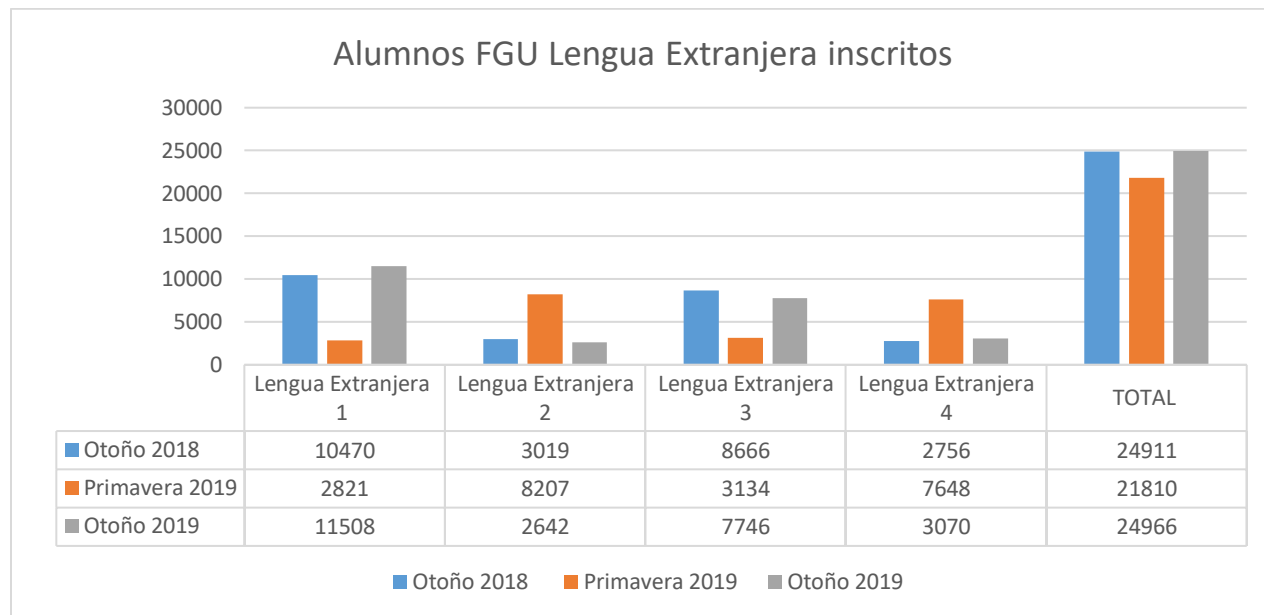


Fuente: Elaboración propia basada en los datos estadísticos proporcionados por la Coordinación de FGU de la Facultad de Lenguas BUAP (2019).

La figura 3 nos muestra la población que acreditó alguna o algunas de las materias de Lengua Extranjera, con la evaluación realizada en el examen de admisión. En otoño (agosto-diciembre) del 2018, de un total de 10,470 alumnos de nuevo ingreso inscritos, se logró la acreditación de 711 alumnos en las cuatro materias de Lengua Extranjera, 1505 de Lengua Extranjera I a la III, 2810 de Lengua Extranjera I y II, y 4428 en la materia Lengua Extranjera I, lo que significa que en este periodo se inscribieron un total de 6042 estudiantes de nuevo ingreso en la materia de Lengua Extranjera I, lo que representa que un 57.7% de la matrícula de nuevo ingreso tiene conocimientos del idioma inglés casi nulos, un nivel A1. En primavera (enero-mayo) 2019, el total de alumnos de nuevo ingreso inscritos fue de 2821, de los cuales se logró la acreditación de 531 alumnos en los cuatro cursos, 314 los primeros tres cursos, 154 los primeros dos y solo 64 en el primer nivel, quedando inscritos en Lengua Extranjera I un total de 2757 alumnos, lo que significa que el 97.7% de esta población tiene un nivel de dominio del idioma A1 o menor en este periodo. Tomando en consideración los datos expuestos anteriormente, es evidente que el área de Formación General Universitaria Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas atiende a un gran número de estudiantes, puesto que no cursaron ninguna materia de Lengua Extranjera solo un 6.7% de un total de 10470 alumnos de nuevo ingreso de otoño 2018 y un 18.8% de un total de 2821 alumnos de nuevo ingreso en el periodo Primavera 2019.

La siguiente figura muestra la matricula total de estudiantes que son atendidos en los diferentes niveles de Lengua Extranjera de los periodos otoño 2018, primavera 2019 y otoño 2019.

Figura 4 Matricula de estudiantes inscritos en Lengua Extranjera FGU



Fuente: Elaboración propia basada en los datos estadísticos proporcionados por la Coordinación de FGU de la Facultad de Lenguas BUAP (2019).

Como se puede observar en la figura 4, en el nivel de Lengua Extranjera I, los alumnos inscritos en cada periodo coinciden con los datos totales mostrados en la gráfica de la figura 3, esto debido a que el proceso de acreditación de materias con el puntaje de examen de admisión se desarrolla durante el primer semestre de cada generación. Aun así, ya hemos visto que el porcentaje de alumnos que acreditan la materia de Lengua Extranjera con esta modalidad es relativamente bajo. Por su parte, la figura 4 “Matricula de estudiantes inscritos en Lengua Extranjera FGU”, con lo que podemos percibir que la población atendida en FGU es mayor a 20,000 estudiantes por periodo.

La Facultad de Lenguas cuenta con 292 profesores, de los cuales 158 imparten las materias inglés como Lengua Extranjera en el Tronco Común y Formación General Universitaria (BUAP, 2018), lo que implica que la mayoría de los casos los grupos son relativamente grandes en número, y en ocasiones es difícil atender las necesidades de los estudiantes de manera individualizada, es por eso que se buscan alternativas, apoyadas en la tecnología, que le permita a los estudiante

trabajar de manera auto regulada con la finalidad de mejorar sus habilidades comunicativas en el idioma de aprendizaje.

Considerando el contexto presentado en este apartado, se puede identificar que tanto la enseñanza del idioma inglés como la incorporación de las TIC en la educación, tienen ya más de dos décadas de historia, sin embargo, por diversas razones, como la desigualdad social, no se han logrado consolidar, reafirmando así la pertinencia de la presente investigación, debido a que está se enfocó en promover y lograr la mejora del aprendizaje del idioma inglés mediante el aprendizaje autónomo, el cual se facilita con la aplicación de las TIC, puesto que estas además de estar siempre a la vanguardia, ofrece una amplia gama de recursos que permiten el aprendizaje del idioma y darle continuidad así al status en el que se encuentra actualmente el idioma inglés, al ser considerado como el idioma global.

Capítulo IV. Marco teórico

En este apartado se presentan las teorías que sustentan la presente investigación; primeramente, se describe de manera general las implicaciones proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, de manera particular se desarrolla la importancia de la habilidad auditiva para el aprendizaje del idioma inglés. Posteriormente, se describen el enfoque natural de Stephen Krashen y Tracy Terrel, puesto a que en el taller son los principios de este enfoque los que caracterizan a las actividades propuestas, mismos que tienen estrecha relación con el constructivismo sociocultural planteado por Lev Vygotsky, debido a que ambos consideran los conocimientos previos de los estudiantes y la exposición constante de estos conocimientos nuevos de un nivel más avanzado que les demande una participación activa para construir su aprendizaje; del mismo modo se consideran el humanismo y constructivismo sociocultural, al ser estos el enfoque filosófico y la teoría del aprendizaje que fundamentan al Modelo Universitario Minerva, contemplando que el taller está dirigido a los alumnos Lengua Extranjera FGU de la BUAP

Por otra parte, debido a que el taller se desarrolló en plataforma digital, se describe a las TIC en el ámbito educativo y las ventajas de estas herramientas para acceder al idioma de aprendizaje en contextos naturales. También se hace referencia al diseño instruccional, sus características y los elementos requeridos para desarrollarse en plataformas digitales, lo que permite fundamentar la elección de recursos tecnológicos aplicados en el taller. Por último, se hace énfasis en las características que tiene un taller como herramienta didáctica, siendo uno de los motivos principales de la elección de esta modalidad el hecho de que un taller permite poner en práctica conocimientos teóricos adquiridos previamente.

4.1 La enseñanza del idioma inglés y sus implicaciones

Al ser el hombre un ser social, y la comunicación el medio principal que permite estrechar relaciones con los otros, el dominio del idioma de los sujetos con los que se va a interactuar es una competencia necesaria para la humanidad; por esta razón, la enseñanza de idiomas es una de las disciplinas consideradas en el currículo de todos los países, desde la educación básica, principalmente con la enseñanza del idioma oficial del país que se trate. Sin embargo, a medida que el hombre ha ido creando vínculos con comunidades que no comparten su mismo idioma, el

aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad, dando como resultado la integración de estos en el currículo escolar.

La elección del idioma a enseñar como lengua extranjera va a depender de muchos factores, los cuales están estrechamente relacionados con la utilidad del idioma que se pretenda aprender en cada país. Sin embargo, debido a que Estados Unidos es uno de los países más dominantes, principalmente por su economía, por el auge de las tecnologías digitales emanadas principalmente en E.U, y por el prestigio de las instituciones de educación superior, reconocidas por su calidad e injerencia en la investigación que se localizan en Estados Unidos (Ordorika ,2006), es el inglés el idioma al que actualmente se le considera como de mayor utilidad por ser el idioma oficial de este país. Aunado a esto, es importante considerar que el inglés es el idioma de trabajo de las universidades líderes por el país en el que se localizan, por esta razón, hoy en día es el inglés el idioma de enseñanza con mayor auge a nivel mundial, pero lograr su dominio es un reto que no se ha podido superar en los países latinoamericanos, sobre todo en México, razón por la cual es indispensable buscar soluciones pertinentes para lograr el dominio de esta lengua internacional, y es el sistema educativo el que nos puede permitir alcanzar estos objetivos, desde la enseñanza, con ayuda de las TIC.

El dominio del idioma inglés: Habilidades lingüísticas

Se ha planteado mucho la importancia que tiene hoy en día el dominar el idioma inglés por ser la lengua global de nuestra época, pero la palabra “dominar” tiene muchas implicaciones, en el área que nos compete hace referencia a la capacidad de utilizar un idioma para la comunicación. La comunicación es un proceso que se da con la transmisión de un mensaje o información, para lo cual se requiere que las partes dominen las habilidades lingüísticas que permitan emitir o recibir dicho mensaje. Son cuatro las habilidades lingüísticas generales, también consideradas macro destrezas, que un sujeto desarrolla para poder ser partícipe del proceso de comunicación, estas a la vez se dividen en habilidades receptivas y habilidades productivas (Zúñiga, M., 1989):

Habilidades receptivas: Son consideradas también como habilidades pasivas o de comprensión, esto debido a que el usuario del idioma en este rol percibe la información o mensaje a través del canal auditivo o habilidad de lectura, sin embargo, las habilidades de leer y escuchar no son del todo pasivas, pues estas requieren que el usuario realice el proceso de comprensión. (Zúñiga, M., 1989).

Escuchar: La RAE lo define como el “prestar atención a lo que se oye” (Real Academia Española, 2019, definición 1), dicha definición nos indica que existen dos conceptos que hacen referencia a la habilidad de percibir información por los oídos, uno es oír y el segundo escuchar. Oír es la actividad innata de percepción de los sonidos por el oído, no requiere la intención, siempre y cuando no haya alguna alteración en este sentido, mientras que escuchar es la misma acción con la intención del usuario, es poner atención a los sonidos que se perciben.

Leer: Relacionando las primeras dos definiciones de la RAE, leer hace énfasis a la comprensión de información gráfica, darle sentido a lo escrito (Real Academia Española, 2019); omitiríamos de estas definiciones el hecho de que la lectura se hace únicamente con la vista, puesto que el código Braille se lee con el tacto.

Habilidades productivas: Son consideradas también como habilidades activas o de expresión, el usuario de un idioma las utiliza para emitir un mensaje o información de manera verbal o escrita (Zúñiga, M., 1989).

Hablar: En atención a la RAE esta es una habilidad únicamente del ser humano, que puede ser imitada por algunas aves, pero no equiparada, puesto que hablar consiste en emitir sonidos que forman palabras, las cuales permiten dar mensajes, información, o entablar conversaciones (Real Academia Española, 2019). Lo más común de esta habilidad es hablar con la emisión de sonidos, sin embargo, también existe el lenguaje de señas, lo cual permite realizar la misma intención de hablar, pero con las manos.

Escribir: La RAE lo define como el hecho de “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie” (Real Academia Española, 2019 definición 1), esta habilidad atiende a la utilidad que se le da a un idioma para comunicarse mediante la representación de ideas, pensamientos e información a través de signos gráficos.

Cabe mencionar que la clasificación de estas cuatro habilidades es en función de la utilidad final que le damos al idioma, es decir nos expresamos de manera oral a través del habla, y también nos expresamos de manera escrita, y para realizar la interacción y recibir la información que nos proveen los otros, requerimos de las destrezas de lectura y audio para comprender aquello expresado por los otros, o por nosotros mismos en diferentes momentos; sin embargo, utilizar y aplicar estas habilidades de manera eficaz, requiere de un proceso que implica el desarrollo de diversas estrategias y habilidades propias de cada macro destreza.

Estas destrezas de manera conjunta juegan el rol principal del lenguaje, que es la comunicación e interacción con los otros, tanto de nuestra época, como de épocas pasadas; por otro lado, de manera independiente estas habilidades son de suma importancia para el aprendizaje de las lenguas, el conocer las características de cada una de estas nos permitirá incorporarlas de manera organizada en el diseño de clases, en atención al método de enseñanza que apliquemos; por ejemplo, en el método “Gramática traducción” la habilidad de lectura es la de mayor relevancia, en el método “audio lingüística” se aplican la habilidad auditiva y oral, para escuchar y repetir de manera mecánica, en el enfoque natural impera la habilidad auditiva con la exposición al idioma objeto en primera instancia, mientras que en el enfoque comunicativo es la expresión oral es a la que se le da prioridad ignorando en un principio que la producción sea gramaticalmente correcta.

La acreditación del dominio del idioma inglés

Como hemos revisado, dominar el idioma implica tener una competencia que permita utilizar las habilidades lingüísticas con la finalidad de ser partícipes dentro del proceso comunicativo, el cual no implica únicamente una conversación verbal con los otros, pues la comunicación se puede dar a través de los textos escritos. Pero ¿en qué momento o cómo identificamos el dominio del idioma que tienen las personas? Es menester mencionar, que a pesar de que el dominio de un idioma es perceptible al aplicarse en alguna conversación. Cuando hablamos de una lengua extranjera, es muy difícil percibir su aplicación en el contexto en el que se aprende, esto debido a que la interacción con el idioma de aprendizaje se encuentra muy limitada al ámbito escolar.

Ante la preocupación de conocer y evidenciar el dominio de un idioma, en Europa se desarrolló un marco de referencias que nos permitiera identificar las habilidades lingüísticas que el hablante de un idioma en cada uno de los seis niveles descritos por este marco. Desde su creación hasta ahora, este marco de referencia es de suma importancia porque con atención a él las instituciones acreditadoras, de cualquier idioma, diseñan sus instrumentos de evaluación para expedir las certificaciones oficiales, que se llegan a requerir tanto para el ámbito laboral como en el académico, y que permiten la movilidad a otros países y el acceso a mejores oportunidades.

El Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas

El nacimiento de la sociedad de la comunicación a finales de la década de los 80's y el contexto geográfico de Europa, con su facilidad de movilidad, y la gran variedad de idiomas que comparten los países que integran este continente, fueron la génesis del Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas, cuya finalidad era hacer una descripción de las competencias que los hablantes de cualquier idioma dominan, o deben dominar, para ser considerados como tal, en alguno de los seis niveles que este marco considera (Consejo de Europa, 2002). Los niveles que este marco considera van del A1 (mínimo) al C2 (máximo), como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 2 Niveles comunes de referencia: Escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Consejo de Europa (2002 p.26) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación.

En la tabla anterior titulada “Niveles comunes de referencia: Escala global”, el Consejo Europeo hace una descripción desde una perspectiva general de las competencias que los hablantes de un idioma deben dominar para ser acreditados en uno de los seis niveles estipulados; sin embargo, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas, como el diseño de programas y clases, la enseñanza, la evaluación y coevaluación, este marco agrega de una manera detallada los aspectos cualitativos que se deben desarrollar en atención a las competencias menos generalizadas, las denominadas también macro destrezas lingüísticas, que son la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. Cada una de ellas tiene sus micro destrezas con sus características particulares, algunas de ellas son expuestas por el MCERL, del mismo modo sugiere para su algunas técnicas y estrategias.

Certificaciones o exámenes oficiales de acreditación del idioma inglés

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) describe las competencias lingüísticas a desarrollar en cada uno de sus seis niveles que presenta, dichas competencias son evaluadas por organismos certificadores oficiales, desarrollados y establecidos por, y en, los países que tienen el idioma a certificar como idioma oficial, en la mayoría de los casos, para brindar accesibilidad a un ámbito global, estos organismos tienen en diferentes partes del mundo Centros de Evaluación Autorizados, los cuales únicamente son mediadores y aplicadores de los test desarrollados por los organismos oficiales, ya que una vez que aplican los exámenes, estos se envían a los países en donde se encuentran las sedes principales de dichos organismo, quienes se encargan de calificar los exámenes, valorizar el puntaje para asignar el nivel de idioma obtenido, y de emitir los certificados correspondientes, para hacerlos llegar a los centros evaluadores y finalmente al sujeto evaluado (Consejo de Europa, 2002).

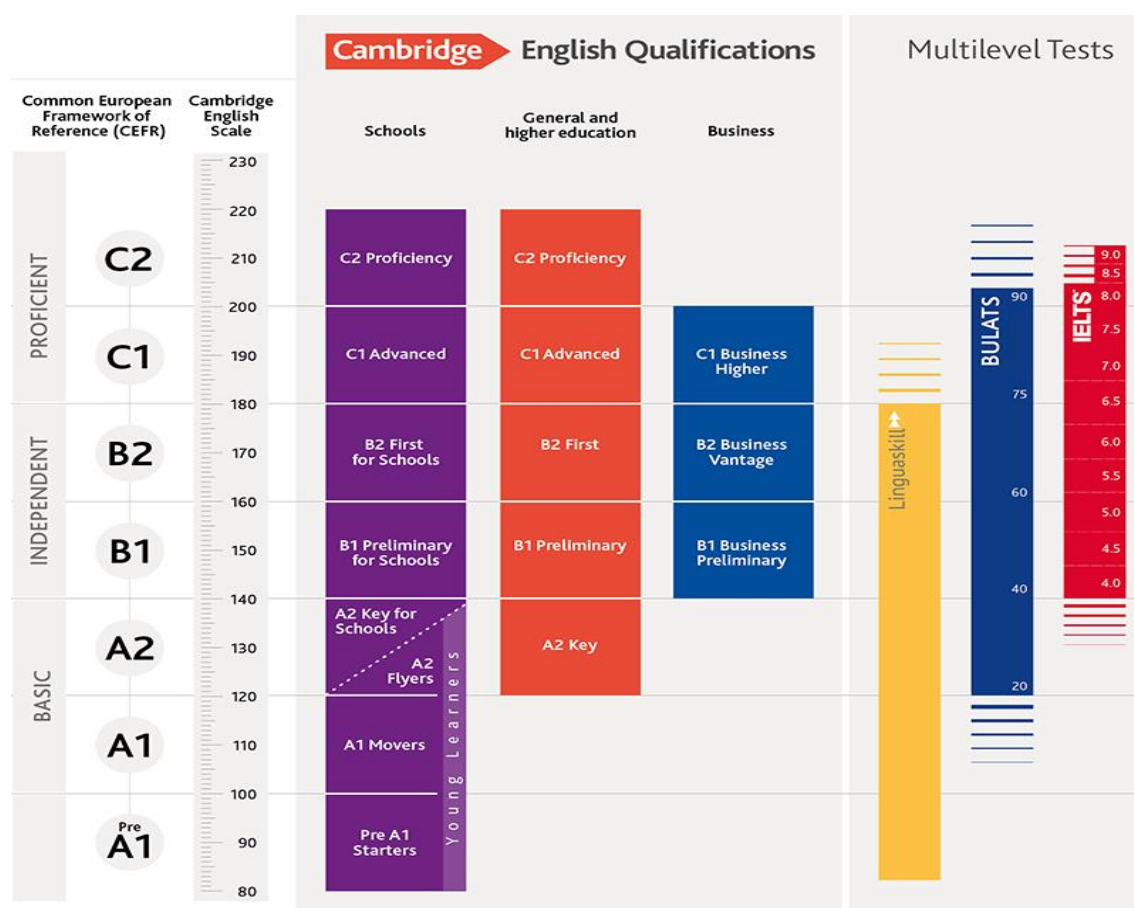
Para el idioma inglés existen una gran variedad de organismos certificadores, con características propias y comunes, de los cuales destacan los siguientes:

Cambridge Assessment English (CAE): El organismo certificador Cambridge, tiene su sede principal en el Reino Unido, y centros certificadores en todo el mundo. Este organismo cuenta con una amplia gama de exámenes enfocadas a certificar cada uno de los seis niveles de dominio del idioma inglés establecido por el MCERL (Cambridge, 2020).

Estas certificaciones “se basan en situaciones de la vida real y evalúan las cuatro habilidades del uso del idioma (expresión oral, escritura, lectura y comprensión auditiva) (...)

miles de universidades, empresas y gobiernos de todo el mundo confían en ellos” (Cambridge, 2020). Este organismo certificador es uno de los más reconocidos y aceptados por la validación de sus exámenes, se diferencia de otros organismo por la variedad de exámenes que oferta para que los aprendices certifiquen el nivel de idioma, atendiendo específicamente tanto a los niveles de dominio del MCERL como a la finalidad para lo cual se desea obtener la certificación, si es para continuar en estudios escolares, para estudiar en universidades extranjeras, para cuestiones migratorias o de turismo, para negocios, o los solicitados en el ámbito laboral o profesional, así como se muestra en la figura 5:

Figura 5 Certificaciones del idioma inglés de Cambridge



Fuente: Cambridge (2020), Cambridge English Qualifications

En la figura 5, se perciben tres finalidades para las que se realizan las certificaciones Cambridge, 1. La escolar, 2. Educación superior y objetivos generales y 3. Empresas o negocios. Cada uno de ellos tiene una variedad de exámenes que certifican únicamente el nivel de dominio para el cual es diseñado. Para cuestiones escolares maneja certificaciones desde el nivel A1, con

el “Pre A1 Starters (YLE Starters)”, hasta el nivel C2 con el Proficiency (CPE)”. Para una certificación que se utiliza para fines generales o para la Educación Superior hay cinco opciones para certificar, el A2 Key (KET), B1 Preliminary, B2 First, C1 Advanced, C2 Proficiency (CPE). Las certificaciones dirigidas a empresas o negocios, más específicas, manejan tres exámenes: B1 Business Preliminary (BEC Preliminary), B2 Business Vantage (BEC Vantage) y C1 Business Higher (BEC Higher).

De manera muy específica, Cambridge oferta tres diferentes exámenes de multinivel, denominados así porque están diseñados para demostrar cualquiera de los seis niveles del MCERL, mientras que, en el caso de los previamente descritos, el interesado debe identificar qué nivel desea certificar y seleccionar el examen dirigido a ese nivel de interés. (Cambridge, 2020)

1. El examen Linguaskill está destinado a universidades o negocios que únicamente quieran saber el nivel de dominio de idioma de sus estudiantes o empleados, este evalúa las cuatro habilidades lingüísticas.
2. BULATS (Business Language Testing Service) es un examen con vocabulario netamente dirigido a los negocios, la industria y el comercio, es el único de los exámenes ofertados por Cambridge que no evalúa la expresión oral.
3. IELTS está diseñado para poner a prueba la capacidad de lenguaje de las personas que quieren estudiar o trabajar donde se utiliza el idioma inglés como lengua de comunicación. (Cambridge, 2020 párr. 2-3).

Como ya se mencionó, estos exámenes, a diferencia de los descritos previamente, indican el nivel en el que se encuentra el usuario del idioma a certificar y son exámenes con vocabulario específico para la finalidad para la cual se utilizaran.

Educational Testing Service (ETS): Este organismo ubica su sede principal en los Estados Unidos, y cuenta con Centros de Evaluación Autorizados en diversas regiones del mundo; ETS “es un equipo de expertos en educación, investigadores y desarrolladores de evaluaciones (...) [a fin de] Promover la calidad y la equidad de la educación ofreciendo evaluaciones justas y válidas, investigaciones y servicios relacionados” (Educational Testing Service, 2020a). La oferta de este organismo consta de evaluaciones, exámenes programas y cursos que atiende diferentes áreas disciplinares y en diferentes partes del mundo, algunos de estos se muestran en la tabla 3 “Oferta de programas y exámenes ETS”.

Tabla 3 Oferta de programas y exámenes ETS

Exámenes de ingreso y nivelación	Programas de evaluación K–12	Evaluaciones del idioma inglés	Evaluaciones para licenciamiento y certificación	Evaluaciones específicas
<ul style="list-style-type: none"> ● Exámenes College Board's SAT. ● Exámenes (GRE) ● Exámenes College Board's College-Level Examination Program (CLEP) ● Exámenes College Board's Advanced Placement Program (AP) 	<ul style="list-style-type: none"> ● National Assessment of Educational Progress (NAEP) ● California Alternate Assessment Program (CAPA) ● Maryland High School Assessment ● Examen College Board's PSAT/NMSQT 	<ul style="list-style-type: none"> ● Examen TOEFL ● Exámenes TOEIC ● TOEFL ITP Assessment Series ● Examen TOEFL Junior ● Exámenes TOEFL Primary 	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluaciones Praxis ● Evaluaciones School Leadership Series ● Evaluación Para Pro ● National Council of Architectural Registration Boards ● National Council Licensure Examination for Registered Nurses 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exámenes Advanced Placement Program (AP) ● Exámenes College Level Examination Program (CLEP) ● Examen EXADEP

Fuente: Elaboración propia con base en Educational Testing Service (2020a), Desarrolladores de exámenes.

Como se percibe en la tabla anterior, el organismo ETS ofrece una amplia gama de exámenes destinados a la evaluación de la calidad educativa, de estos, para el presente trabajo, interesa analizar únicamente los de la tercera columna, las “Evaluaciones del idioma inglés”, en el que destacan TOEFL y TOEIC:

Testing Of English as a Foreign Language (TOEFL): Estos exámenes permiten certificar los niveles de dominio del idioma inglés indicados por el MCERL; los más populares son el TOEFL iBT y el ITP, sin embargo, existen más opciones, que se diferencian por la modalidad en que se realiza, digital o en papel, o por las habilidades lingüísticas que evalúan. A continuación, se describen las características principales de estos exámenes:

Tabla 4 Oferta de exámenes TOEFL

TOEFL iBT	Se realiza por computadora y se ofrece convenientemente cada semana en los centros de exámenes autorizados. Es el único examen TOEFL que mide las cuatro habilidades académicas en inglés (reading, listening, speaking y writing), es el más usado por las universidades como requisito de ingreso.
TOEFL PBT (Paper Based Test)	Se solo 4 veces al año, en lugares donde el examen no está disponible mediante internet. Se corresponde estrechamente con el examen TOEFL iBT, pero no incluye una sección Speaking.
TOEFL ITP (Institutional Testing Program)	Las pruebas TOEFL ITP Nivel 1 y Nivel 2 se pueden utilizar para la ubicación de nivel, el seguimiento del progreso, la evaluación, requisito de egreso y otras situaciones. Mide el nivel de competencia en 3 habilidades diferentes: Comprensión de lectura, comprensión auditiva y estructura y expresión escrita.
TOEFL Junior Standard	Estas pruebas están destinadas a mayores de 11 años, puede aplicarse en papel o de manera digital. Mide la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la forma y significado del lenguaje.
TOEFL Junior Speaking Test	Este examen es en formato digital que mide la capacidad de los estudiantes para comunicarse oralmente en inglés en un aula académica.
TOEFL Primary Test	Son exámenes aplicados a jóvenes estudiantes a partir de los 8 años, la finalidad de estas pruebas es facilitar el diseño de las clases.

Fuente: Elaboración propia con base en Educational Testing Service (2020a) Desarrolladores de exámenes.

De la gama de exámenes que indica la tabla anterior, “Tabla 4 Oferta de exámenes TOEFL”, el TOEFL iBT es el único que evalúa las cuatro habilidades lingüísticas, pues a pesar de que el “Paper Based Test” es el equivalente al iBT, este no evalúa la habilidad de expresión oral. La importancia de iBT radica en que es el examen que las universidades estadounidenses, y de otros países, requieren para aceptar a sus estudiantes extranjeros. En México el examen más común es el TOEFL ITP, al ser la prueba más económico-comparada con el iBT y las ofertas de Cambridge, además de que es el más aceptado en las universidades mexicanas para cubrir el requisito de egreso de licenciaturas o de ingreso a posgrados. Sin embargo, este examen evalúa únicamente tres habilidades, las mismas del “Paper Based Test”, razón por la cual en algunas ofertas de programas de movilidad prefieren la prueba iBT.

Testing Of English (TOEIC): TOEIC es un conjunto de exámenes que permiten certificar los niveles de dominio del idioma inglés indicados por MCERL, estos exámenes tienen vocabulario de situaciones reales, y su utilidad está más enfocada al ámbito laboral.

Tabla 5 Oferta de exámenes TOEIC

TOEIC Bridge	Mide las habilidades auditivas y de lectura de un nivel principiante a intermedio bajo del idioma inglés de los estudiantes.
TOEIC Listening & Reading	Evalúa las habilidades auditivas y de comprensión de lectura en el idioma inglés necesarias en el mundo globalizado.
El TOEIC Speaking & Writing	Esta evaluación ofrece información relevante y precisa sobre la habilidad oral y escrita en el idioma inglés.

Fuente: Elaboración propia con base en Educational Testing Service (2020a) Desarrolladores de exámenes.

Como se muestra en la tabla anterior, los exámenes TOIEC se encuentran en tres presentaciones, dos de ellas evalúan en pares las cuatro habilidades, uniendo las habilidades perceptivas en uno y las habilidades productivas en el otro. El TOEIC Bridge evalúa únicamente las habilidades perceptivas, pero en un nivel de idioma inferior al avanzado, pues estas pruebas son dirigidas más al ámbito laboral, hay empresas que requieren que sus trabajadores tengan desarrolladas algunas habilidades en particular. No hay un examen que evalúe de manera conjunta las cuatro habilidades lingüísticas como es el caso del TOEFL iBT.

Aquí han sido presentados dos de los organismos certificadores más destacados, sin embargo, existen otros más, pero la elección de una certificación en particular va a depender de la finalidad para la cual el aspirante a certificar lo requiera; por ejemplo, si un estudiante aspira a estudiar en una universidad del extranjero, este debe atender a la certificación solicitada por la convocatoria de la universidad de destino y lograr el nivel de dominio que se exija, lo mismo ocurre cuando la intención es laboral, de residencia u otras. Los certificados expedidos por estos organismos dan certeza y garantía de que el sujeto portador domina el idioma del que se trate en el nivel que se informa en el certificado, el certificado es de gran utilidad principalmente dentro del ámbito educativo, profesional y laboral.

4.2 TOEFL ITP, la evaluación de la comprensión auditiva

Es importante destacar que todas las certificaciones del idioma inglés evalúan mínimamente tres habilidades, comprensión lectora, comprensión auditiva y la escritura, razón por la cual en la presente investigación se ha elegido trabajar con estrategias que permitan la mejora de la comprensión auditiva, para lo cual se ha decidido trabajar con la simulación del examen TOEFL ITP para considerar el nivel de dominio del idioma, tanto previo a la aplicación del taller, como para identificar si el taller permite la mejora en esta habilidad al término del taller.

Las pruebas TOEFL ITP pueden ser aplicadas en papel o digitalizada; está primordialmente dirigido a estudiantes de estudios superiores, pues muestra contenido académico y social, sin embargo, nos es requisito tener algún grado académico para esta prueba, siendo candidatos para tomar esta prueba cualquier sujeto interesado (hablante no nativo del idioma inglés) en evaluar su dominio del idioma inglés. En esta prueba se presentan 140 preguntas de opción múltiple, que se deben contestar en 115 minutos y permiten evaluar tres áreas:

Comprensión auditiva mide la capacidad de entender el inglés hablado tal como se utiliza en colegios y universidades.

Estructura y expresión escrita mide el reconocimiento de puntos estructurales y gramaticales seleccionados en inglés estándar escrito.

La comprensión de lectura mide la capacidad de leer y comprender material académico de lectura escrito en inglés. (Educational Testing Service, 2020a párr. 2-4)

Centrándonos en la habilidad auditiva, podemos ver que esta prueba evalúa la comprensión mayoritariamente de conversaciones que se desarrollan en la educación superior, además de algunas referentes a actividades cotidianas. Ya se mencionó que esta prueba consta de 140 preguntas de opción múltiple, 50 de ellas estas destinadas a la comprensión auditiva, y distribuidas en tres secciones diferentes:

Parte A: En esta sección se escuchan conversaciones cortas entre dos personas, de cada conversación se escuchará una pregunta y en el cuadernillo habrá 4 opciones de respuestas, que el estudiante tendrá que elegir tomando en consideración lo declarado o implicado en las conversaciones (Educational Testing Service, 2020b)

Parte B: En la segunda sección se escuchan conversaciones largas, y consecuentemente respecto a ella se responden varias preguntas (Educational Testing Service, 2020b).

Parte C: En la tercera parte de la prueba, se presenta el discurso de un tema en particular y se contestan diferentes preguntas sobre lo expuesto por el hablante (Educational Testing Service, 2020b).

Es menester mencionar que, en la evaluación de esta prueba, comprensión auditiva, los audios presentados solo se escuchan una vez, para responderlos se deben poseer diversas destrezas de comprensión, puesto que las respuestas no están expresadas de manera explícita, estas se deben de inferir en atención a lo presentado en los audios.

4.3 Métodos de enseñanza

La adopción de idioma inglés como lengua extranjera en la mayoría de los países se ha incrementado a finales del siglo XX, época del auge tanto de las tecnologías digitales y el internet, como de las relaciones comerciales entre países de todo el mundo, sobre todo E.U. y los países latinoamericanos; sin embargo la enseñanza de este idioma como lengua extranjera data de muchos años atrás, pero lamentablemente muchos países latinoamericanos, entre ellos México no han logrado la enseñanza efectiva de este idioma, siendo indispensable considerar los métodos de enseñanza más factibles para lograrlo.

Para que la enseñanza de cualquier disciplina se logre de manera efectiva es indispensable estar regida por un método, que se fundamente en un enfoque de aprendizaje específico y que indique el proceso y los contenidos a enseñar. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras se han desarrollado a lo largo de la historia una diversidad de métodos, a continuación, se describen los más relevantes desarrollados desde finales del siglo XIX, sin antes mencionar que “las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos” (Richards & Theodore, 2001 p. 9).

A medida que las necesidades de aprendizaje de un idioma en particular han ido cambiando como respuesta a los conflictos políticos, económicos o sociales que se presentan, surgen métodos que buscan el dominio del idioma para fines o habilidades específicas; por este motivo, se cuenta con una variedad de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales se desarrolla en consideración de diferentes enfoques, los cuales se caracterizan por fundamentarse en función de teorías del aprendizaje y teorías de la lengua, entre los enfoques más destacados encontramos el enfoque natural, el enfoque oral, el enfoque comunicativo, enfoque sobre la lectura entre otros.

El método de Gramática- traducción: “Sus principales exponentes fueron Johan Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendor y Johann Meidiger (...) dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940” (Richards & Theodore, 2001 pp. 11-12), este método fue utilizado en Europa de manera rígida a lo largo de 100 años para la enseñanza del latín y otras lenguas extranjeras, algunos de sus principios son utilizados actualmente. Sus principios más destacados son los siguientes:

1. (...) acercamiento de la lengua a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos a y desde la lengua objeto.
2. La lectura y la escritura son los focos principales (...)
3. La selección de vocabulario se basa solamente en los textos de lectura utilizados y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, el estudio del diccionario y la memorización (...)
4. La oración es la unidad básica para la enseñanza y la práctica lingüística (...)
5. Se pone énfasis en la corrección (...)
6. La gramática se enseña de manera deductiva (...)
7. Se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza (...) (Richards & Theodore, 2001 pp. 11-12)

Este método aplica el enfoque funcional de la lengua, pues su fin último era el aprendizaje de los idiomas para la lectura. El proceso de enseñanza se enfatiza en la enseñanza directa de la gramática a través de la traducción de oraciones.

El método directo: También se conoce a este método como “método natural” porque se desarrolló con la observación del proceso de aprendizaje de la lengua materna en los niños, o “método Berlitz” por su aplicación en las escuelas privadas de idiomas. La enseñanza de este método se daba 100% en el idioma objeto, y pretendía que los aprendices aplicaran el idioma en situaciones reales. “El académico alemán F. Franke escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado en la lengua objeto” (1884 citado en Richards & Theodore, 2001 p. 17). “De acuerdo con Franke, una lengua podía enseñarse mejor usándola activamente en el aula. Más que aplicar procedimientos analíticos centrados en la explicación de las reglas gramaticales, los profesores deben estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula. Los alumnos deben, por tanto, inferir las reglas gramaticales” (Richards & Theodore, 2001 p. 17). Los principios de aplicación de este método son los siguientes:

1. La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto.
2. Solo se estudia el vocabulario y las estructuras cotidianas.
3. Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en las clases pequeñas e intensivas.
4. La gramática se enseñaba de manera inductiva.
5. Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente.

6. El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.
7. Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
8. Se incidía especialmente en la pronunciación y la gramática. (Richards & Theodore, 2001 p. 19)

Como podemos percibir, el éxito de este método radicó en que opuso totalmente al de gramática -traducción, esto debido a que su objetivo era la producción oral, para su aplicación requería de un profesor que tuviera un dominio nativo, o semejante, del idioma a enseñar.

El enfoque oral y el método situacional: “Se refiere a un enfoque de la enseñanza de la lengua desarrollado por los lingüistas británicos desde los años treinta a los sesenta (...) dos de los líderes de este movimiento fueron Harold Palmer y A. S. Hornby” (Richards & Theodore, 2001 p. 37). sus principales consideraciones son:

1. La enseñanza de una lengua empieza con la lengua oral. Los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos de forma escrita.
2. Se utiliza la lengua objeto como lengua de expresión en el aula.
3. Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en situaciones.
4. Se utilizan procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial.
5. Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas.
6. Se introducen la lectura y la escritura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente. (Richards & Theodore, 2001 p. 37).

La base de este enfoque es la teoría estructuralista de la lengua, se asemeja al método directo en el uso que se le da al idioma de aprendizaje dentro del aula, pero a diferencia de este, el método situacional si considera importante la enseñanza de la gramática. La denominación de método oral se debe a que la enseñanza inicia con la exposición oral del idioma para continuar después con las reglas gramaticales; en lo referente al nombre de “método situacional”, se debe a que el vocabulario introducido se enfoca a diversas situaciones a las que el aprendiz podría estar expuesto para aplicar el idioma, se auxilia del ambiente del aula para brindar los ejemplos del idioma en uso.

El método audio lingüístico: Ante la necesidad de Estados Unidos de tener militares que dominaran varios de los idiomas de los países que se encontraban en conflicto en la Segunda Guerra Mundial, etapa en la que el país americano había surgido como una de las potencias más poderosas a nivel mundial. Se solicitó a las universidades desarrollar un método que permitiera el dominio de idiomas extranjeros de una manera rápida. Para el desarrollo del método audio lingüístico, el cual se patentó por el profesor Nelson Brooks en 1964, “se basaron en la experiencia previa de los programas del ejército y en el Enfoque Audio Oral o estructural desarrollado por Fries y sus colegas, añadiendo intuiciones derivadas de la psicología conductista. (...) Pone énfasis en los aspectos mecánicos del aprendizaje de la lengua y de su uso” (Richards & Theodore, 2001 pp. 52, 66). Las consideraciones de este método son:

1. El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábito. (...) Con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras, las posibilidades de error son mínimas. La lengua es conducta verbal-es decir, producción automática y comprensión de enunciados- y puede aprenderse incitando a los alumnos a llevar a cabo dichas actividades.
2. Se necesita una formación audio-oral para conseguir la base que permita desarrollar otras destrezas lingüísticas.
3. La analogía proporciona una base más sólida para el aprendizaje de la lengua que el análisis (...) las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado una estructura en una variedad de contexto y se considera que han percibido las analogías tratadas (...) el enfoque para la enseñanza de la gramática es esencialmente inductivo más que deductivo.
4. (...) La enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua. (Rivers, 1964 citado en Richards & Theodore, 2001 p. 56)

El contexto y objetivo por el que se desarrolló este método, aunado a la aceptación de la teoría conductista para el aprendizaje, hicieron que este modelo reclama el hecho de haber revolucionado la enseñanza de manera efectiva y eficaz; lo cual fue refutado poco tiempo después por el lingüista Noam Chomsky al indicar que el lenguaje tiene implicaciones más allá del dominio de vocabulario o reglas gramaticales, apelo por la función humanista y comunicativa del idioma (Richards & Theodore, 2001). A pesar de que algunos de sus fundamentos fueron rechazados en

un periodo corto, hay principios que se rescatan de este método, entre estos la importancia que se le da a la interacción auditiva para desarrollar las habilidades lingüísticas.

La enseñanza comunicativa de la lengua: Entre los antecedentes más relevantes de este enfoque resaltan las aportaciones realizadas por la lingüística americano Noam Chomsky, quien rechazó las posturas de la enseñanza estructuralista de la lengua, al destacar el fin último de los idiomas, que es la comunicación. “Una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales” (Littlewood 1981, citado en Richards & Theodore, 2001 p. 69). Los rasgos de este método son:

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso. (Richards & Theodore, 2001 p. 74)

La relevancia de este método radica en que el objetivo que persigue es lograr que los aprendices usen el idioma para establecer relaciones de manera primordialmente oral, este enfoque innova en la enseñanza de lenguas porque rechaza la enseñanza mecánica del idioma, entendiendo que este no es solo un conjunto de reglas gramaticales, sino que estas deben ser correctamente aplicadas para cumplir con la función social de la lengua, se tiene un visión humanista que da prioridad a la interacción comunicativa en la sociedad.

La Respuesta Física Total: En este método “se coordinan el habla con la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física (motora). Desarrollado por James Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José (California)” (Richards & Theodore, 2001 p.87). Este método intenta equiparar la enseñanza de lenguas en adultos con el aprendizaje de la lengua materna, en la medida en que en la etapa de adquisición de la lengua materna los niños son expuesto a vocabulario, mayoritariamente ordenes, que se acompaña por la actuación o gesticulación de estas con la finalidad de hacer entender el mensaje (Richards & Rodgers, 2001). Las nociones fundamentales de este método son:

1. Existe un <<programa biológico>> innato para aprender las lenguas, que define un camino óptimo para el desarrollo de la primera y segunda lengua.
2. La lateralidad en el cerebro define diferentes funciones de aprendizaje en los hemisferios izquierdo y derecho.
3. El estrés (un filtro afectivo) interviene en el acto del aprendizaje y lo que se tiene que aprender. Cuanto más bajo sea el estrés, mayor será el aprendizaje. (Richards & Rodgers, 2001 p. 91)

La mayor aceptación que tiene este método es el enfoque de comprensión que maneja, lo que permite que el alumno no memorice los comandos del idioma extranjero como lo planteaban primordialmente los métodos directo y audio lingüístico. Con este método el alumno comprende los comandos en lengua extranjera a través de la acción.

La vía silenciosa: Este método considerado artificial por su técnica, “adopta un enfoque estructural en la organización de la lengua que se enseña (...) se separa a la lengua de su contexto social y se enseña a través de situaciones artificiales, generalmente representadas por regletas” (Richards & Rodgers, 2001 p. 100). Sus principales características son:

1. Se facilita el aprendizaje si el alumno descubre o crea lo que tiene que aprender, en vez de recordarlo a repetirlo.
2. Se facilita el aprendizaje si se acompaña de objetos físicos.
3. Se facilita el aprendizaje solucionando problemas en relación con el material que se tiene que aprender. (Richards & Rodgers, 2001 p. 98)

El aprendizaje en este método se desarrolla a través de la estructuración de oraciones con el apoyo de regletas de colores, en las que cada color representa una palabra o sonido, esto implica que los alumnos resuelvan de manera autónoma los planteamientos que hace el maestro; además de enseñar la gramática de la lengua, se estimula la creatividad del alumno (Richards & Rodgers, 2001). A pesar de que este método de enseñanza es meramente tradicional, puesto que para la ejecución de las actividades de enseñanza los alumnos siguen un modelo, que puede ser el profesor o algún compañero, su mayor distintivo entre los demás métodos es el silencio del profesor, quien utiliza el idioma objeto únicamente para presentar el vocabulario, y los alumnos, ante la ausencia de explicaciones, deben asimilar las reglas gramaticales y producir el idioma.

Aprendizaje comunitario de la lengua: Este método es de enfoque humanístico y fue desarrollado por Charles A. Curran y sus colegas. El contenido a enseñar se centra en los intereses de los estudiantes, podría considerarse funcionalista en consideración de que el vocabulario se

enfatisa a situaciones reales que los alumnos intentan comunicar, sin embargo, se basa más en la traducción del profesor de la lengua materna al idioma de aprendizaje, por lo tanto, es un método mecánico basado en la traducción y repetición, como menciona a continuación:

En el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, un alumno presenta al profesor un mensaje en la L1. El profesor traduce este mensaje a la L2. El alumno repite entonces el mensaje en la L2, dirigiéndose a otro alumno con el que quiere comunicarse. Se estimula a los alumnos para que escuchen la lengua que se produce entre otros alumnos y el profesor. El resultado de <<escuchar>> esta conversación es que todos los miembros del grupo pueden entender lo que cualquier alumno trata de decir (La Forge, 1983 citado en (Richards & Rodgers, 2001 p. 113).

El punto para considerar de sus planteamientos es que coincide con el enfoque natural en que la exposición auditiva al lenguaje les permite a los aprendices desarrollar la competencia lingüística pretendida, los resultados dependerán del tiempo dedicado, la cantidad de vocabulario y el nivel del que se trate.

El enfoque natural: Stephen Krashen y Tracy Terrel presentan “los principios y la práctica del Enfoque Natural en el libro “the Natural Approach” publicado en 1983”(Richards & Rodgers, 2001), en ese entonces ya había consideraciones previas enfocadas a la manera en que los niños adquieren la lengua materna, entre ellas el método directo, también considerado método natural, el cual proponía la enseñanza únicamente en el idioma objeto, a fin de exponer a los aprendices a dicho idioma; sin embargo la propuesta de Krashen y Terrel hace referencia a un enfoque por los fundamentos teóricos que presentan y las estrategias de enseñanza que se sugieren.

En el Enfoque Natural se pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje; (...) Krashen y Terrel ven a la comunicación como la función más importante de la lengua y, como su enfoque se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas, el Enfoque Natural es para ellos un ejemplo de enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 2001 p. 126).

Este enfoque hace una distinción entre la adquisición y el aprendizaje de un idioma, relacionando el aprendizaje con la enseñanza formal de la gramática, y a la adquisición como el proceso natural que se desarrolla con la exposición al idioma que se está adquiriendo. Dicha adquisición requiere un proceso gradual que conlleva de forma lenta al fin último del idioma que es la producción comunicativa.

La Sugestopedia: “Es un método desarrollado por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov” (Richards & Rodgers, 2001 p. 138), de enfoque humanista, este método originalmente fue creado como un proceso de curación de la mente, la finalidad de este era manipular la atención hacia las intenciones de quien genera las sugerencias, dichas sugerencias eran apoyadas con música, como se expone a continuación:

La Sugestopedia se puede considerar como una de las teorías dentro de una serie que trata de describir cómo se puede manipular la atención para conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de retentiva (...) un aspecto llamativo del método es el uso de la música y el ritmo musical del aprendizaje. De esta forma, se relaciona con otros usos funcionales de la música, especialmente el de la terapia musical (...) Lozano v utiliza para justificar el uso de la música con el fin tanto de relajar a los alumnos como de estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del material lingüístico (Richards & Rodgers, 2001 p. 139).

La música en este método es de suma importancia, puesto que además de estimular al cerebro para enfatizar toda la atención hacia las actividades propuestas, también se utiliza como herramienta lúdica, en todos los casos la intención de la música es incrementar la concentración para facilitar el proceso de asimilación de las temáticas expuestas. Este método, al igual que los demás, suele tener sus desventajas, sin embargo, se pueden retomar algunos de sus principios en la enseñanza de lenguas, entre ellos la exposición auditiva del educando al idioma que se aprende.

Para el desarrollo del taller propuesto en esta investigación, es posible retomar algunos principios de los métodos presentados, primordialmente se considera el enfoque natural propuesto por Stephen Krashen y Tracy Terrel, debido a que estos autores enfatizan que la habilidad auditiva es el factor primordial para desarrollar la competencia comunicativa de un idioma; sus estrategias y principios los retomaremos con mayor precisión en el siguiente apartado.

4.4 La habilidad auditiva en el aprendizaje del idioma inglés

La necesidad de aprendizaje de lenguas extranjeras ha permitido desarrollar una variedad de métodos de enseñanza que persiguen el dominio del idioma pretendido con fines específicos; en épocas pasadas, la prioridad de aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito académico era dominar un idioma que permitiera acceder a los conocimientos disciplinares, eran fines receptivos. Hoy en día, se le ha dado mucha importancia al plurilingüismo, lo que significa que se debe

desarrollar una competencia comunicativa en dos o más idiomas, una competencia que permita utilizar el idioma extranjero en diferentes contextos, aplicando de manera efectiva las habilidades tanto receptivas como productivas.

Adicionalmente, la facilidad de movilidad que se está dando a nivel mundial, posibilita la utilidad de los idiomas extranjeros en contextos reales, esto demanda nuevas prácticas de enseñanza, por esta razón han sido desarrollados diversos métodos, la mayoría de ellos destacan la importancia de exponer a los estudiantes al idioma que se aprende el mayor tiempo posible, es decir, a los canales receptivos, primordialmente el canal auditivo.

En el aprendizaje de una lengua extranjera es importante escuchar el idioma objeto, con diversas intenciones, en el nivel inicial se escucha para exponerse al idioma objeto con la intención de que el cerebro se familiarice con los sonidos del idioma nuevo, adquiera vocabulario e imite la pronunciación de los hablantes nativos; en niveles más avanzados, se desarrolla la comprensión auditiva, la cual implica un proceso de entendimiento y asimilación de lo que se escucha, y permitir así, cuando sea el caso, la interacción.

El escuchar el idioma inglés y comprenderlo es una de las habilidades más difíciles, pero de acuerdo con uno de los grandes lingüistas, Stephen Krashen, el idioma se adquiere primordialmente por los canales de entrada como el auditivo (Krashen & Terrell, 1998). Por esta razón y las grandes ventajas que la habilidad auditiva brinda en el aprendizaje de un idioma, en esta investigación se ha considerado exponer estrategias que mejoren la comprensión auditiva.

4.5 Enfoque natural de la enseñanza de lenguas

Actualmente los enfoques de enseñanza de lenguas más aceptados son el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Natural, aunque el natural, según sus autores es parte del comunicativo, puesto que el fin último es la competencia comunicativa; sin embargo, por la fuerte fundamentación teórica y las estrategias que en el Enfoque Natural se proponen, se le considera como un enfoque independiente.

Como se ha mencionado previamente, este enfoque es el resultado de la colaboración entre la profesora de español como lengua extranjera Tracy Terrel, y el lingüista americano Stephen Krashen, quienes publicaron su libro “The Natural Approach”. La característica más relevante de este enfoque es que considera que la lengua extranjera se puede aprender siguiendo el orden en el que se aprende la lengua materna, por el canal auditivo, ante la constante exposición a la lengua

objeto en un contexto natural. Esto fue desarrollado con la consideración de diversos métodos basados en la comunicación que estaban surgiendo en ese entonces, los cuales “se basaban en principios de adquisición del lenguaje” (Krashen & Terrell, 1998 p. 16). Sin embargo, estos métodos (ej. Método directo, respuesta física total) estaban considerando la enseñanza formal del idioma, lo cual contradecía la percepción de la adquisición.

Ante este panorama, Krashen considero importante hacer una especificación de lo que él considera como aprendizaje de la lengua y la adquisición de la lengua. “Adquirir un idioma es “recogerlo”, desarrollar la habilidad de utilizar un idioma en situaciones comunicativas naturales (...). Aprender un idioma es diferente a la adquisición. Aprendizaje de un idioma es “conocer las reglas” tener conocimientos gramaticales de manera consciente” (Krashen & Terrell, 1998 p. 18). Entendemos entonces a la adquisición de un idioma como el proceso natural mediante el cual se logra el dominio de la lengua, ante la necesidad de comunicación con los otros que forman parte de nuestro entorno, mediante el uso del idioma en un contexto natural; mientras que, el aprendizaje de un idioma es un proceso que requiere la enseñanza formal del idioma en un ámbito escolar, dándole relevancia al perfeccionamiento del idioma mediante el estudio de la gramática de este.

Al considerar que la finalidad última de los idiomas es la comunicación, pareciera que en la enseñanza de lenguas extranjeras se debe construir un camino semejante al de la adquisición de la lengua materna y evitar la enseñanza tradicional de lenguas, que se centra en la gramática y las técnicas de memorización. El dilema que surge ante este planteamiento de adquisición y aprendizaje es responder a la pregunta ¿Cómo las personas adquieren un idioma?, diversas investigaciones se han realizado para responder este cuestionamiento:

De acuerdo con investigaciones de la adquisición del segundo idioma, se piensa que la adquisición se consolida sólo cuando las personas entienden el mensaje en el idioma objeto [idioma que se está adquiriendo]. La entrada de un idioma incomprensible (ej. Escuchar un idioma desconocido en la radio), no ayuda en la adquisición del idioma. Adquirimos cuando nos enfocamos en lo que se dice, más que en como se dice. Adquirimos cuando usamos el idioma para la comunicación de ideas reales. (Krashen & Terrell, 1998 p. 19).

Adquirir un idioma implica el entendimiento de este y su aplicación para el acto de comunicar, no se enfoca únicamente en descifrar el significado de cada palabra, sino en entender el mensaje que se está transmitiendo, utilizando todos los recursos que se presentan en la vida real, aplicar el lenguaje pragmático para comprender lo que se está comunicando y para responder

cuando sea requerido o cuando se quieran exponer las ideas propias. La adquisición de la lengua materna es un proceso natural que emerge de manera inconsciente, la adquisición de un idioma extranjero también es posible, pero este proceso implica algunos requisitos previos a la adquisición, entre ellos se encuentra la motivación, descrito por Krashen como el “prerrequisito afectivo”.

Brevemente, el adquirente debe estar abierto a todas las entradas de idioma para utilizarlo en la adquisición. De acuerdo con la investigación, los factores que contribuyen a un filtro afectivo bajo incluyen una orientación positiva hacia los hablantes del idioma, la adquisición de una situación de baja ansiedad y, al menos, cierto grado de autoconfianza del adquirente. (Krashen & Terrell, 1998 p. 20)

Para lograr la adquisición del idioma extranjero, el interesado debe estar motivado y abierto a la exposición del idioma que se desea aprender, además de que debe considerarse las cuestiones afectivas durante el proceso. En suma, el proceso de enseñanza no debe ser tradicional, los profesores de idiomas deben motivar a los alumnos para que tengan una perspectiva real de los beneficios que el dominio del idioma que se aprende les brinda, deben crear un ambiente armonioso, con actividades y técnicas de enseñanza de interés para los alumnos y flexibles, se debe evitar forzar a los alumnos a la producción del idioma y guiarlos en la mejora de la confianza en sus propias capacidades. Son cuatro los principios, propuestos en el enfoque natural de Stephen Krashen, que se deben seguir para lograr la adquisición.

Estos principios, descritos en la siguiente tabla, son una guía para el quehacer del profesor de lenguas extranjeras, razón por la cual el enfoque natural ha tenido mucha aceptación en este campo, además de que tiene la ventaja de ser “altamente flexible respecto a los tipos de técnicas de enseñanza que se aplican en clase, incluso es capaz de incorporar cualquiera de las técnicas de otros métodos de enseñanza sin depender exclusivamente de una de ellas” (Krashen & Terrell, 1998 p. 17).

Tabla 6 Principios del enfoque natural

Nro.	Principio	Descripción
1	La comprensión precede a la producción.	Las habilidades receptivas preceden a las de producción del lenguaje. Se debe exponer a los estudiantes al lenguaje objeto, para ello es necesario que la instrucción se de en el idioma objeto, el contenido de la instrucción debe ser de interés para los estudiantes y se debe ayudar a que se entiendan los mensajes que se les presenten.
2	La producción emerge en etapas.	La producción del idioma no surge de una manera esporádica, esta se va dando en etapas que van desde dar respuesta a los mensajes con una palabra, después con dos o tres palabras, para continuar con el uso de frases en un principio y posteriormente oraciones concretas, hasta lograr producir un discurso más elaborado.
3	El programa del curso consta de objetivos comunicativos	El contenido del programa se debe enfocar en temas relevantes, que permitan la comunicación en situaciones reales, y no en las estructuras gramaticales. Sin embargo, esto no implica que se evada por completo a la gramática, por el contrario, se considera que, con la adquisición en un inicio, esta ira implícita y posteriormente se podrá trabajar con las estructuras gramaticales en el proceso de monitoreo donde se realiza la corrección.
4	Las actividades dirigidas a la adquisición deben fomentar una disminución de la afectividad de los estudiantes.	los temas deben ser de interés para los alumnos, para incrementar la motivación de estos a compartir sus opiniones, ideas, emociones y sentimientos; también se debe crear un buen ambiente de aprendizaje, en el que las relaciones entre los sujetos sean de respeto y colaboración.

Fuente: *Elaboración propia con base en Krashen & Terrell (1998), El método natural.*

En el aprendizaje de lenguas extranjeras existe una gama de métodos que tratan de dar solución al fracaso de muchas personas que quieren aprender un idioma que no es el suyo. Si bien el método natural facilita la tarea docente al exponer sus principios, pero, por su parte el rol del estudiante es de suma importancia, pues se afirma que “todos los seres humanos pueden adquirir idiomas adicionales, pero deben tener el deseo o la necesidad de adquirir el idioma y la oportunidad de aplicar este en propósitos comunicativos reales” (Krashen & Terrell, 1998 p. 17). Para que lograr el dominio de un idioma extranjero, debe existir motivación y participación tanto de los profesores como de los estudiantes, por su parte los profesores deben proveer a los alumnos de actividades que le permitan practicar el uso del idioma en situaciones reales, y los estudiantes deben estar disponibles y motivados para la ejecución de dichas actividades y la aplicación de estrategias autónomas que le faciliten la tarea.

4.6 Enfoque teórico

El Modelo Universitario Minerva que actualmente rige a la BUAP, surgió ante la necesidad de actualización del currículo y para cubrir las demandas de la sociedad globalizada, mismas que los organismos internacionales sugieren para el nivel de educación superior, las cuales son una educación de calidad que egrese sujetos capaces de desempeñarse tanto personal como profesional en los ámbitos local e internacional.

Por esta razón en la institución se adoptó un currículo flexible, el cual “promueve la gestión del aprendizaje y la formación integral del/ de la egresado/a; así mismo la formación y el desarrollo constante tanto del/la estudiante como del docente” (BUAP, 2007a, p. 36). Este currículo flexible considera importante romper con el rol tradicional de los docentes y de los estudiantes, ahora los estudiantes serán partícipes directos de su aprendizaje al ser gestores de este y desarrollar estrategias de autoaprendizaje que les permitan darle continuidad a sus conocimientos aun después de egresar de la institución, por su parte los docentes, deberán estar en formación constantes y aceptar que no son los únicos poseedores del conocimiento.

“El modelo educativo que se propone para la BUAP (...) se basa en un enfoque constructivista con orientación sociocultural, que retoma y se enriquece con las principales aportaciones del humanismo crítico” (BUAP, 2007b, p. 33) A fin de explicar los objetivos que persigue el MUM y las estrategias que propone para lograr dichos objetivos, a continuación, se describen sus fundamentos teóricos.

Humanismo

El rasgo que diferencia al hombre, del resto de los animales, es su capacidad de razonamiento, lo que significa que posee un atributo que le permite actuar de manera consciente ante las situaciones que enfrenta a lo largo de su existencia; sin embargo, este atributo no se da de manera innata, ni se desarrolla en el mismo nivel para todos, por lo que a pesar de que el razonamiento parece ser destinado únicamente al ser humano, este requiere de un proceso que le permita desarrollarse, el cual es denominado “aprendizaje”.

De manera tradicional, el aprendizaje era concebido como un proceso unilateral de transmisión de conocimientos en un ámbito escolar. Con la evolución del hombre y la sociedad, esta percepción se ha ido modificando, hasta llegar al “humanismo” como fundamento filosófico

del aprendizaje. El humanismo considera que “el desarrollo del ser humano integral no solamente se refiere a la activación de habilidades y formación de hábitos para lograr así la excelencia, sino a ese desarrollo que implica la totalidad: Los aspectos físico, espiritual, social y mental” (Pimienta, 2007 p. 4). Atendiendo a este planteamiento, el humanismo considera que el aprendizaje le permite al hombre ascender a un estatus superior, dicho estatus no consiste únicamente en dotarse de conocimientos científicos, sino también de valores y habilidades que le permitan el desarrollo pleno tanto en lo individual como en el ámbito social.

Según Woolfolk “Los principios básicos del humanismo comprenden la concepción de que cada persona construye su propia realidad y que una persona no puede conocer plenamente la realidad de otra” (Citado por BUAPb, 2007 p. 40). El humanismo considera como fin último de la humanidad, su propia construcción como seres individuales. En consecuencia, al considerar este planteamiento, el MUM centra su atención en la formación de los estudiantes dotados de sentimientos, conocimientos y valores.

De las diversas posturas que plantea el humanismo. El MUM se orienta por “el humanismo crítico, que promueve la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades, atendiendo a las condiciones socio- económico- políticas y ecológicas que la hacen posible”, a diferencia del humanismo conservador, el humanismo crítico no se centra en la autorrealización del ser humano de una manera individualizada, por el contrario, este postula que las relaciones sociales son indispensables para el desarrollo de dicha autorrealización, pues por naturaleza somos sociales y necesitamos de los otros para sobrevivir.

Constructivismo sociocultural

Las diversas teorías del aprendizaje tienen la intención de describir el proceso por el cual el hombre aprende; sin embargo, los supuestos más aceptables en la actualidad son los modelos con enfoque constructivista. “las teorías constructivistas se fundan en la investigación de Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, así como en la del filósofo de la educación John Dewey, por mencionar solo unas cuantas fuentes intelectuales” (Pimienta, 2007 p. 8).

Estas teorías plantean un punto medio entre el innatismo y el empirismo para dar respuesta al proceso de formación de los conocimientos, si bien para el aprendizaje depende de un proceso interior del hombre y para el empirismo estos se adquieren por cuestiones externas; ante estos supuesto, los constructivistas consideran el proceso interno del hombre para la asimilación de los

conocimientos, y afirman que para que dicho proceso se realice, es indispensable la interacción con los otros y con el medio al que pertenece (Pimienta, 2007).

El enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje es hoy en día de los más sobresalientes y aplicados en los diferentes niveles educativos y asignaturas, esto debido a que, la mayoría de los investigadores educativos coinciden que para que el desarrollo del conocimiento es importante la interacción social y los procesos mentales del individuo, es decir el conocimiento se construye cuando hay una evolución de los procesos psicológicos y sociales a través del uso de herramientas, signos y la interacción con otros individuos; sin embargo este es un proceso individualizado, considerando que cada individuo tiene diferentes capacidades y estrategias para procesar la información y adquirir nuevos conocimientos.

Para cumplir con el compromiso que la BUAP plantea para mejorar el desarrollo de la sociedad en la que esta se encuentra, además de los programas destinados para apoyar directamente, el modelo educativo de la institución pretende “desarrollar seres humanos en y para la sociedad” (BUAP, 2007b p.39), lo que se traduce en la formación de individuos de manera colaborativa para desarrollar competencias que le permitan afrontar los retos tanto personales como locales y globales. Estas intenciones institucionales están más apegadas constructivismo socio cultural planteado por Vygotsky y sus seguidores, quienes “opinan que el trato social es importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (como razonamiento, comprensión y pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos” (Pimienta, 2007 p. 10) El MUM describe estos planteamientos de la siguiente manera:

Constructivismo socio-cultural: Es una de las corrientes del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto permite reconsiderar que el salón de clase no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que se requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social para promover el desarrollo del individuo, mediante la incorporación de significados y experiencias sociales o de su entorno, creando así una relación entre nuevos conocimientos y conocimientos previos. Lo anterior permitirá la reconstrucción de la realidad enfatizando el aprendizaje guiado y cooperativo, mediante la interacción dentro de la denominada “zona de desarrollo próximo”. De esta orientación se derivan principios educativos que determinan al aprendizaje y la enseñanza (BUAP, 2007b, pp. 39-40).

Como se percibe, este modelo demanda una participación activa tanto del docente como de los estudiantes, puesto que establece que el aprendizaje se debe desarrollar de manera contextualizada y cooperativa, demandando así a los docentes habilidades profesionales que le permita plantear a los alumnos estrategias de enseñanza en la que los alumnos puedan aplicar sus conocimientos en contextos reales, además de que dichas estrategias deben considerar a todos como poseedores de conocimientos que deben ser compartidos. Por su parte los alumnos son conscientes de sus necesidades intelectuales y asumen la responsabilidad de regular su proceso de aprendizaje.

De manera particular, al referirnos al proceso de aprendizaje de un segundo idioma, el enfoque constructivista se aplica a la perfección, esto debido a que es de suma importancia considerar los conocimientos previos (desarrollo real) de los alumnos para poder diseñar actividades en las que puedan interactuar con sus compañeros, el profesor y quienes les rodean en la vida diaria, y presentarles modelos de los conocimientos a adquirir, esto con la intención de que ellos conozcan, desarrollen, internalicen, pero sobre todo apliquen y usen el nuevo idioma que están adquiriendo en diferentes contextos.

Por otra parte, se plantean estrategias del método constructivista a través de las TIC, lo cual les motiva y facilita la realización del proceso de metacognición, con la finalidad de que, por iniciativa propia, considerando la ayuda proporcionada por el profesor y compañeros, busquen herramientas alternas para practicar y mejorar todas las habilidades lingüísticas que la adquisición de un idioma demanda.

4.7 Las TIC en la educación

En la actualidad, cuando se percibe de manera oral o escrita el acrónimo “TIC”, inmediatamente pensamos en los equipos de cómputo, tabletas, celulares e internet, por el auge que estas herramientas tecnológicas tienen, no obstante, si se analizan los términos “Tecnología” “Comunicación” e “Información” de manera independiente, reflexionaremos que las TIC tienen una larga historia y no solo implica los dispositivos digitales previamente mencionados, como lo veremos a continuación:

Tecnología: “Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (Real Academia Española, 2019 definición 1).

Comunicación: “Acción y efecto de comunicar o comunicarse” (Real Academia Española, 2019 definición 1).

Información: “Comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada” (Real Academia Española, 2019 definición 1).

En atención a estas definiciones de la RAE podemos concluir que las TIC son la aplicación práctica de los conocimientos científicos mediante un conjunto de técnicas y herramientas que permitan comunicar la información o conocimientos de interés social, particulares o diversas disciplinas. En este caso las TIC tienen injerencia en el hombre desde muchos años atrás, épocas en que la imprenta y el telégrafo permitían el intercambio de información y conocimientos con ayuda de estas tecnologías. Actualmente, existe una gran gama de herramientas tecnológicas y medios que nos facilitan el proceso de comunicación tanto de información de interés social como conocimientos disciplinares, destacando las tecnologías digitales y el internet, consideradas nuevas tecnologías.

Jordi Adell, parafraseando a González, Gisbert et al. (1996, p. 413), nos brinda una clara definición de lo que son las TIC:

Entendemos por “nuevas tecnologías de la información y la comunicación” el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información (Adell, 1997 p. 7).

Las computadoras (laptops y de escritorio), las televisiones inteligentes, las tabletas y los celulares son hoy en día los dispositivos electrónicos más populares, en los cuales los usuarios pueden trabajar con programas (Softwares) especializados que facilitan las tareas desarrolladas en diversos ámbitos, además de acceder al internet, que es la red global de información a través del cual funcionan las páginas web, redes sociales y otras herramientas digitalizadas.

Si bien, estos avances tecnológicos han revolucionado la vida del hombre, pues facilita la comunicación y el goce e intercambio de información en tiempo real sin límite geográfico, pero lamentablemente existen algunas desventajas que debemos considerar, entre ellas el hecho de que el acceso a estas tecnologías se puede ver coartado por cuestiones económicas, políticas o sociales, sobre todo en países tercermundistas o en desarrollo; otra de sus desventajas es el mal uso que muchos internautas le dan a las tecnología, como lo son las cuestiones fraudulentas, el mal uso de

información personal, la pornografía, el tráfico de personas, entre muchas otras actividades ilícitas que las TIC han facilitado.

Afortunadamente, una de las ventajas de la aplicación de las TIC es que en el sentido humanistas estas pueden ayudar, por medio de la educación, a disminuir el mal uso que se da de ellas y desviar su aplicación, cada vez más, en beneficio de la sociedad tanto local como global; esto debido a que la educación es el proceso de formación del hombre, con conocimientos y valores benevolentes para sí mismo como para la sociedad a la que pertenece. Por esta razón, es importante lograr los objetivos de la educación y para ello la incorporación de las TIC es de gran relevancia hoy en día, tanto que los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO han priorizado como tema en sus asambleas y documentos, donde manifiestan la necesidad de la aplicación de estas herramientas para brindar una educación de calidad.

Con la evolución de las nuevas tecnologías, han surgido paradigmas educativos que rechazan la educación tradicional, destacando entre ellos las teorías constructivistas. Tal es el caso de César Coll (1990 citado en Olmedo & Farrerons, 2017) quien “dice que la incorporación de conocimiento se producirá si se suministra una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar una actividad mental constructivista” (p. 12). Del mismo modo, Lev Vygotsky considera que:

Cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados, Este tramo entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que denomina «Zona de desarrollo próximo» (Martín 1992 citado en Olmedo & Farrerons, 2017 p. 12).

Como se percibe, estos modelos constructivistas centran la educación en los intereses de los alumnos, y consideran que esta es un proceso en que todos los involucrados son participantes activos en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que todos son sujetos de conocimiento y la interacción con los otros es imprescindible para lograr los objetivos de enseñanza. Estos nuevos modelos de educación ven en las TIC un medio para mejorar el proceso educativo, como el conjunto de herramientas tecnológicas que facilitan las actividades tanto de los docentes como de los estudiantes. Elena Barbera (2008) señala una serie de ventajas que el aprendizaje electrónico nos brinda:

- Se puede acceder a la educación en línea desde cualquier lugar del mundo (una vez cumplidos los requisitos tecnológicos necesarios y bajo un uso deliberado no restrictivo de la tecnología).
- Si se trata de un curso con componentes asincrónicos, cuya disponibilidad de acceso es de 24 horas los 7 días de la semana.
- Los alumnos y los profesores pueden trabajar desde donde quieran.
- Los materiales de estudio de los cursos y las actividades de aprendizaje se pueden distribuir en muchos tipos de software, plataformas y sistemas operativos, y son accesibles desde cualquier lugar.
- La tecnología en la que se ubican los cursos acostumbra a ser bastante intuitiva y fácil de utilizar para los alumnos los materiales digitales se pueden actualizar con relativa facilidad (...).
- Si se usan los recursos que aportan la tecnología de la información y la comunicación para incrementar la interacción el uso educativo de internet puede facilitar un modelo más centrado en el estudiante.
- Un curso en línea bien diseñado puede ofrecer una mayor autenticidad y cantidad de experiencia de aprendizaje, así como atender a una mayor diversidad de estilo de aprendizaje.
- El aprendizaje electrónico se ajusta a necesidades individuales (evitar desplazamientos a personas discapacitadas, ahorrar tiempo a padres de familia, ofrecer formación a medida, etc.)
- El uso de internet y sus herramientas incrementa las competencias tecnológicas de los alumnos y los prepara para su futuro profesional. (Barbera, 2008 p. 23)

Estas y otras ventajas son las que nos ofrecen las TIC para facilitar la enseñanza de cualquier disciplina; sin embargo, la aplicación de estas herramientas como medio de enseñanza de lenguas extranjeras, es considerada por muchos investigadores como una de las herramientas más efectivas, además de que facilitan también el aprendizaje de manera autónoma, debido a que permiten el acercamiento del idioma que se está aprendiendo aplicado en situaciones reales, tanto en un contexto formal como cotidiano. Del mismo modo, los ambientes de aprendizaje virtuales facilitan la enseñanza efectiva, con la integración de dispositivos y recursos digitales, estructurados y dirigidos desde una plataforma virtual de aprendizaje.

Entornos Virtuales de Aprendizaje

La propuesta aquí expuesta ambiciona la creación de un taller en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), definido como “el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje” (López, Ledesma & Escalera, s.f. p. 6). Los entornos virtuales de aprendizaje, hace referencia al medio por el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y al modo (tiempo y espacio) en que se relacionan los sujetos de este proceso. El medio ya ha quedado claramente establecido, es aprendizaje con el uso de las nuevas TIC, destacando el internet; el modo va a variar de la siguiente manera:

Modo temporal: Hace referencia a los tiempos en que se desarrollaran las actividades propuestas y la comunicación e interacción de los sujetos; este podría ser sincrónico o asincrónico. “La sincronía se refiere a la coincidencia en el tiempo de profesor y alumnos, la asincronía hace referencia a la no coincidencia temporal de los actores educativos” (Barbera, 2008 p. 19).

Modo espacial: Considera el espacio en que se relacionarán los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje; ya sea presencial, en línea, o combinada. Un entorno presencial, hace referencia a que, en el proceso educativo, la interacción entre docente y alumno coincide tanto en espacio como en tiempo, es decir, se realiza cara a cara (face to face). Por su parte, el aprendizaje en línea (e- learning), hace referencia a aquel proceso de aprendizaje que se desarrolla en una plataforma digital. “un curso de estas características se desarrolla a distancia, en el sentido de que el profesor y el alumno no comparten el mismo espacio” (Barbera, 2008 p. 18).

Aprendizaje en línea (e-learning), es un concepto muy general para el aprendizaje a distancia a través de las TIC, esto debido a que podemos hablar de un e-learning autodirigido, en el que el alumno el su propio instructor. Por otra parte, en esta modalidad de aprendizaje, encontramos un modelo mixto, que fusiona la enseñanza presencial con el aprendizaje en línea, siendo este último un complemento del primero, conocido también como blended-learning (b-learning).

Un curso b-learning (Blended/ Hybrid AHA- Ambientes Hybrid de Aprendizaje) “se desarrolla en modalidad presencial y que usa tecnología para enriquecer el proceso. Se apoya en un Sistema de Administración de Contenido para, por ejemplo, publicar el syllabus y administrar tareas” (Galvis, 2017). En la presente investigación se diseña un taller en línea, con la modalidad

b-learning, puesto que será un complemento de la asignatura Lengua Extranjera ofertada por la BUAP, para su gestión y educación se apoyará de una plataforma virtual de aprendizaje.

Plataformas virtuales de aprendizaje

Así como el aprendizaje presencial requiere de un espacio donde se dé el encuentro entre los sujetos del proceso educativo, del mismo modo se debe establecer un aula virtual en las modalidades en línea, dichas aulas son denominadas plataformas. Elena Barberá (2008), describe a la plataforma como “la herramienta tecnológica que da soporte a la enseñanza en línea y que, de hecho, es un software instalado en un servidor que es accesible de manera remota por medio de internet a través de un navegador” (Barberá, 2008, p. 55).

Las plataformas virtuales son el soporte de la enseñanza, permite gestionar y ejecutar la planeación instruccional, en ella se encuentran el encuadre de las actividades que se plantean, permite compartir los recursos digitales, establecer la comunicación entre los participantes y el instructor, y facilitar la evaluación de los estudiantes. Según Elena Barbera, una clasificación generalizada de las plataformas digitales es en atención al costo que tiene acceder a ellas:

- a) Plataformas de acceso libre y gratuito para todos los usuarios de internet (...)
- b) Plataformas de pago, puesto que son productos complejos que se han comercializado y a los que se tiene que dar un rendimiento (...)
- c) Plataformas particulares que han sido diseñadas para una institución concreta atendiendo a sus particularidades de enseñanza (Barbera, 2008 p. 56)

Existe una gran variedad de plataformas virtuales, la elección de una de ellas dependerá tanto de la capacidad de acceso como de la finalidad para la cual se vaya a utilizar. Sin embargo, en el ámbito escolar, las plataformas de libre acceso cumplen muy bien la función de aula virtual y tienen una interfaz sencilla, lo que permite que la manipulación tanto de las herramientas como de los contenidos por parte de profesores y alumnos sea fácil.

Entre las herramientas de libre acceso podemos mencionar las siguientes: Moodle, Google Classroom, Edmodo, Microsoft Teams, Canvas, Schoology, etc. Cada una de las plataformas aquí mencionadas comparten algunas características, así como particularidades que ayudarán al instructor o profesor a decidir cuál utilizar, considerando siempre a todos los sujetos y elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.8 Diseño instruccional en entornos virtuales

El concepto de diseño de una manera coloquial hace referencia al bosquejo de un proceso que permitirá lograr una meta, por ejemplo, en la construcción de una casa, los diseños serían el plano de la casa, el cual va a mostrar paso a paso como se irá construyendo esta, hasta lograr la construcción finalizada. En el ámbito pedagógico, “el diseño instruccional se plantea como un proceso sistémico con actividades interrelacionadas que nos permiten crear ambientes que realmente faciliten, de forma mediada, los procesos de construcción del conocimiento” (Belloch, s.f. p. 11).

De manera general, todas las teorías de Diseño instruccional describen cómo se debe desarrollar la integración de los elementos que intervienen en el proceso educativo, explicitando:

- Una clasificación de los objetivos de aprendizaje.
- Una prescripción de cómo descomponer los objetivos generales en específicos.
- Una descripción de las acciones instructivas específicas y cómo relacionarlas con los objetivos específicos.
- Una prescripción de la secuencia de acciones instructivas definiendo una estrategia instructiva.
- Un conjunto de condiciones para las estrategias y acciones instructivas, como por ejemplo las características del alumno (Olmedo & Farrerons, 2017 pp. 23-24).

Considerando estos planteamientos, el diseño instruccional es un proceso pedagógico que inicia desde la toma de decisiones respecto al objetivo de enseñanza y la elección de los recursos que sean factibles de utilizar, hasta el proceso de evaluación y posevaluación cuando se considere necesario, todo esto, será guiado una teoría de Diseño instruccional considerada por el docente en estrecha relación con las teorías del aprendizaje que fundamentan su práctica.

A modo de conclusión, “el objetivo de los diseños instruccionales es explicitar los procedimientos estructurales del proceso de instrucción, especificando el contenido y objetivo de cada una de las etapas a seguir para asegurar la máxima eficacia en el proceso enseñanza / aprendizaje” (Gagne y Dick 1983 citado en (Olmedo & Farrerons, 2017 p. 24). El diseño instruccional o diseño de clase, es una de las tareas más importantes del docente, pues este guiará su actuar en el contexto donde se esté desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fases del diseño instruccional

Destacando el principio, de las teorías constructivistas, de que la enseñanza debe centrarse en el alumno, al ser este, quien construye su conocimiento mediante la combinación de los saberes previos y la interacción con los otros, para el diseño del taller, como complemento práctico de las clases presenciales, se considera para fundamentar la organización de los contenidos del curso, la metodología de aprendizaje denominada “aprender haciendo” (Learning by doing).

Aprender haciendo es una metodología propuesta por Roger C. Schank (1999 citado en Olmedo & Farrerons, 2017 p. 25) dirigido a la resolución de problemas de interés para los estudiantes, para lograr en ellos la motivación de ejecutarlos, y a la incorporación de los saberes en contextos reales. Con esta metodología se brinda la pauta de considerar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para establecer los objetivos de enseñanza, para conocer dichas necesidades, será indispensable realizar una valorización del campo y los sujetos en donde se ejecutará la instrucción, iniciando así con el diseño instruccional.

Las fases del diseño instruccional, en este caso, están marcadas por el modelo instruccional ASSURE, el cual también se fundamenta por los paradigmas constructivistas. Según Martínez (2009 citado en Salas, 2016) este modelo “está conformado por diversas categorías de Robert Gagne con la finalidad de asegurar el uso efectivo de los medios de instrucción por parte de los docentes en el salón de clases” (p. 27). ASSURE es un acrónimo de las seis etapas que considera este método (1. Analyze learners (A), 2. State Objectives (S), 3. Select media and materials (S), 4. Utilize media and materials (U), 5. Require learner’s participation (R), 6. Evaluate and revise (E)). Por su parte, Muñoz (2011 citado en Salas, 2016 p. 27) presenta una tabla en donde describe las seis fases que se deben atender en este diseño:

Tabla 7 Etapas del modelo ASSURE

Nro.	Etapa	Elementos
1	Analizar a los estudiantes	Características generales: Nivel de estudios, edad, raza, sexo, problemas sociales, nivel socioeconómico.
		Capacidades específicas de entrada: Conocimientos previos, habilidades y actitudes.
		Estilo de aprendizaje: Verbal, lógico, visual.
2	Establecer objetivos	Audiencia
		Conducta para demostrar
		Condiciones bajo las cuales la conducta sea observada
		Grado en el que las habilidades y aprendizajes serán dominados.
3	Seleccionar los métodos de formación, la tecnología y los medios de distribución de los materiales didácticos.	Los medios que serían más adecuados para trabajar con el método instruccional elegido, los objetivos planteados y las características de los estudiantes. Los medios pueden ser, texto, imágenes, video, audio y multimedia.
		Los materiales que proveerán a los estudiantes el apoyo necesario para el logro de los objetivos. Se pueden también diseñar y crear los materiales propios para uso de los estudiantes.
4	Utilizar los medios y los materiales	Desarrollar la lección o el curso y utilizar los medios y materiales que fueron elegidos previamente. Se debe siempre revisar los materiales antes de usarlos en la clase.
5	Exigir la participación del alumno	Es importante recordar que los estudiantes aprenden mejor cuando están envueltos de manera activa en el aprendizaje.
6	Evaluar y revisar	Establecer un proceso de evaluación y revisión.

Fuente: Muñoz (2011 citado en Salas, 2016 p. 27) Etapas del modelo ASSURE.

Las etapas descritas por el ASSURE, se consideran en el diseño instruccional de modalidad presencial, puesto que lo único que cambia aquí es el medio por el que se ejecutarán las acciones del curso; sin embargo, una de las ventajas de los modelos de diseño instruccional es, que estos pueden ser adaptados de acuerdo a los intereses y necesidades del profesor, en este caso, al ser el modelo ASSURE proyectado para el aprovechamiento de las TIC en la educación, habrá más énfasis en las plataformas virtuales, las herramientas digitales, los materiales y recursos; es decir, en un curso presencial se tendría que adaptar la fase 3 de este modelo. La elección de este modelo instruccional se ha realizado porque está enfocado en las teorías constructivistas, pues da prioridad al análisis de los estudiantes para establecer los objetivos de enseñanza y desarrollar el diseño del curso.

4.9 El taller como herramienta didáctica

La palabra taller tiene muchos significados, sin embargo, desde un punto de vista pedagógico este es definido como “una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991 p. 10), de esta definición es relevante la concepción del taller como una actividad grupal y la afirmación de que es un “aprender haciendo”, resaltando así las ventajas de las actividades prácticas para reforzar el aprendizaje.

“El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y de los educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y capacidad de investigación” (Ander-Egg, 1991 p. 3). La diferencia entre una clase, o un curso formal, y un taller radica en el cambio de roles de los sujetos, en el taller el profesor propone una serie de actividades enfocadas a la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos previamente, el profesor guía el actuar de los estudiantes, monitorea las participaciones y complementa la teoría cuando se necesario. El alumno ejecuta actividades prácticas, refuerza sus conocimientos, la creatividad y sus habilidades. “El taller es una alternativa pedagógica válida, pero parcial” (Ander-Egg, 1991 p. 4) Esto implica que no se debe considerar al taller como un todo, sino como un complemento de la enseñanza, el cual según Ander-Egg (1991) persigue dos objetivos:

El taller para formar profesional o técnicamente en prácticas sobre terreno, dentro de cualquier disciplina. El taller para adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas que podrán ser o no aplicadas posteriormente en una disciplina científica. En una práctica profesional o en una práctica supervisada. (Ander-Egg, 1991 p. 27)

La aplicación del taller, en la presente investigación, persigue el segundo objetivo, pues pretende que los estudiantes de la asignatura Lengua Extranjera mejoren la destreza auditiva del idioma inglés, con el fin de adquirir este idioma y motivarlos a que continúen de manera autónoma con el aprendizaje de esta lengua extranjera, mediante el uso de las TIC.

En este capítulo se presentaron las principales teorías y conceptos que permitieron conocer las habilidades lingüísticas del idioma, diversos métodos de la enseñanza del idioma inglés, la aplicación de las TIC en la educación y las características tanto del diseño instruccional como del desarrollo del taller, de suma importancia para elaborar la propuesta de esta investigación.

Capítulo V. Metodología

Esta investigación se realizó con la finalidad de realizar una propuesta de un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés en alumnos de Lengua Extranjera FGU – BUAP a partir de un estudio cuasiexperimental en plataforma digital, es por ello que se centró en conocer tanto el perfil de los alumnos para indagar respecto a sus antecedentes en el aprendizaje del idioma y las herramientas digitales con las que cuentan para la efectividad en la ejecución de las actividades planteadas en el taller, como en la opinión de los profesores de Lengua Extranjera TCU/ FGU de la BUAP, a fin de recabar estrategias y recursos de enseñanza que fuesen útiles para el taller. En este apartado se explica el tipo investigación que se desarrolló, los sujetos que participaron, los instrumentos aplicados, y el procedimiento que se siguió en este estudio para lograr los objetivos de investigación.

Tipo de investigación

Este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque mixto, debido a que se recolectaron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos. Por su parte los datos cualitativos obtenidos permitieron conocer la opinión tanto de los docentes como de los estudiantes y permitieron realizar de manera descriptiva el análisis de la información. En lo que refiere a los datos cualitativos, su tratamiento se realizó con un análisis descriptivo mediante el uso de tablas y figuras, y el análisis estadístico se realizó con pruebas paramétricas y no paramétricas.

El diseño de la investigación siguió el método cuasiexperimental debido a que este método según Tamayo (2003) “estudia relaciones de causa-efecto, pero no en condiciones de control riguroso de todos los factores que puedan afectar el experimento” (p. 66); además, según la descripción de Hernández, Fernández y Baptista (2014), en este método “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: Son grupos intactos” (2014 p. 151). En este caso, el estudio se realizó considerando dos grupos de la materia Lengua Extranjera III de FGU, siendo un grupo de control y un grupo experimental, ambos tutelados por el docente-investigador.

La investigación es de corte longitudinal, atendiendo a la descripción de Bisquerra (1989) quien menciona que en este tipo de investigación “se sigue el mismo grupo de individuos durante largos periodos de tiempo” (p. 69). Para obtener los resultados en esta investigación se recolectaron

los datos en diferentes momentos durante el periodo otoño 2020, iniciando en agosto con la aplicación de un pretest y cuestionarios de opinión para docentes y estudiantes, diseñando el taller en el mes de septiembre, el cual fue aplicado en el mes de octubre, y al término de esta intervención los estudiantes de ambos grupos respondieron el post test a fin de realizar un análisis de causa efecto.

Sujetos de investigación

Los participantes de la presente investigación son tanto los docentes como los estudiantes de la asignatura Lengua Extranjera FGU de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El universo de docentes de TCU/ FGUM/ TCU es de 158, y están adscritos a la Facultad de Lenguas BUAP e imparten las asignaturas de Lengua Extranjera. Debido a la situación de confinamiento, la aplicación de los instrumentos se realizó en modalidad virtual y se pidió a los docentes que de manera voluntaria respondieran el cuestionario de opinión de docentes, lamentablemente la respuesta fue muy baja, con un total de 18 docentes que atendieron a la solicitud.

En el caso de los estudiantes, se seleccionaron dos grupos de la materia Lengua Extranjera III, la asignación de dichos grupos fue totalmente ajena al docente-investigador, pues estos están integrados y asignados a la carga académica del docente del grupo antes del inicio de la investigación.

El grupo de control se integró por un total de 30 estudiantes de la Licenciatura en Administración Turística de la Facultad de Administración. El grupo experimental se integró por un total de 26 estudiantes de la Licenciatura en Medicina de la Facultad de Medicina.

Instrumentos

Debido al confinamiento en el que vivimos por la pandemia causada por la COVID-19, todos los instrumentos fueron aplicados mediante el uso de formularios de Google, mismos que permitieron obtener los datos objetivos para el análisis estadístico y la información subjetiva de la investigación. Se utilizaron, cinco instrumentos, los cuales son descritos a continuación:

Examen de simulación TOEFL pretest (Anexo I): Examen estandarizado que permite medir el nivel de comprensión auditiva del idioma inglés, se obtuvo del curso completo de preparación para el examen TOEFL de Deborah Phillips (2007), esta prueba consta de 50 preguntas de opción

múltiple que se deben responder en 35 minutos. Esta prueba se aplicó en el grupo de control y el grupo experimental antes del desarrollo del taller.

Tabla 8 Tabla de variables pretest

Categoría	Concepción teórica	Dimensión	Indicadores	Ítems
I Comprensión auditiva	Es la capacidad de entender información o mensajes presentados de manera oral en un idioma determinado. Esta destreza implica una serie de procesos tanto fisiológicos como lingüísticos; en el aspecto lingüístico, implica ciertas micro destrezas que permitan la comprensión, como los son la interpretación, la inferencia, habilidades pragmáticas, etc.	Habilidades de comprensión auditiva en conversaciones cortas consideradas en el Examen simulador TOEFL ITP. PARTE A	<ol style="list-style-type: none"> Usar sinónimos. Inferir que, quien o donde Usar antónimos o expresiones con significado de contrariedad. Distinguir sonidos similares. Entender expresiones negativas Entender expresiones con funciones de acuerdo, incertidumbre, sugerencia, empatía o sorpresa. Entender expresiones de lenguaje idiomático (modismos). 	<p>1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 22, 23, 25</p> <p>5, 9, 10, 14,</p> <p>25, 29</p> <p>1, 3,6, 8, 22, 25, 28</p> <p>12, 15, 18, 21, 24, 27, 28</p> <p>11, 17, 19, 30</p> <p>20, 21, 23, 26</p>
		Habilidades de comprensión auditiva en conversaciones largas consideradas en el Examen simulador TOEFL ITP. PARTE B	<ol style="list-style-type: none"> Identificar el tema principal de la conversación. Identificar el contexto donde se desarrolla la conversación (donde y cuando). Identificar los roles de los hablantes. Sacar conclusiones sobre las intenciones de los hablantes. Sacar conclusiones sobre información presentada. 	<p>35</p> <p>31,</p> <p>32, 34, 38</p> <p>33, 36, 37</p>
		Habilidades de comprensión auditiva en discursos largos consideradas en el Examen simulador TOEFL ITP. PARTE C	<ol style="list-style-type: none"> Identificar el tema principal. Identificar el contexto donde se desarrolla el discurso (donde y cuando). Sacar conclusiones sobre las intenciones de los hablantes o audiencia. Identificar la materia a la que pertenece el discurso académico. Sacar conclusiones sobre información presentada. 	<p>39,</p> <p>43,</p> <p>46, 48</p> <p>47,</p> <p>40, 41, 42, 44, 45, 49, 50</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el examen de simulación TOEFL de Deborah Phillips (2007).

Examen de simulación TOEFL post test (Anexo II): Examen estandarizado que permite medir el nivel de comprensión auditiva del idioma inglés, se obtuvo del curso completo de

preparación para el examen TOEFL de Deborah Phillips, esta prueba consta de 50 preguntas de opción múltiple que se deben responder en 35 minutos. Esta prueba se aplicó en el grupo de control y en el grupo experimental después del desarrollo del taller.

Tabla 9 Tabla de variables post test

Categoría	Concepción teórica	Dimensión	Indicadores	Ítems
I Comprensión auditiva	Es la capacidad de entender información o mensajes presentados de manera oral en un idioma determinado. Esta destreza implica una serie de procesos tanto fisiológicos como lingüísticos; en el aspecto lingüístico, implica ciertas micro destrezas que permitan la comprensión, como los son la interpretación, la inferencia, habilidades pragmáticas, etc.	Habilidades de comprensión auditiva en conversaciones cortas consideradas en el Examen simulador TOEFL ITP. PARTE A	1. Usar sinónimos.	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 22, 23, 25
			2. Inferir que, quien o donde	5, 9, 10, 14,
			3. Usar antónimos o expresiones con significado de contrariedad.	25, 29
			4. Distinguir sonidos similares.	1, 3,6, 8, 22, 25, 28
			5. Entender expresiones negativas	12, 15, 18, 21, 24, 27, 28
			6. Entender expresiones con funciones de acuerdo, incertidumbre, sugerencia, empatía o sorpresa.	11, 17, 19, 30
			7. Entender expresiones de lenguaje idiomático (modismos).	20, 21, 23, 26
		Habilidades de comprensión auditiva en conversaciones largas consideradas en el Examen simulador TOEFL ITP. PARTE B	1. Identificar el tema principal de la conversación.	
			2. Identificar el contexto donde se desarrolla la conversación (donde y cuando).	35
			3. Identificar los roles de los hablantes.	31,
			4. Sacar conclusiones sobre las intenciones de los hablantes.	32, 34, 38
			5. Sacar conclusiones sobre información presentada.	33, 36, 37
		Habilidades de comprensión auditiva en discursos largos consideradas en el Examen simulador TOEFL ITP. PARTE C	1. Identificar el tema principal.	39,
			2. Identificar el contexto donde se desarrolla el discurso (donde y cuando).	43,
			3. Sacar conclusiones sobre las intenciones de los hablantes o audiencia.	46, 48
4. Identificar la materia a la que pertenece el discurso académico.	47,			
5. Sacar conclusiones sobre información presentada.	40, 41, 42, 44, 45, 49, 50			

Fuente: Elaboración propia con base en el examen de simulación TOEFL de Deborah Phillips (2007).

Cuestionario de Opinión de los Estudiantes (Anexo III): Es un cuestionario diseñado con la intención de obtener el perfil de los estudiantes, se integra por un total de 52 cuestionamientos, de los cuales 24 son preguntas abiertas, 21 son preguntas de selección y 7 son preguntas elaboradas en escala Likert. Este instrumento fue aplicado en ambos grupos.

Tabla 10 Tabla de variables del cuestionario de opinión de los estudiantes

Instrumento: Cuestionario para estudiantes				
Categoría	Concepción teórica	Dimensión	Indicadores	Ítems
I Perfil Sociodemográfico	Son los atributos que identifican a cada individuo, nos permiten conocer algunas características que pueden contribuir en el éxito del taller que se plantea.	Datos generales	1. Nombre 2. Edad 3. Género 4. Estado civil 5. Lengua (s) Materna (s) 6. Lengua (s) Extranjera (s) 7. Procedencia o lugar de nacimiento	1 2 3 4 5 6 7
I Perfil económico	Son los ingresos económicos que nos permiten identificar la capacidad de adquisición de los estudiantes.		1. Ocupación 2. Dependientes económicos 3. Nivel académico de los padres o tutores 4. Ocupación de los padres o tutores	8, 9 10 11 12
II Formación académica	Son las características educativas que nos permiten identificar las habilidades y conocimientos de los alumnos, así como los intereses profesionales y sus experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera.	Aspectos generales	1. Nivel medio superior de procedencia 2. Licenciatura 3. Semestre	13 14 15
		Uso de las Tics	1. Disponibilidad de herramientas tecnológicas. 2. Experiencia con plataformas digitales. 3. Experiencia con recursos digitales enfocados a la mejora de la comprensión auditiva del inglés.	16-26 27-28 29-30
		Aprendizaje del inglés	1. Importancia del aprendizaje del inglés. 2. Antecedentes en el aprendizaje del inglés. 3. Estrategias de aprendizaje autónomo del idioma inglés 4. Percepción personal del dominio del idioma inglés 5. Nivel de dominio del idioma inglés 6. Conocimiento de instituciones certificadoras del idioma inglés	31-32 33- 37 38-39 40-43 44-45 46
IV Estrategias para la mejora de la Comprensión auditiva del idioma inglés	Es la capacidad de entender información o mensajes presentados de manera oral en un idioma determinado.	Estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva del inglés	1. Técnicas 2. Actividades 3. Recursos	47-48 49-50 51-52

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario de Opinión de los Docentes (Anexo IV): Es un cuestionario diseñado con la intención de obtener información relevante para diseñar el taller considerando las estrategias y recursos propuestos por los docentes de Lengua Extranjera FGU BUAP, se integra por un total de 41 cuestionamientos, de los cuales 25 son preguntas abiertas, 7 son preguntas de selección y 9 son preguntas elaboradas en escala Likert. Para su aplicación se solicitó a los docentes responder de manera voluntaria al mismo.

Tabla 11 Variables del cuestionario de opinión de los docentes

Instrumento: Cuestionario para docentes				
Categoría	Concepción teórica	Dimensión	Indicadores	Ítems
I. Perfil del docente	Son los atributos que nos permiten identificar las habilidades y conocimientos de los docentes especializados en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.	Datos Generales	1. Edad 2. Sexo 3. Lengua (s) materna (s) 4. Lengua (s) Extranjera (s)	1 2 3 4
		Formación profesional del docente de lengua extranjera	1. Grado académico 2. Perfil académico 3. Certificación del idioma inglés (nivel de dominio) 4. Experiencia docente 5. Experiencia docente TCU / FGUS / FGUM	5 6,7 y 8 9 10 11
		Organización de la clase	Distribución de tiempo.	12,13
		Uso de las Tics	1. Experiencia de enseñanza con plataformas digitales. 2. Plataformas digitales enfocadas a la mejora de la comprensión auditiva del inglés. 3. Herramientas digitales enfocados a la mejora de la comprensión auditiva del inglés.	14, 15, 17 18, 19 20, 21
II Estrategias para la mejora de la Comprensión auditiva del idioma inglés	Es la capacidad de entender información o mensajes presentados de manera oral en un idioma determinado. Esta destreza implica una serie de procesos tanto fisiológicos como lingüísticos; en el aspecto lingüístico, implica ciertas micro destrezas que permitan la comprensión, como los son la interpretación, la inferencia, habilidades pragmáticas, etc.	Técnicas de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva.	1. Conversaciones cortas 2. Conversaciones largas 3. Discursos académicos	22, 23 24, 25 26, 27
		Actividades de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva.	1. Conversaciones cortas 2. Conversaciones largas 3. Discursos académicos	28, 29, 30, 31 32, 33
		Recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva.	1. Conversaciones cortas 2. Conversaciones largas 3. Discursos académicos 4. Páginas web especializadas 5. Aplicaciones especializadas	34, 35 36, 37 38, 39 40 41

Fuente: Elaboración propia.

Encuesta de satisfacción del taller Anexo (V): Es una encuesta diseñada con la intención de conocer el nivel de satisfacción y las recomendaciones de mejora respecto al taller al que fueron expuestos los estudiantes del grupo experimental, se integra por un total de 17 cuestionamientos, de los cuales 5 son preguntas abiertas y 12 son preguntas elaboradas en escala Likert. Esta encuesta se aplicó únicamente al grupo experimental al término del taller.

Tabla 12 Variables encuesta de satisfacción

Categoría	Concepción teórica	Dimensión	Indicadores	Ítems
Diseño en Modalidad B-Learning	Es la aplicación herramientas tecnológicas que nos permiten complementar de manera práctica las clases presenciales, con el fin de facilitar el proceso educativo.	Uso de las Tic	Registro de participantes	1
			Plataforma digital	2
			Recursos digitales	3
Evaluación del Taller	El taller es una herramienta pedagógica que permite aplicar de manera práctica los conocimientos teóricos, es un complemento de la teoría que requiere una estructura justificada en un modelo de diseño instruccional	Diseño instruccional	Contenido	4, 5, 6
			Estructura del taller	7, 8
			Distribución del tiempo	9, 10
			Rol del docente.	11
			Rol del alumno.	12
			Recomendación del taller	13
			Dificultades en el taller	14
			Satisfacciones	15
			Insatisfacciones	16
Recomendaciones de mejora	17			

Fuente: Elaboración propia.

Como ya se ha mencionado, estos instrumentos se aplicaron utilizando la plataforma de Google Forms, se pilotearon con estudiantes y docentes con la finalidad de mejorarles y fueron minuciosamente revisados por los expertos, la doctora Gloria Angelica Valenzuela Ojeda, el doctor Jesús Márquez Carrillo y el doctor Esteban Miguel León Ochoa; en lo que concierne al examen de simulación TOEFL pretest y post test la revisión fue únicamente de formato, debido a que es una copia fiel de la versión escrita presentada por Deborah Phillips (2007), mientras que los cuestionario de opinión de los estudiantes y profesores y la encuesta de satisfacción pasaron por un proceso más riguroso debido a que su objetivo principal fue brindar información relevante para estructurar el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés.

Procedimiento

La presente investigación se desarrolló a lo largo de dos años, iniciando con el desarrollo del proyecto de investigación durante el periodo agosto-diciembre 2019, posteriormente durante los meses de enero-junio 2020 se redactó el marco teórico y se prepararon las tablas de variables con la finalidad de iniciar con la construcción de los instrumentos.

En el mes de agosto 2020, al iniciar el periodo escolar otoño 2020, el docente investigador aplico la prueba de simulación TOEFL como pretest tanto al grupo de control como al grupo experimental durante este mes se diseñaron también el cuestionario de docentes y el cuestionario de estudiantes:

- El cuestionario de opinión del estudiante se diseñó con la intención de conocer a los participantes de ambos grupos, sus antecedentes académicos del idioma inglés y la motivación que tienen respecto al aprendizaje de dicho idioma, además de los aspectos sociodemográfico, económico y tecnológico.
- El cuestionario de opinión de docentes tiene la finalidad de conocer la opinión de los profesores respecto a las plataformas digitales, estrategias de enseñanzas y recursos digitales que utilizan y la efectividad de estas en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva.

Después de la revisión de los instrumentos por los miembros del comité tutorial, durante las primeras dos semanas del mes de septiembre se pilotearon tanto con estudiantes de licenciatura como con profesores de inglés, totalmente ajenos a los participantes de la investigación; la tercera semana de septiembre se realizaron las correcciones pertinentes a los instrumentos para ser aplicados y analizados en la última semana de este mes.

Con el apoyo de los resultados obtenidos por los cuestionarios, se inició en el mes de octubre con la planeación de las secuencias didácticas para el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés que se utilizaron para realizar intervención en el grupo experimental. Durante el mes de octubre, además de trabajar con el taller, se diseñó, reviso y piloteo la encuesta de satisfacción del taller. El taller tuvo una duración de 5 semanas, iniciando el 8 de octubre y terminando el 15 de noviembre del mismo año. En la semana del 16 al 20 de noviembre se aplicó la encuesta de satisfacción del taller y la prueba de simulación TOEFL como post test tanto en el grupo de control como en el grupo experimental.

En el periodo de enero-abril 2021 se realizó un análisis detallado de todos los resultados obtenidos por medio de los 5 instrumentos que fueron aplicados: Pretest, Cuestionario de opinión de estudiantes, Cuestionario de opinión de docentes, Encuesta de satisfacción del taller y Post test.

El análisis descriptivo se realizó mediante el uso del software Excel de la paquetería Microsoft office, el cual permitió la elaboración de tablas y gráficos. Para el análisis inferencial se utilizó el software SPSS de IBM por la facilidad de este para aplicar las pruebas estadísticas.

Por último, en el periodo mayo-junio 2021, considerando tanto los resultados de los cuestionarios de estudiantes y de docentes, como la encuesta de satisfacción del taller que respondieron los estudiantes del grupo de control, se desarrolló la propuesta del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés y se redactaron las conclusiones de la investigación.

Análisis de datos

El enfoque bajo el cual se desarrolló la presente investigación es mixto, por lo tanto, el análisis de datos es tanto cuantitativo como cualitativo. Antes de continuar es preciso mencionar que todos los instrumentos fueron digitalizados y aplicados por medio de la herramienta Google Forms de la plataforma digital de Google Classroom, por ende, el primer paso para el análisis de datos fue descargar las hojas de cálculo directamente de los formularios de Google Forms.

Para el análisis cualitativo se utilizaron tablas y figuras realizados con el apoyo tanto de las herramientas encontradas en los programas Word y Excel de la paquetería de Microsoft Office, mismos que facilitaron realizar la descripción de las características de los grupos. Para el análisis cuantitativo, se utilizó el mismo software para elaborar las tablas y figuras, y además, se hizo un análisis inferencial con el apoyo del software SPSS de IBM con la intención de analizar las diferencias entre los resultados tanto del pretest como del post test en y entre ambos grupos, a fin de demostrar si las diferencias eran significativas o no e identificar si la intervención aplicada en el grupo experimental influía en la mejora del nivel de dominio de la comprensión auditiva del idioma.

En el análisis inferencial, para dar mayor certeza a los resultados, se decidió realizar la prueba t de Student, descrita a continuación:

Es la prueba de hipótesis acerca de la media de una sola población y también valoración de si las medias de dos grupos son estadísticamente diferentes entre sí, lo que tiene los siguientes supuestos: 1) las observaciones en cada grupo siguen una distribución normal; 2) la desviación estándar en ambas muestras es igual, y 3) independencia. El valor de las observaciones en un grupo no proporciona información alguna sobre el otro grupo. (Gómez-Gómez, Danglot-Banck & Vega-Franco, 2013 p. 81)

Como se puede percibir en el párrafo anterior, la prueba estadística paramétrica t de Student, se puede utilizar siempre que los datos muestren una distribución normal, pero para aquellos datos que presentaban una distribución anormal se empleó la prueba no paramétrica U la prueba U de Mann Whitney, así como se indica a continuación:

Cuando se desea comparar dos grupos en los que se ha medido una variable cuantitativa continua, cuya distribución no es semejante a la curva normal, o bien cuando la variable en estudio es cuantitativa y discreta, la prueba U de Mann-Whitney es una buena alternativa para comparar dos promedios independientes usando la t de Student (Gómez-Gómez, Danglot-Banck & Vega-Franco, 2013 p. 81)

En suma, para el análisis de las variables cuantitativas se realizó el siguiente procedimiento en primera instancia, se identificó la media aritmética y la desviación estándar de los datos para identificar si estos tenían una distribución normal o anormal. Las pruebas de normalidad utilizadas fueron la de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro Wilk, mismas que el software SPSS indica dependiendo del número de datos ingresados, posteriormente se realizó la prueba de igualdad de varianzas de Levene; por último, una vez que el programa SPSS mostró la normalidad o anormalidad de los datos, se decidió en qué casos se debía utilizar la prueba t de Student o la prueba U de Mann Whitney para dar respuesta a las hipótesis planteadas.

Capítulo VI. Resultados

En este apartado se reportan y analizan todos los datos que proporcionaron los instrumentos aplicados durante la investigación. Primeramente, se describen los datos recopilados por las encuestas de opinión tanto de los estudiantes del grupo de control como del grupo experimental. En segundo lugar, se presentan las aportaciones de los docentes de las asignaturas de Lengua Extranjera, respecto a las herramientas y estrategias que utilizan para la mejora de la comprensión auditiva del inglés. En tercer lugar, se presentan los datos obtenidos mediante el pretest y el post test, realizando las comparaciones de los resultados dentro del mismo grupo y en contraste con el otro grupo. Por último, se analiza la información recabada por la encuesta de satisfacción del taller, la cual fue respondida únicamente por los estudiantes del grupo experimental al concluir el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés que se les implementó.

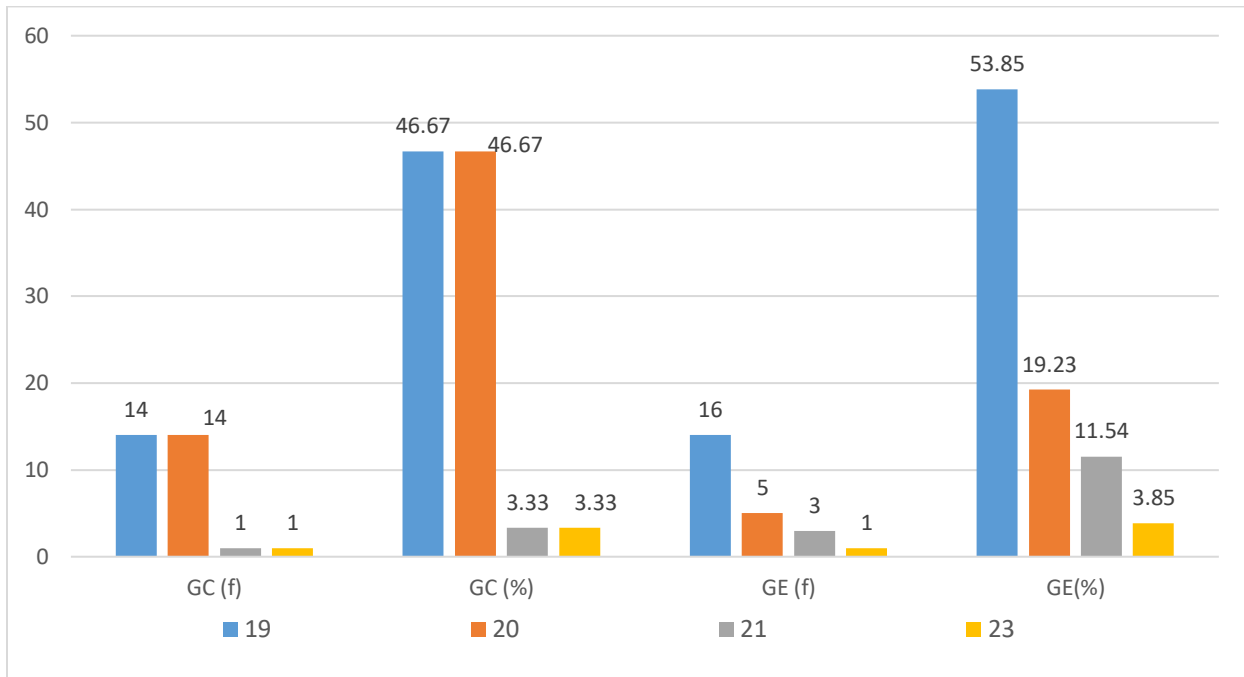
6.1 Opinión de los estudiantes

Con la finalidad de conocer el perfil sociodemográfico de los dos grupos participantes, las experiencias y antecedentes de aprendizaje del idioma inglés y las herramientas tecnológicas con las que disponen los estudiantes fue aplicado el cuestionario de opinión de estudiantes, en la cual respondieron un total de 52 preguntas. La primera pregunta era para solicitarle el nombre completo de los estudiantes, este dato era únicamente para tener un control interno respecto a quienes habían, o no, contestado el cuestionario. Las siguientes 6 preguntas reflejan el perfil sociodemográfico de nuestros estudiantes, el cual se describe a continuación.

Perfil sociodemográfico

Dentro del perfil sociodemográfico están considerados los atributos referentes a la edad, el género, el estado civil, la lengua materna y los idiomas extranjeros, y el lugar de procedencia de los estudiantes. La siguiente figura hace referencia a la edad de los estudiantes tanto del grupo de control (GC) como del grupo experimental (GE):

Figura 6 Edad de los estudiantes

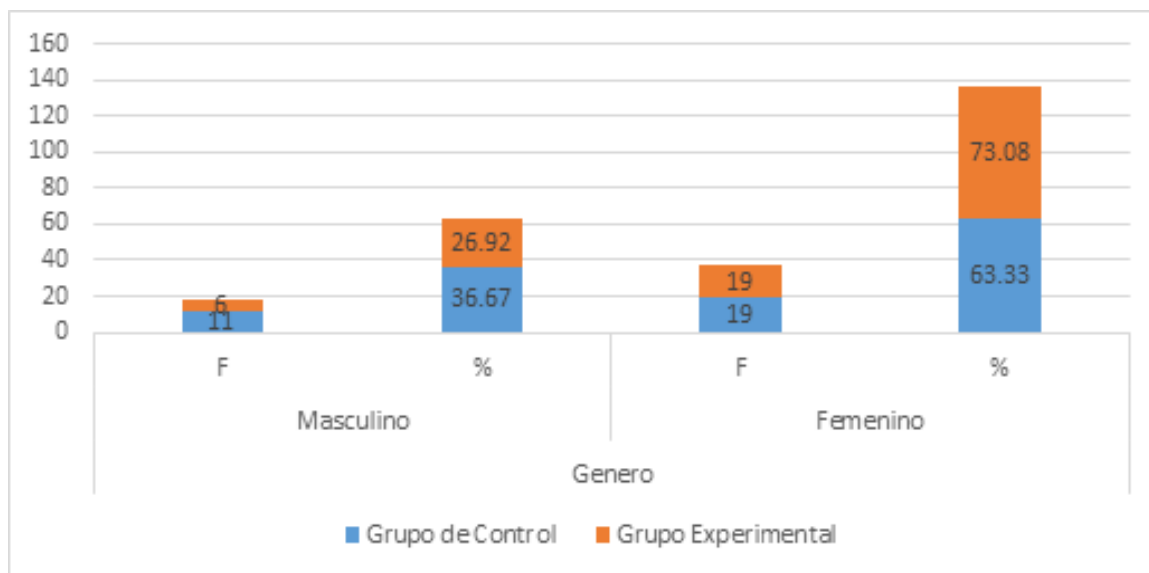


Fuente: Elaboración propia

En la figura presentada previamente, la figura 6, podemos constatar que la edad de los estudiantes se encuentra dentro del rango de los 19 a los 23 años. En el grupo de control hay 14 (46.67%) estudiantes de 19 años, 14 (46.67%) de 20 años, uno (3.33%) de 21 años y uno (3.33%) de 23 años. En el grupo experimental son 16 (53.85%) estudiantes de 19 años, cinco (19.23%) de 20 años, tres (11.54%) de 21 años y uno (3.85%) de 23 años. Estos datos reflejan que la mayoría de los participantes han estudiado de manera consecutiva los diferentes niveles educativos, puesto que se encuentran dentro del rango de edad promedio para estudiantes del nivel licenciatura.

En lo que refiere al género de los estudiantes, como se visualiza en la figura 7, en ambos grupos predominan las estudiantes del género femenino, siendo en el grupo de control 11 (36.67%) estudiantes hombres y 19 (63.33%) estudiantes mujeres; en el grupo experimental se ven el mismo número de estudiantes del género femenino un total de 19, representando el 73.08%, y solo seis hombres, que representan el 26.92% en ese grupo.

Figura 7 Género de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Respecto al estado civil de los estudiantes, en ambos grupos el 100% de los estudiantes manifestó estar soltero, esto nos permite discernir que, al ser solteros, facilita el desarrollo del taller porque no tienen las responsabilidades que implica el vivir en pareja, así que tendrían oportunidad de dedicar más tiempo a las actividades académicas.

Así mismo, el 100% de los estudiantes en ambos grupos reconoce que su lengua materna es el español. Para el caso de la lengua extranjera de dominio, en el grupo experimental los 26 (100%) y en el grupo de control 29 (96.6%) estudiantes indicaron que es el idioma inglés, algunos de ellos hacían referencia a un dominio mínimo o a que están en proceso de aprender dicho idioma, y solo uno (3.33%) de los estudiantes del grupo de control indicó que el inglés y el portugués son sus idiomas de aprendizaje. Con estos datos sabemos que la mayoría de los estudiantes han aprendido el idioma inglés antes de iniciar la licenciatura, sin embargo, son muchos los que manifiestan el bajo dominio que tienen de dicho idioma y especificaron que están motivados y en proceso de aprenderlo.

La tabla 13, que se encuentra a continuación, nos permite visualizar la diversidad en cuanto al lugar de procedencia que existe en ambos grupos. Dentro del grupo de control, dos (6.67%) estudiantes proceden del extranjero, específicamente del estado de California, tres (10%) estudiantes del estado de Guerrero, dos (6.67%) del estado de México, uno (3.33%) del estado de Morelos, tres (10%) del estado de Veracruz, uno (3.33%) del estado de Yucatán, tres (10%) de

regiones foráneas del estado de Puebla y como era de esperarse el mayor número, 15 (50%), provienen de la ciudad de Puebla. Los estudiantes del grupo experimental proceden, uno (3.85%) del estado de México, uno (3.85%) del estado de Morelos, dos (7.69%) del estado de Oaxaca, tres (11.54%) de regiones foráneas a la ciudad de Puebla y la mayoría, 17 (65.38%), provienen de la ciudad de Puebla, dos (7.69%) no proporcionaron esta información.

Tabla 13 Lugar de procedencia

Lugar de Procedencia	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
California, USA	2	6.67	0	0.00
Guerrero	3	10.00	0	0.00
México	2	6.67	1	3.85
Morelos	1	3.33	1	3.85
Oaxaca	0	0.00	2	7.69
Puebla, Ciudad	15	50.00	17	65.38
Puebla, Regiones	3	10.00	3	11.54
Veracruz	3	10.00	0	0.00
Yucatán	1	3.33	0	0.00
No especifica	0	0.00	2	7.69
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: *Elaboración propia*

Como podemos percibir con los datos presentados en la tabla 13, se concluye que contamos con dos grupos de licenciatura, cuyos estudiantes de características similares a la mayoría de los grupos de universidades públicas, en donde se encuentran estudiantes procedentes de diversas regiones del país, y para la situación actual de educación a distancia que estamos sobrellevando como consecuencia de la pandemia COVID-19, es importante considerar esta procedencia, pues es desde sus lugares de origen de donde los estudiantes realizan sus actividades académicas, en este caso las relativas al Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés. Afortunadamente, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental provienen de la ciudad de Puebla, al ser una de las ciudades más importantes del país, las problemáticas de conectividad son pocas, comparadas con aquellas localidades que se encuentran en zonas rurales.

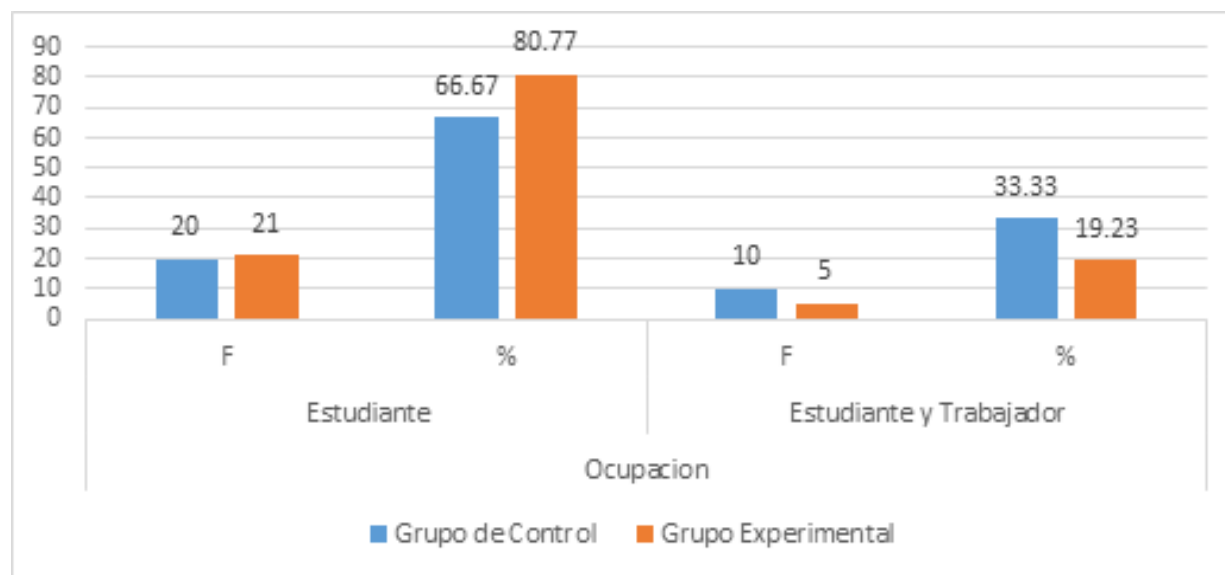
Perfil económico de los estudiantes

Para conocer respecto a la economía de nuestros estudiantes se indago la ocupación tanto en los estudiantes como en sus padres o tutores, también se cuestionó el número de dependientes

económicos que tienen los estudiantes en caso de que tengan alguna actividad remunerada económicamente, y también se preguntó sobre el nivel académico de los padres.

La figura 8 muestra la ocupación de los estudiantes en ambos grupos, de manera general la mayoría de los estudiantes se dedican únicamente a sus ocupaciones académicas, es importante recordar que los estudiantes del grupo de control son de la licenciatura en administración turística, mientras que los estudiantes del grupo experimental son de la licenciatura en medicina.

Figura 8 Ocupación de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

La figura anterior refleja que en el grupo de control diez (33.33%) estudiantes realizan actividades con una percepción económica, y el resto, 20 (66.67%) manifestaron ser solo estudiantes. En el grupo experimental, encontramos a cinco (19.23%) estudiantes que perciben un sueldo por trabajar, y 21 (80.77%) participantes que se dedican únicamente a estudiar.

Al ser la mayoría de los estudiantes dedicados únicamente a sus actividades académicas y no tener la obligación o necesidad de laborar, se visibiliza la disposición y la dedicación que le podrían dar a las actividades a realizar en la propuesta, pues serán actividades autogestoras, en las que ellos dispondrán de su tiempo libre para practicar y mejorar sus habilidades de dominio del idioma inglés.

Tabla 14 Número de dependientes económicos de los estudiantes

Número de dependientes	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
Ninguno	10	33.33	18	69.23
Uno	6	20.00	1	3.85
Dos	6	20.00	3	11.54
Tres	4	13.33	1	3.85
Cuatro	3	10.00	3	11.54
Cinco	1	3.33	0	0.00
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: Elaboración propia

En tabla 14 se muestra el número de estudiantes que tienen de cero a cinco dependientes económicos. En el grupo de control diez (33.33%) estudiantes no tienen dependientes económicos, seis (20%) tienen un dependiente económico, seis (20%) tienen dos dependientes económicos, cuatro (13.33%) tienen tres dependientes económicos, tres (10%) tienen cuatro dependientes económicos y solo uno (3.33%) tiene cinco dependientes económicos. En el grupo experimental 18 (69.23%) estudiantes no tienen dependientes económicos, uno (3.85%) tiene un dependiente económico, tres (11.54%) tienen dos dependientes económicos, uno (3.85%) tiene tres dependientes económicos, y tres (11.54%) tienen cuatro dependientes económicos.

Como se había mencionado anteriormente, los estudiantes manifestaron estar solteros, sin embargo, algunos de ellos tienen dependientes económicos, haciendo referencia a uno o dos hijos, o a sus familias centrales, esto debido a que la situación actual de la pandemia COVID-19, obligó a algunos de ellos a trabajar para ayudar a solventar los gastos familiares. Favorablemente, en el grupo experimental casi el 70% de los estudiantes no tienen las responsabilidades que implica tener dependientes económicos.

Tabla 15 Nivel de estudios de padres o tutores

Nivel de Estudios	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
Primaria 4-6 Grado	3	10.00	2	7.69
Secundaria	5	16.67	2	7.69
Educación Media Superior	11	36.67	13	50.00
Licenciatura	9	30.00	9	34.62
Maestría	2	6.67	0	0.00
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: Elaboración propia

De manera particular, la tabla anterior refleja que en el grupo de control el nivel académico de los padres o tutores es, tres (10%) con educación primaria, cinco (16.67%) con educación secundaria, 11 (36.67%) con educación media superior, nueve (30%) con licenciatura, y dos (6.67%) con maestría. Para el caso del grupo experimental, el nivel académico de los padres o tutores se da de la siguiente manera, dos (7.69%) con educación primaria, dos (7.69%) con educación secundaria, 13 (50 %) con educación media superior, y nueve (34.64 %) con licenciatura.

En relación con el nivel académico de los padres de familia o tutores de los participantes, los datos de la tabla 15 permite concluir que para ambos grupos el mayor nivel académico de los padres de familia es el nivel medio superior, sin embargo, esta mayoría no representa ni el 50% del total en ambos grupos.

Tabla 16 Ocupación de padres o tutores

Ocupación de padres o tutores	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
Comerciantes	5	16.67	6	23.08
Empleados	6	20.00	4	15.38
Directivo académico	0	0.00	1	3.85
Enfermera	0	0.00	1	3.85
Maestros	1	3.33	2	7.69
Ingeniero	1	3.33	1	3.85
Contador	2	6.67	0	0.00
Doctor	1	13.33	0	0.00
Agricultor / campesino	4	6.67	2	7.69
Panadero / albañil/ herrero	2	0.00	0	0.00
Ama de casa	0	6.67	1	3.85
Obrero y ama de casa	2	3.33	1	3.85
Ama de casa y comerciante	1	3.33	1	3.85
Mecánico industrial y ama de casa	1	0.00	1	3.85
Ama de casa y Doctor	0	0.00	1	3.85
Ama de casa y chofer	0	3.33	1	3.85
Ama de casa y jubilado	1	3.33	0	0.00
Arquitecto y ama de casa	1	0.00	1	3.85
Arquitecto y comerciante	0	3.33	1	3.85
Abogada y contador	1	3.33	1	3.85
No específica	1	3.33	0	0.00
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla número 16 nos indica la ocupación de los padres o tutores de los estudiantes. En el grupo de control las ocupaciones son cinco (16.67%) comerciantes, seis (20%) Empleados, un

(3.33%) maestro, un (3.33%) ingeniero, dos (6.67%) contadores, un (3.33%) doctor, dos (6.67%) campesinos, dos (6.67%) albañiles, un (3.33%) obrero y ama de casa, un (3.33%) comerciante y ama de casa, una (3.33%) ama de casa y chofer, una (3.33%) ama de casa y jubilado, un (3.33%) arquitecto y ama de casa, una (3.33%) abogada y contador, y uno (3.33%) no especifica la ocupación.

En el grupo experimental las ocupaciones son seis (23.08%) comerciantes, cuatro (15.38%) Empleados, uno (3.85%) directivo académico, uno (3.85%) enfermera, dos (7.69%) maestros, uno (3.85%) ingeniero, dos (7.69%) campesinos, uno (3.85%) ama de casa, uno (3.85%) obrero y ama de casa, una (3.85%) ama de casa y comerciante, una (3.85%) ama de casa y mecánico industrial, una (3.85%) ama de casa y doctor, una (3.85%) ama de casa y chofer, un (3.85%) arquitecto y ama de casa, un (3.85%) arquitecto y comerciante y una (3.85%) abogada y contador

Todos los datos recolectados en el rubro de perfil económico de los estudiantes muestran un panorama favorable para el desarrollo de la propuesta, pues podemos concluir que los estudiantes se encuentran dentro de un perfil económico bajo y medio, sin embargo, la mayoría de ellos están respaldados económicamente por sus padres y no tienen responsabilidades que les permitan distraerse de las actividades académicas.

Formación académica de los estudiantes

Para identificar el perfil académico de los participantes, de manera general, primeramente, se cuestionó sobre la institución de educación media superior de la que provenían los estudiantes, la licenciatura y el semestre que estudian. En atención a la disciplina y modalidad de la propuesta, posteriormente se indago respecto a las condiciones, habilidades y experiencia que tienen en el uso de las TIC, así como, de la motivación, los antecedentes, estrategias de aprendizaje, dominio y percepciones referentes al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tal y como se muestra en el siguiente análisis.

En consideración de los antecedentes académicos de los estudiantes, se cuestionó respecto a la institución de educación media superior de procedencia, para identificar si estos provienen de instituciones públicas o privadas.

Tabla 17 Institución de educación media superior de procedencia

Institución de Educación Media Superior	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
Preparatoria BUAP	8	26.67	15	57.69
Preparatoria Regional BUAP	2	6.67	3	11.54
Bachillerato	2	6.67	0	0.00
Preparatoria	3	10.00	0	0.00
Centro Escolar	2	6.67	2	7.69
COBAEP/ COBAO	3	10.00	1	3.85
CBTIS	3	10.00	0	0.00
CETIS	1	3.33	0	0.00
CECYTE	1	3.33	0	0.00
Universidad del Golfo de México Norte	1	3.33	0	0.00
Universidad del Valle de Puebla	1	3.33	0	0.00
Instituto Washington	1	3.33	0	0.00
Colegio Activo México A.C.	1	3.33	0	0.00
Colegio Europeo	1	3.33	0	0.00
Colegio Hispanidad S.C	0	0.00	1	3.85
UPAEP	0	0.00	1	3.85
Instituto del bosque Puebla	0	0.00	1	3.85
Instituto Kukulcán	0	0.00	1	3.85
Pacelli	0	0.00	1	3.85
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 17 nos indica que, la mayoría de los estudiantes en ambos grupos, provienen tanto de una preparatoria BUAP como de otras instituciones públicas, siendo solo un porcentaje mínimo quienes estudiaron en instituciones privadas.

De manera particular, en el grupo de control, la procedencia del nivel medio superior se distribuye de la siguiente manera, dentro de las instituciones públicas, ocho (26.67%) estudiantes provienen de preparatorias BUAP; dos (6.67%) de preparatorias regionales BUAP, dos (6.67%) de bachilleratos generales, tres (10%) de preparatorias, dos (6.67%) de un centro escolar, tres (10%) de Colegios de Bachilleres estatales, tres (10%) de CBTIS, uno (3.33%) de CETIS y uno (3.33%) del CECYTE; en lo que refiere a las instituciones privadas, en este grupo se encontró con uno (3.33%) estudiante que estudió el nivel medio superior en cada una de las siguientes instituciones, la Universidad del Golfo de México Norte, la Universidad del Valle de Puebla, Instituto Washington, el Colegio Activo México A.C. , y el Colegio Europeo. Por otro lado, en el grupo experimental los estudiantes provienen de las siguientes instituciones públicas, de preparatorias BUAP provienen 15 (57.69%) estudiantes, tres (11.54 %) de preparatorias regionales BUAP, dos (7.69%) de centro escolar, uno (3.85 %) de Colegios de Bachilleres estatales; así

mismo, se encontró que un (3.85%) estudiante proviene de cada una de las siguientes instituciones privadas, Colegio Hispanidad S.C, UPAEP, Instituto del bosque Puebla, Instituto Kukulcán y el Instituto Pacelli.

Una de las características que comparten, tanto instituciones públicas como privadas del nivel medio superior, es la incorporación de la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo, dándole prioridad a la enseñanza del inglés, sin embargo, la calidad de la enseñanza de idiomas en estas instituciones depende mucho del contexto en el que se encuentran, del perfil de los docentes que imparten las clases y de la motivación de los estudiantes para el aprendizaje de idiomas. Afortunadamente, en ambos grupos el porcentaje de estudiantes provenientes de preparatorias BUAP está entre el 33.34% para el grupo de control y 69.23% para el grupo experimental, lo cual es garantía de que la mayoría de los estudiantes tienen conocimientos previos del idioma inglés y que tuvieron clases impartidas por docentes con un perfil profesional especializado en la enseñanza de idiomas, debido a la rigurosidad de la BUAP en la contratación de sus docentes.

En lo que refiere a la licenciatura y el semestre de los participantes, por una parte, los estudiantes del grupo de control son del tercer semestre de la Licenciatura en Administración Turística, mientras que en el grupo experimental encontramos a estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Medicina. En ambos grupos los estudiantes están motivados para el aprendizaje del idioma inglés pues conocen de la importancia de este idioma tanto en el ámbito disciplinar como en el laboral, en su futuro como profesionistas.

Uso de las TIC

Esta categoría es de suma importancia para conocer la viabilidad del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés, debido a que es un taller en línea, por esta razón es necesario conocer las herramientas tecnológicas que tienen los estudiantes, la calidad del servicio de internet al que acceden y la experiencia que tienen con las diferentes plataformas digitales.

La tabla 18 que se muestra a continuación es referente a la disponibilidad de servicio a internet y de las herramientas tecnológicas con las que cuentan tanto los estudiantes del grupo de control como los del grupo experimental y que les permitirá realizar las actividades que se plantean en el taller.

Tabla 18 Disponibilidad de servicio a internet y herramientas tecnológicas

Servicios y Herramientas Tecnológicas		Grupo Control		Grupo Experimental	
		F	%	F	%
Servicio de internet	Si	28	93.33	25	96.15
	No	2	6.67	1	3.85
Totales		30	100.00	26	100.00
Equipo de cómputo de uso individual	Si	17	56.67	17	65.38
	No	13	43.33	9	34.62
Totales		30	100	26	100
Equipo de cómputo de uso compartido	Si	17	56.67	16	61.54
	No	13	43.33	10	38.46
Totales		30	100.00	26	100.00
Bocinas /auriculares en equipo de computo	Si	21	70.00	20	76.92
	No	9	30.00	6	23.08
Totales		30	100.00	26	100.00
Micrófono en equipo de cómputo	Si	25	83.33	19	73.08
	No	5	16.67	7	26.92
Totales		30	100.00	26	100.00
Cámara en/para tu equipo de cómputo	Si	24	80.00	19	73.08
	No	6	20.00	7	26.92
Totales		30	100.00	26	100.00
Teléfono celular inteligente (smartphone)	Si	28	93.33	24	92.31
	No	2	6.67	2	7.69
Totales		30	100.00	26	100.00
Tablets / iPad	Si	5	16.67	10	38.46
	No	25	83.33	16	61.54
Totales		30	100.00	26	100.00

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al servicio de internet, en el grupo de control 28 (93.33%) estudiantes cuentan con él y solo dos (6.67%) carecen de este servicio; en el grupo experimental 25 (96.15%) estudiantes tienen servicio a internet y solo uno (3.85%) no tiene servicio de internet en casa. En el grupo de control 17 (56.67%) tiene un equipo de cómputo para uso individual y 13 (43.33%) no tienen equipo de cómputo para uso individual, estos mismos porcentajes se reflejaron en el cuestionamiento de equipo de cómputo de uso compartido; en el grupo experimental, 17 (65.38%) indicaron tener equipo de cómputo de uso individual, siendo nueve (34.62%) los estudiantes que carecen de equipo de cómputo para uso individual, mientras que 16 (61.54%) indicaron acceder a un equipo de cómputo de uso compartido y diez (38.46%) negaron usar un equipo de cómputo de manera compartida.

Respecto a otras herramientas necesarias para la ejecución del taller en un equipo de cómputo, 21 (70%) estudiantes del grupo de control y 20 (76.92%) estudiantes del grupo

experimental indicaron tener bocinas o auriculares; 25 (83.33%) estudiantes del grupo de control y 19 (70.08%) estudiantes del grupo experimental indicaron tener micrófono; 24 (80%) estudiantes del grupo de control y 19 (70.08%) estudiantes del grupo experimental indicaron tener cámara. En lo que refiere a la disponibilidad de otro dispositivo electrónico que permitiera en algún momento sustituir el uso del equipo de cómputo, 28 (93.33%) estudiantes del grupo de control y 24 (92.31%) estudiantes del grupo experimental indicaron tener teléfono celular inteligente (smartphone), mientras que cinco (16.67%) estudiantes del grupo de control y diez (38.46%) estudiantes del grupo experimental indicaron tener una tableta o iPad.

Estos datos nos permiten identificar que todos los estudiantes están en posibilidad de realizar las actividades en línea, pues la mayoría de ellos tiene acceso a internet, y para el caso del grupo experimental solo un estudiante manifestó no tener internet en casa, sin embargo, tiene la posibilidad y necesidad de acceder a un ciber café. En lo que se refiere a las otras herramientas, como lo son bocinas, auriculares, micrófono y cámara, mismos que serán útiles para las actividades planteadas en el taller, es muy alto el porcentaje que indicó tener un equipo celular inteligente (smartphone) los cuales ya están equipados de estas herramientas necesarias para cumplir con lo requerido en el taller.

Tabla 19 Asistencia a ciber café de los estudiantes

Frecuencia de asistencia a ciber café	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
Diario	1	3.33	0	0.00
Tres veces a la semana	1	3.33	1	3.85
Dos veces a la semana	3	10.00	2	7.69
Una vez a la semana	7	23.33	6	23.08
Nunca	16	53.33	12	46.15
Otra	2	6.67	5	19.23
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la frecuencia con la que los estudiantes asisten a un cibercafé para realizar sus actividades académicas, esta se presenta en la tabla 19, para ello se consideró una escala referente a las veces que en una semana se accede a este servicio. Para el caso del grupo de control la frecuencia con la que asisten a un cibercafé es la siguiente, uno (3.33%) asiste diariamente, uno (3.33%) asiste tres veces por semana, tres (10%) asisten dos veces a la semana, siete (23.33%) asisten una sola vez a la semana, 16 (53.33%) no asisten nunca y solo dos (6.67%) seleccionaron

la opción otra. En el grupo experimental la frecuencia con la que asisten a un cibercafé es la siguiente, uno (3.85%) asiste tres veces por semana, dos (7.69%) asisten dos veces a la semana, seis (23.08%) asisten una sola vez a la semana, 12 (46.15%) no asisten nunca y cinco (19.23%) seleccionaron la opción otra.

En ambos grupos hay un porcentaje significativo de los chicos que no asisten a un cibercafé, pues como ya se mostró previamente, la mayoría de los estudiantes cuentan con equipo de cómputo y servicio de internet en casa; sin embargo, hay quienes si tienen la necesidad de asistir a un cibercafé para imprimir sus trabajos o adquirir otros servicios que estos establecimientos ofrecen. En el caso de los estudiantes que eligieron la opción “otra”, especificaron que solo van a un cibercafé para imprimir, cuando es necesario por problemas de internet o con el equipo de cómputo que tienen en casa y uno de ellos manifestó que asiste a estos servicios cada 15 días.

Si bien, los estudiantes acceden a internet ya sea porque cuentan con este servicio en casa o porque asisten a un cibercafé, sin embargo, también era necesario conocer la calidad del servicio al que acceden, sobre todo ahorita que por la pandemia COVID-19, que es imperante que los estudiantes se queden en casa para realizar sus actividades, puesto que, en circunstancias normales, la universidad les permitiría el acceso al internet y a equipos de cómputo como parte de los servicios que la institución ofrece a su comunidad.

Tabla 20 Calidad de servicios de internet al que acceden los estudiantes

Calidad de Servicios de Internet	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
Deficiente	0	0.00	3	11.54
Malo	5	16.67	3	11.54
Regular	12	40.00	12	46.15
Bueno	12	40.00	8	30.77
Excelente	1	3.33	0	0.00
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 20, muestra cómo valoran los estudiantes la calidad del servicio de internet al que tienen acceso para realizar sus actividades académicas, para lo cual respondieron utilizando una escala Likert que va de deficiente a excelente. Solo tres (11.54%) estudiantes del grupo experimental indicaron tener un servicio de internet deficiente; la valoración de un servicio de mala calidad fue realizada por cinco (16.67%) estudiantes del grupo de control y tres (11.54%) del grupo experimental; en lo que refiere a un servicio regular, fue indicado por 12 (40%) en el grupo

de control y 12 (46.15%) en el grupo experimental; así mismo, 12 (40%) estudiantes del grupo de control y ocho (30.77%) del grupo experimental tienen un servicio bueno de internet. Solo un (3.33%) estudiante del grupo de control indicó tener un servicio de internet de excelente calidad.

De manera optimista se destaca que la mayoría de los estudiantes tienen un servicio de internet que va de regular a bueno, esto es favorable, debido a que estamos hablando de una época en la que la calidad del servicio de internet ha disminuido mucho por la alta demanda de usuarios, al estar todos en confinamiento, lo que significa que en un contexto sin pandemia la calidad del servicio sería mejor.

Con la finalidad de conocer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con las plataformas digitales, se indago respecto a cuales han utilizado durante su vida académica, para ello se les presentaron seis de las plataformas digitales más populares hasta su momento, con la intención de conocer con cual o cuales de ellas han interactuado para aprender, así mismo se les brindó la opción de “otra”, para que ellos comentaran alguna otra plataforma con la que hayan trabajado y que no está considerada. Estos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 21 Experiencia con plataformas digitales

Uso de plataformas digitales		Grupo Control		Grupo Experimental	
		F	%	F	%
Blackboard	Si	4	13.33	26	100.00
	No	26	86.67	0	0.00
Totales		30	100.00	26	100.00
Canvas	Si	14	46.67	8	30.77
	No	16	53.33	18	69.23
Totales		30	100.00	26	100.00
Edmodo	Si	7	23.33	1	3.85
	No	23	76.67	25	96.15
Totales		30	100.00	26	100.00
Google Classroom	Si	30	100.00	26	100.00
	No	0	0.00	0	0.00
Totales		30	100.00	26	100.00
Microsoft Teams	Si	28	93.33	26	100.00
	No	2	6.67	0	0.00
Totales		30	100.00	26	100.00
Moodle	Si	4	13.33	26	100.00
	No	26	86.67	0	0.00
Totales		30	100.00	26	100.00
Otra	Si	5	16.67	4	15.38
	No	25	83.33	22	84.62
Totales		30	100.00	26	100.00

Fuente: Elaboración propia

Como se presenta en la tabla 21, los estudiantes reconocen las plataformas digitales que se les mencionaron, pero no habían interactuado con todas ellas. Para el caso de la plataforma Blackboard, en el grupo de control cuatro (13.33%) estudiantes y en el grupo experimental 26 (100%) estudiantes ya habían utilizado esta plataforma. En la plataforma Canvas la distribución fue la siguiente, en el grupo de control con 14 (46.67%) estudiantes y en el grupo experimental con ocho (30.77%) estudiantes. En la plataforma Edmodo, siete (23.33%) estudiantes del grupo de control y un (3.85%) estudiante del grupo experimental, ya habían utilizado esta plataforma. La plataforma Google Classroom es la plataforma que los estudiantes más han utilizado, así lo indicó el 100% en ambos grupos. La plataforma Microsoft Teams ha sido utilizada por 28 (93.33%) estudiantes del grupo de control y por 26 (100%) estudiantes del grupo experimental. En lo que refiere a la plataforma Moodle, en el grupo de control cuatro (13.33%) estudiantes y en el grupo experimental 26 (100%) estudiantes ya habían utilizado esta plataforma.

En el caso de los estudiantes que eligieron la opción “otra”, al mencionar a qué plataforma digital se referían, destacan las siguientes la plataforma Schoology, Zoom, Meet; sin embargo, de estas, solo Schoology es una plataforma digital porque permite la interacción con los estudiantes y el repositorio de trabajos o archivos, mientras que Zoom y Meet son únicamente herramientas para videoconferencia.

Con esta información se optó por utilizar la plataforma Moodle debido a que el 100% de los estudiantes del grupo experimental ya habían interactuado con esta plataforma, y del mismo modo es una de las plataformas cuya interfaz favorece a la organización del taller.

Para conocer los recursos digitales que utilizan los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés, se les preguntó respecto a aquellos sitios web y aplicaciones especializadas que han utilizado enfocados principalmente en mejorar en la comprensión auditiva del inglés, en total se mencionaron ocho sitios web y ocho aplicaciones, En total en ambos grupos se mencionaron ocho sitios web y ocho aplicaciones, como se muestra en la tabla 22:

Tabla 22 Sitios web y aplicaciones para mejorar la comprensión auditiva propuestos por los estudiantes

Recurso Digital		Grupo Control		Grupo Experimental	
		F	P	F	P
Sitio Web	Agenda web	1	1.52	1	1.85
	LingoDeer	1	1.52	0	0.00
	Lyrics Training	3	4.55	1	1.85
	Myelt de National Geographic	13	19.70	2	3.70
	Películas en inglés	3	4.55	1	1.85
	Sitios de simulacro TOEFL	0	0.00	2	3.70
	Technology for ELL Distance Learning	0	0.00	1	1.85
	Youtube	8	12.12	4	7.41
	Ninguno	5	7.58	17	31.48
Aplicación	Busuu	1	1.52	0	0.00
	Cake	1	1.52	2	3.70
	Duolingo	19	28.79	10	18.52
	LingoDeer	1	1.52	0	0.00
	Mondly	1	1.52	0	0.00
	Music Lyrics	1	1.52	0	0.00
	Natural Readers	1	1.52	0	0.00
	Spotify	1	1.52	1	1.85
	Ninguna	6	9.09	12	22.22
Totales		66*	100	54*	100
*El total hace referencia a la mención que los participantes hacen de cada una de las aplicaciones o sitios web, por ello no coincide con el total de estudiantes de cada grupo.					

Fuente: *Elaboración propia*

Los datos mostrados en la tabla hacen referencia a la mención que del total de participantes, 30 del grupo de control y 26 del grupo experimental, hacen de cada recurso digital, por consiguiente al ver los totales hay una variación de 66 en el grupo de control y 54 en el grupo experimental, debido a que hubo casos en que los participantes mencionaron dos o más recursos, e incluso quienes no mencionaron ninguno; en lo que respecta a los porcentajes, estos se consideraron en atención al número total de frecuencias.

En el grupo de control se hicieron mención de los siguientes sitios web uno (1.52%) Agenda Web, uno (1.52%) Lingo Deer, tres (4.55%) Lyrics Training, 13 (19.70%) Myelt de National Geographic, ocho (12.12%) Youtube (sin especificar canal), tres (4.55%) Películas en inglés y cinco (7.58%) no mencionaron ningún sitio web; en lo que respecta a las aplicaciones en este grupo se hizo mención de los siguientes uno (1.52%) Busuu, uno (1.52%) Cake, 19 (28.79%) Duolingo, uno (1.52%) Lingo Deer, uno (1.52%) Mondly, uno (1.52%) Music Lyrics, uno (1.52%) Natural Readers, uno (1.52%) Spotify y seis (9.09%) no mencionaron ningún sitio web.

Las menciones de recursos digitales en el grupo de experimental fueron, de sitios web uno (1.85%) Agenda Web, uno (1.85%) Lyrics Training, dos (3.70%) Myelt de National Geographic, uno (1.85%) Technology for ELL Distance Learning, cuatro (7.41%) Youtube (sin especificar canal), uno (1.85%) Películas en inglés, dos (3.70%) Sitios de simulacro Toefl (sin especificar sitio web) y 17 (31.45%) estudiantes de este grupo no mencionaron sitio web. Para el caso de las aplicaciones en este grupo se mencionaron: Dos (3.70%) Cake, diez (18.52%) Duolingo, uno (1.85%) para Spotify y 12 (22.22%) no mencionaron alguna aplicación.

Es importante retomar algunos de los recursos digitales mencionados por los estudiantes para el desarrollo del taller, con el fin de plantearles algunas actividades que les permita sacarle más provecho a los recursos que conocen, por ello se consideró trabajar con canales de Youtube, con el sitio web “Lyrics training” y con algunos podcasts de Spotify. Por otra parte, los resultados nos muestran que un gran porcentaje de estudiantes desconocen recursos digitales especializados en el mejoramiento de la comprensión auditiva del idioma inglés lo cual les limita el aprendizaje autónomo, por lo que el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés, que se propone como producto de esta investigación, además de plantearles actividades diversas, les permite conocer más recursos digitales especializados en el aprendizaje del idioma inglés y les brinda estrategias de aprendizaje para que estos puedan continuar mejorando sus habilidades de dominio del idioma.

Aprendizaje del inglés

Con el fin de conocer respecto a la motivación que los estudiantes tienen para aprender el idioma inglés, en ambos grupos el 100% de los estudiantes consideran importante el dominio del idioma inglés y justificaron sus respuestas, destacando entre ellas las razones que se muestran en la figura 9 denominada Justificación de la Importancia del Idioma Inglés en los Estudiantes. Las razones que mencionan los estudiantes respecto al porque es importante el dominio del idioma inglés se clasifican en cuatro categorías principales: Razones académicas, en la que hacen referencia a la utilidad del idioma durante su estancia en la universidad, tanto para aprender conocimientos disciplinares como por el carácter obligatorio que tiene el cursar este idioma como parte de la malla curricular de licenciaturas; razones laborales, las cuales les permitirá hacer negocios, trabajar en el extranjero o acceder a mejores oportunidades laborales; razones personales, están estrechamente relacionadas tanto con la socialización con personas extranjeras y su cultura, como

con el deseo de visitar países de habla inglesa en calidad de turistas; y por último están las razones profesionales, que hacen referencia a aquellas actividades a las que podrán acceder al demostrar el dominio del idioma global, como lo son el realizar intercambio o movilidad al extranjero, y el estudio de posgrados tanto en el ámbito nacional como internacional.

Figura 9 Justificación de la importancia del idioma inglés en los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En suma, la mayoría de los estudiantes mencionaron que dominar el idioma inglés es necesario e importante en la actualidad, debido a que es el idioma universal o global, y consecuentemente les brinda más y mejores oportunidades laborales. También hubo quienes indicaron que deben estudiarlo porque es un requisito en la carrera que estudian, porque les permite acceder a libros, artículos y ponencias que mayormente se presentan en dicho idioma. Del mismo modo algunos estudiantes indicaron que su interés por el idioma radica en que les permitiría realizar actividades turísticas, conocer a más personas y otras culturas. Lo más destacable de sus respuestas, es la motivación que los estudiantes tienen para aprender y continuar con el aprendizaje de este idioma, por lo que las estrategias que el taller ofrece, les brinda la oportunidad de que ellos continúen con su aprendizaje de manera autónoma.

Como ha sido mencionado con anterioridad, dentro del sistema educativo mexicano, la enseñanza del idioma inglés se inicia en la educación secundaria para instituciones públicas, y a partir del 2009 se ha incorporado en algunas de las instituciones de educación básica la enseñanza de este idioma, sin embargo hay instituciones privadas que si ofrecen la enseñanza del idioma inglés en todos sus niveles, del mismo modos hay quienes tienen la oportunidad de aprender idiomas en instituciones particulares que ofrecen este servicio, ante esta diversidad, se consideró importante conocer los antecedentes en el aprendizaje del inglés que tuvieron nuestros estudiantes hasta el nivel medio superior, debido a que en la universidad ya han cursado Lengua Extranjera I y Lengua extranjera II en los semestres previos, los datos se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 23 Antecedentes en el aprendizaje del inglés

Instituciones		Grupo Control		Grupo Experimental	
		F	%	F	%
Preescolar	Si	6	20.00	6	23.08
	No	24	80.00	20	76.92
Totales		30	100.00	26	100.00
Primaria 1-3 grado	Si	12	40.00	11	42.31
	No	18	60.00	15	57.69
Totales		30	100.00	26	100.00
Primaria 4-6 Grado	Si	12	40.00	17	65.38
	No	18	60.00	9	34.62
Totales		30	100.00	26	100.00
Secundaria	Si	23	76.67	23	88.46
	No	7	23.33	3	11.54
Totales		30	100.00	26	100.00
Educación Media Superior	Si	28	93.33	26	100.00
	No	2	6.67	0	0.00
Totales		30	100.00	26	100.00

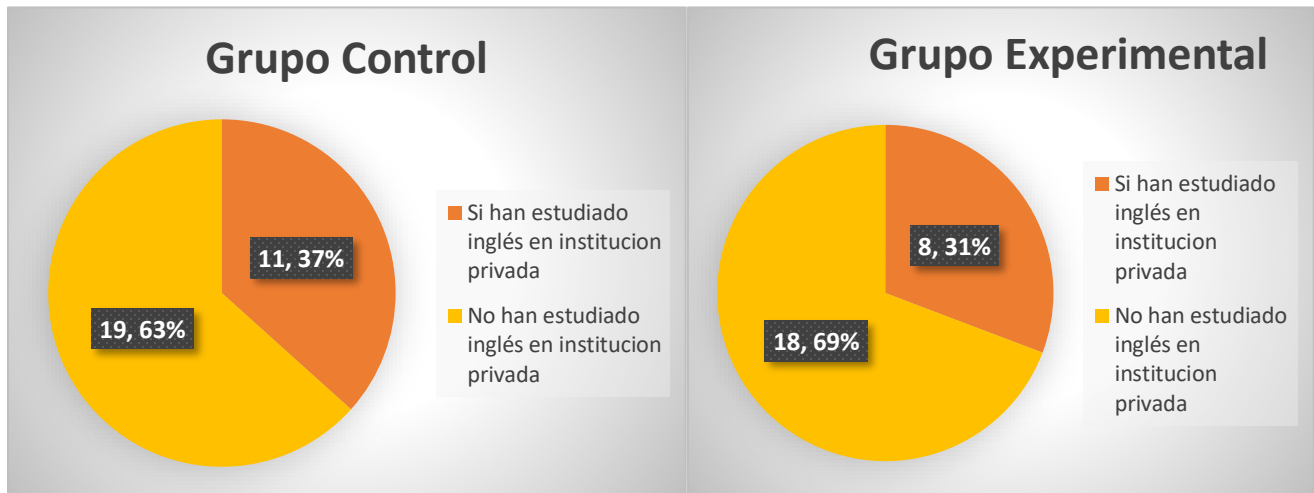
Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 23 indica que, para el grupo de control, en el nivel preescolar solo seis (20%) estudiantes iniciaron su aprendizaje del idioma inglés; para la educación primaria, 12 (40%) estudiantes indicaron haber tomado clases de inglés en ese nivel; en la educación secundaria 23 (76.67%) estudiantes tuvieron clases de inglés; mientras que en el nivel medio superior 28 (93.33%) tuvieron la oportunidad de tener clases de inglés en sus instituciones. Los datos para el grupo experimental arrojan que en el nivel en el nivel preescolar solo seis (23.08%) estudiantes aprendieron inglés; en la educación primaria, del primer al tercer grado 11 (42.31%) estudiantes y del cuarto al sexto grado 17 (65.38%) indicaron haber tenido clases de inglés en sus escuelas; en la educación secundaria 23 (88.46%) estudiantes cursaron la asignatura de inglés; mientras que en

el nivel medio superior la totalidad de los estudiantes, 26 (100%), tuvo la oportunidad de tener clases de inglés en sus instituciones

En lo que refiere a aquellos estudiantes que han aprendido el inglés en instituciones privadas, en el grupo de control 11 (36.67%) estudiantes y en el grupo experimental solo ocho (30.77%) han tenido la oportunidad y economía para acceder al aprendizaje del idioma internacional, tal y como se plasma en la figura 10:

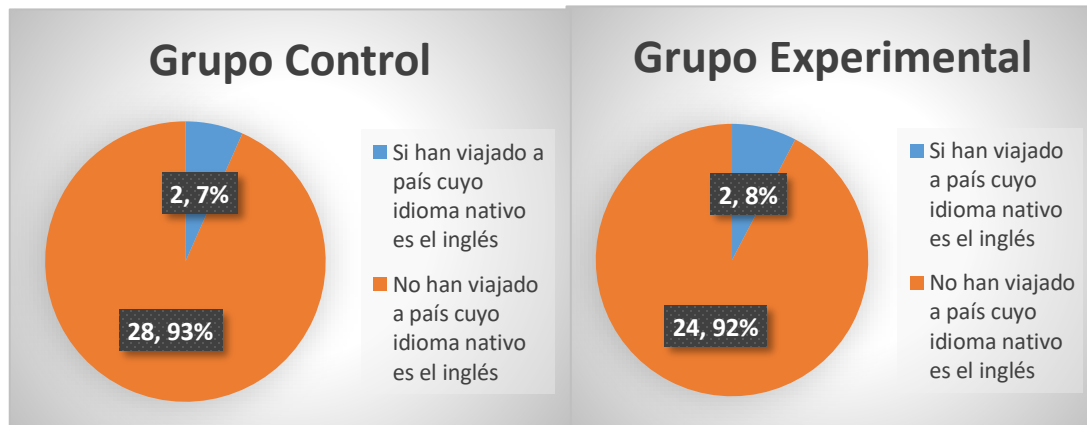
Figura 10 Estudios de inglés en institución privada



Fuente: Elaboración propia

Con la misma intención de conocer las experiencias de aprendizaje del idioma inglés en los participantes, se preguntó a los participantes si han visitado algún país de habla inglesa, en ambos grupos solo dos estudiantes indicaron que sí, lo que representa un 6.67% en el grupo de control y el 7.69% en el grupo experimental, así como lo indica la figura 11.

Figura 11 Estudiantes que han visitado un país de habla inglesa



Fuente: Elaboración propia

A pesar de la heterogeneidad en los antecedentes que tienen los estudiantes respecto al aprendizaje del idioma inglés, todos tienen un dominio básico del idioma, debido a que el nivel que les ofrece la universidad en sus cuatro cursos es el A2 que indica el MCERL. Para lograr perfeccionar este nivel y mejorarlo, es muy importante que los estudiantes sean activos y trabajen de manera autónoma e independiente de las clases que se les ofrece en la universidad. Las siguientes tablas, 33 y 34, presentan los datos indicados por los estudiantes respecto a la frecuencia con la que practican el idioma de manera autónoma y las horas que a la semana le dedican a este aprendizaje autónomo.

Tabla 24 Frecuencia de aprendizaje autónoma para mejorar el dominio del inglés

Escala	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
Nunca	0	0.00	0	0.00
Raramente	5	16.67	8	30.77
Ocasionalmente	17	56.67	15	57.69
Frecuentemente	7	23.33	3	11.54
Regular	0	0.00	0	0.00
Siempre	1	3.33	0	0.00
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 24, que se muestra arriba, indica que en el grupo de control la frecuencia es de cinco (16.67%) estudiantes que raramente aprenden de manera autónoma el idioma, 17 (56.67%) estudiantes indicaron que lo hacen ocasionalmente, 7 (23.33%) en la escala de frecuentemente, y solo uno (3.33%) indico que siempre trabaja de manera autónoma para mejorar su dominio del idioma inglés. En lo que refiere a la frecuencia con la que aprenden de manera autónoma los estudiantes del grupo experimental, se encuentran en la escala de raramente ocho (30.77%) estudiantes, 15 (57.69%) en ocasionalmente y tres (11.54%) en frecuentemente.

Tabla 25 Horas a la semana dedicadas para el aprendizaje autónoma del inglés

Escala	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
0-1 hora	10	33.33	11	42.31
2-3 horas	8	26.67	6	23.08
3-4 horas	9	30.00	4	15.38
5-6 horas	2	6.67	3	11.54
7-8 horas	1	3.33	2	7.69
9-10 horas	0	0.00	0	0.00
Totales	30	100.00	26	100.00

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 25 indica el número de horas por semana que le dedican los participantes al aprendizaje autónomo del idioma inglés. En el grupo de control, se encontraron en la escala de 0-1 hora, diez (33.33%) estudiantes; en la escala de 2-3 horas, ocho (26.67%) estudiantes; en la escala de 3-4 horas, nueve (30%) estudiantes; en la escala de 5-6 horas, dos (6.67%) estudiantes; y en la escala de 7-8 horas, un (3.33%) estudiante. En el grupo experimental, se encontraron en la escala de 0-1 hora, 11 (42.31%) estudiantes; en la escala de 2-3 horas, seis (23.08%) estudiantes; en la escala de 3-4 horas, cuatro (15.38%) estudiantes; en la escala de 5-6 horas, tres (11.54%) estudiantes; y en la escala de 7-8 horas, dos (7.69%) estudiante.

Los resultados muestran que los estudiantes dedican muy poco tiempo al aprendizaje autónomo del idioma inglés, pues en el grupo de control el 60% de los estudiantes no le dedica entre 0 y máximo cuatro horas a la semana, y en el grupo experimental el porcentaje para este mismo rango es de 65%. Esto se puede deber tanto a la carga de trabajo académico y domestico que tienen los estudiantes, como al desconocimiento que estos tienen de recursos digitales y estrategias de aprendizaje que les faciliten el trabajo autónomo para mejorar la habilidad en el idioma inglés. Atendiendo a esta última posibilidad, el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés es de mucha utilidad, porque proveerá tanto recursos como actividades que favorecen al aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En las siguientes tablas se presentan la percepción que los estudiantes tienen en una escala que va de deficiente a excelente, respecto al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar, y escribir) y de cuatro componentes lingüísticos (deletreo, gramática, pronunciación, y vocabulario).

Tabla 26 Percepción del estudiante de su dominio del inglés en cada habilidad lingüística

Escala	Hablar				Leer				Escuchar				Escribir			
	GC		GE		GC		GE		GC		GE		GC		GE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Deficiente	2	6.67	3	11.54	1	3.33	1	3.85	3	10.00	5	19.23	2	6.67	1	3.85
Malo	3	10.00	10	38.46	0	0.00	1	3.85	7	23.33	10	38.46	3	10.00	3	11.54
Regular	19	63.33	12	46.15	10	33.33	14	53.85	13	43.33	10	38.46	14	46.67	18	69.23
Bueno	5	16.67	1	3.85	16	53.33	10	38.46	7	23.33	1	3.85	8	26.67	3	11.54
Excelente	1	3.33	0	0.00	3	10.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	10.00	1	3.85
Totales	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00
GC= Grupo Control								GE= Grupo Experimental								

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 26 el dominio de la habilidad de hablar es calificado, como regular en el grupo de control con 19 (63.33%) estudiantes, mientras que en el grupo experimental destacan la escala de mal y regular dominio con 22 (84.61%) estudiantes que así lo indicaron. La habilidad de leer, destaco la escala bueno con 16 (53.33%) estudiantes en el grupo de control, y en el grupo experimental destacaron las escalas regular y bueno con 24 (92.31%) estudiantes. Para la habilidad de escuchar se destacan, con 13 (43.33%) estudiantes en el grupo de control la escala regular, y con 20 (76.92%) en el grupo experimental destacaron las escalas de mal y regular dominio. La habilidad escribir fue mayormente considerada como de dominio regular en ambos grupos, con 14 (46.67%) estudiantes en el grupo experimental y 18 (69.23%) en el grupo experimental. Es así como tanto en el grupo de control como experimental las habilidades consideradas de dominio regular y malo son la de hablar y escuchar.

La tabla 27 indica la percepción de los estudiantes, en una escala de deficiente a excelente, del dominio en cuatro componentes lingüístico.

Tabla 27 Percepción del estudiante de su dominio del inglés en cada componente lingüístico

Escala	Deletreo				Gramática				Pronunciación				Vocabulario			
	GC		GE		GC		GE		GC		GE		GC		GE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Deficiente	1	3.33	1	3.85	1	3.33	1	3.85	1	3.33	1	3.85	1	3.33	1	3.85
Malo	2	6.67	4	15.38	4	13.33	1	3.85	4	13.33	5	19.23	4	13.33	2	7.69
Regular	12	40.00	13	50.00	13	43.33	18	69.23	9	30.00	14	53.85	14	46.67	15	57.69
Bueno	13	43.33	5	19.23	11	36.67	5	19.23	13	43.33	6	23.08	11	36.67	7	26.92
Excelente	2	6.67	3	11.54	1	3.33	1	3.85	3	10.00	0	0.00	0	0.00	1	3.85
Totales	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00
GC= Grupo Control								GE= Grupo Experimental								

Fuente: Elaboración propia

Para el caso del deletreo, el grupo de control considera que tiene un dominio regular y bueno con 25 (83.33%) estudiantes que así lo indicaron, y la escala regular destaco en el grupo experimental con 13 (50%) estudiantes. En lo que refiere a la gramática, en el grupo de control también considera su dominio como regular y bueno indicado por 24 (80% estudiantes, mientras que en el grupo experimental destaca la escala regular con 1 (69.23%) estudiantes. La pronunciación fue evaluada como de dominio regular y bueno por el grupo de control con 22 (73.33%), mientras que en el grupo experimental destaco la escala regular con 14 (53.85%)

estudiantes. La calificación brindada al componente vocabulario, también fue de regular y buena en el grupo de control con 25 (83.33%) estudiantes y como regular en el grupo experimental con 15 (57.69%) estudiantes. En este caso, las escalas fueron similares en todos los componentes lingüísticos para cada grupo, destacando en el grupo de control las escalas regular y bueno, y en el grupo experimental solo la escala regular.

Las siguientes tablas presentan en una escala que va de nada difícil a muy difícil, el grado de dificultad que consideran los estudiantes tener en cada una de las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar, y escribir) y de los componentes lingüísticos (deletreo, gramática, pronunciación, y vocabulario).

Tabla 28 Grado de dificultad para aprender cada habilidad lingüística

Escala	Hablar				Leer				Escuchar				Escribir			
	GC		GE		GC		GE		GC		GE		GC		GE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nada difícil	1	3.33	0	0.00	5	16.67	0	0.00	1	3.33	0	0.00	2	6.67	2	7.69
Poco difícil	7	23.33	5	19.23	13	43.33	18	69.23	6	20.00	1	3.85	8	26.67	8	30.77
Regular	13	43.33	16	61.54	10	33.33	7	26.92	10	33.33	13	50.00	14	46.67	16	61.54
Difícil	7	23.33	4	15.38	1	3.33	1	3.85	11	36.67	10	38.46	5	16.67	0	0.00
Muy difícil	2	6.67	1	3.85	1	3.33	0	0.00	2	6.67	2	7.69	1	3.33	0	0.00
Totales	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00
GC= Grupo Control								GE= Grupo Experimental								

Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere al grado de dificultad presente en la habilidad de hablar, en el grupo de control 13 (43.33%) estudiantes indicaron que es de dificultad regular y la misma escala regular destaco en el grupo experimental con 16 (61.54%) estudiantes. En la habilidad leer, en el grupo de control destacan la escala poco difícil y regular con un total de 23 (76.66%), mientras que en el grupo experimental 18 (69.23%) estudiantes indicaron que esta habilidad es poco difícil. Para la habilidad de escuchar se destacan las escalas regular y difícil, con 21 (70%) estudiantes en el grupo de control y 23 (76.66%) en el grupo experimental. Por último, en la habilidad escribir se consideró mayormente la escala regular en ambos grupos, con 14 (46.67%) estudiantes en el grupo de control y 16 (61.54%) en el grupo experimental.

Tabla 29 Grado de dificultad para aprender cada componente lingüístico

Escala	Deletreo				Gramática				Pronunciación				Vocabulario			
	GC		GE		GC		GE		GC		GE		GC		GE	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nada difícil	5	16.67	4	15.38	1	3.33	1	3.85	7	23.33	0	0.00	1	3.33	2	7.69
Poco difícil	11	36.67	8	30.77	13	43.33	4	15.38	9	30.00	10	38.46	12	40.00	10	38.46
Regular	13	43.33	13	50.00	9	30.00	19	73.08	11	36.67	10	38.46	12	40.00	12	46.15
Difícil	1	3.33	0	0.00	7	23.33	1	3.85	3	10.00	3	11.54	4	13.33	1	3.85
Muy difícil	0	0.00	1	3.85	0	0.00	1	3.85	0	0.00	3	11.54	1	3.33	1	3.85
Totales	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00	30	100.00	26	100.00
GC= Grupo Control								GE= Grupo Experimental								

Fuente: Elaboración propia

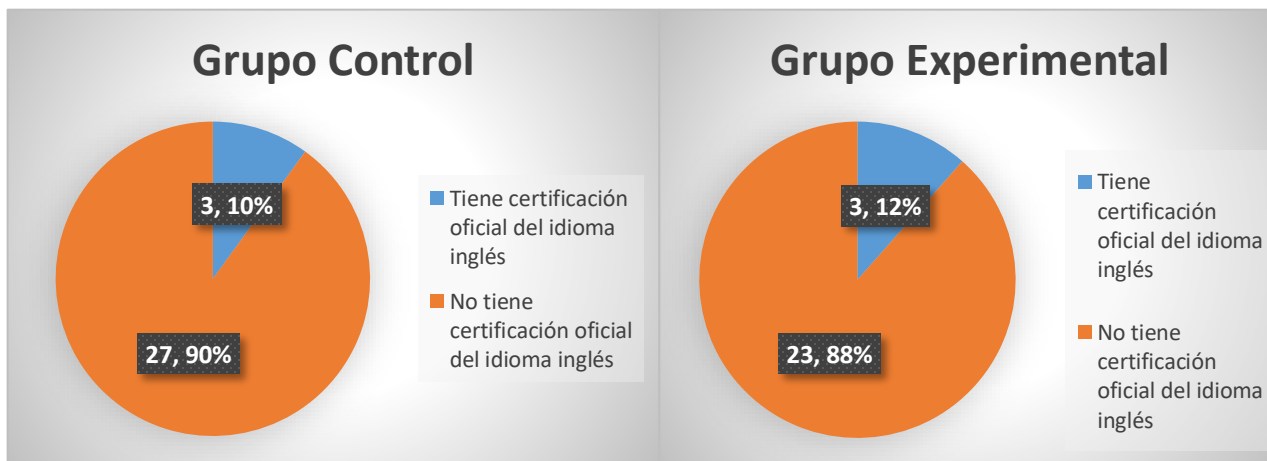
La tabla 29 indica el grado de dificultad presente en el aprendizaje de los componentes lingüísticos según los estudiantes. Para el caso del deletreo, en el grupo de control destacaron la escala poco difícil y regular con 24 (80%) estudiantes, y la escala regular destaco en el grupo experimental con 13 (50%) estudiantes. En lo que refiere a la gramática, en el grupo de control destaca la escala poco difícil con 13 (43.33% estudiantes, mientras que en el grupo experimental destaca la escala regular con 19 (73.08%) estudiantes. En la pronunciación destacaron las escalas poco difíciles y regular en ambos grupos, con 20 (66.67%) estudiantes en el grupo de control y 20 (76.92%) en el grupo experimental. Finalmente, el componente de vocabulario, también destacaron las escalas poco difíciles y regular en ambos grupos, con 24 (80%) estudiantes en el grupo de control y 22 (84.61%) en el grupo experimental.

Como se puede percibir, los estudiantes consideran que tienen un dominio malo y regular en las habilidades de hablar y escuchar, mientras que consideran que la habilidad en la que presentan mayor dificultad para aprender, por ambos grupos, fue la habilidad de escuchar, es por tal razón es importante brindar mayores recursos y estrategias de aprendizaje a los estudiantes, además de que esta habilidad ayuda también en la mejora de las otras tres habilidades lingüísticas.

En las tablas 26 y 27 los estudiantes mencionaron la percepción que ellos tienen de su dominio del idioma inglés, sin embargo, este dato no es oficial, para ello se requiere una

certificación del dominio del idioma. La siguiente figura muestra el número de estudiantes que cuentan con certificación oficial del idioma inglés:

Figura 12 Estudiantes con certificación oficial del inglés



Fuente: Elaboración propia

La figura 12 muestra que el número de estudiantes con certificación oficial del idioma es muy limitado, con solo 3 estudiantes en cada grupo, representando el 10% en el grupo de control y 11.54% en el grupo experimental. Estos datos reflejan una situación lamentable que sufre nuestro país, pues si bien en México hay quienes manifiestan tener conocimientos del idioma inglés, pero son muy pocos los que logran certificar algún nivel de dominio de los indicados por el MCERL, estos datos coinciden con el hecho de que los estudiantes desconocen los organismos certificadores tal y como se muestra a continuación.

En la tabla 30 se mencionan 8 exámenes de certificación, de los cuales la mayoría pertenece a los organismos certificadores de Cambridge English Qualifications (CAE, Cambridge, IELTS), Educational Testing Service (TOEFL, TOEFL, TOEFL iBT, TOEIC), también se consideró un examen del College Board (ELASH) y la acreditación del idioma de la Universidad de Harvard. Antes de continuar con la descripción de los datos de la tabla, es importante mencionar que existe una variación en el número total de estudiantes en cada grupo, esto se debe a que hubo estudiantes que desconocen la información solicitada y no dieron respuesta alguna al respecto, así mismo, hubo quienes mencionaron más de un examen de certificación, quedando en el grupo de control una frecuencia de 53 menciones y en el grupo experimental de 35 menciones.

Tabla 30 Organismos de certificación oficial del idioma inglés que identifican los estudiantes

Examen Certificación oficial del idioma inglés	Grupo Control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%
*CAE	1	1,89	0	0,00
*Cambridge	15	28,30	7	20,00
***ELASH	1	1,89	0	0,00
*IELTS	6	11,32	2	5,71
**TOEFL iBT	1	1,89	0	0,00
**TOEFL	20	37,74	12	34,29
**TOEIC	1	1,89	1	2,86
**** Harvard	0	0,00	1	2,86
Ninguno	8	15,09	12	34,29
Totales	53 #	100,00	35 #	100,00
* Cambridge English Qualifications				
** Educational Testing Service (ETS)				
*** College Board				
****No es organismo certificador				
# El número de frecuencias es mayor al total de estudiantes, debido a que hubo estudiantes que señalaron más de un examen de certificación.				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 30 se puede ver que el examen CAE fue mencionado solo por un (1.89%) estudiante del grupo de control, el organismo certificador Cambridge fue mencionado por 15 (28.3%) estudiantes en el grupo de control y siete (20%) en el grupo experimental; el examen ELASH se mencionó una vez (1.89%) solo en el grupo de control; el examen IELTS fue mencionado por seis (11.32%) en el grupo de control y dos (5.71%) en el grupo experimental; el examen TOEFL iBT fue mencionado solo por un (1.89%) estudiante del grupo de control; el examen con mayor mención en ambos grupos fue el TOEFL, pero no especificaron si se referían al examen ITP o iBT, sin embargo la mención se hizo por 20 (37.74%) de 30 estudiantes del grupo de control y 12 (34.29%) de 26 estudiantes del grupo experimental; el examen TOEIC se mencionó una vez en ambos grupos, (1.89%) en el grupo de control y (2.86%) en el grupo experimental; el examen Harvard se mencionó solo por un (2.86%) estudiante del grupo experimental; y en el grupo de control ocho (15.09%) estudiantes no hicieron ninguna mención al respecto y al igual que 12 (34.29%) del grupo experimental.

Es importante mantener la motivación en los estudiantes para aprender el idioma inglés e informarles de la existencia y utilidad de las certificaciones del idioma, pues los datos mostrados en la tabla 30 nos indica que 8 (26.66%) estudiantes en el grupo de control y un 12 (46.15%) del

grupo experimental desconocen de la existencia de exámenes de certificación, esta situación es lamentable, porque los exámenes de certificación del idioma son requisito para acceder a los programas de movilidad, a becas en el extranjero y a estudios de posgrado.

Las siguientes tablas hacen referencia a la consideración de utilidad que le dan los estudiantes a una serie de técnicas, actividades y recursos digitales que favorecen el aprendizaje del idioma inglés y de manera particular la comprensión auditiva del idioma, para ello se utilizó la escala Likert de Nada, Poco, Algo, Mucho y Demasiado, para la descripción de las técnicas de mayor utilidad se consideraran solo aquellas en las que el 50% o más de los estudiantes seleccionaron la escala mucho y demasiado en cada grupo.

Primeramente, en las tablas 31 y 32 se encuentra una lista de 12 técnicas de aprendizaje que se aplican al escuchar recursos diversos en el idioma inglés, además de darles a los estudiantes la oportunidad de mencionar alguna otra que ellos conocieran.

Tabla 31 Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje en grupo de control

Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje en grupo de control												
Técnicas de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Escuchar para identificar ideas principales	0	0.00	1	3.33	10	33.33	13	43.33	6	20.00	30	100.00
Escuchar para complementar oraciones y textos.	0	0.00	4	13.33	5	16.67	14	46.67	7	23.33	30	100.00
Escuchar para realizar juegos de roles.	0	0.00	7	23.33	11	36.67	10	33.33	2	6.67	30	100.00
Escuchar para identificar el contexto de una conversación.	0	0.00	3	10.00	6	20.00	8	26.67	13	43.33	30	100.00
Escuchar para solucionar problemas.	0	0.00	5	16.67	9	30.00	12	40.00	4	13.33	30	100.00
Escuchar para repetir textos u oraciones.	0	0.00	2	6.67	3	10.00	11	36.67	14	46.67	30	100.00
Escuchar para parafrasear contenido.	0	0.00	4	13.33	8	26.67	9	30.00	9	30.00	30	100.00
Escuchar para resumir.	0	0.00	3	10.00	10	33.33	13	43.33	4	13.33	30	100.00
Escuchar para reconocer vocabulario	1	3.33	2	6.67	3	10.00	10	33.33	14	46.67	30	100.00
Escuchar para responder preguntas.	0	0.00	3	10.00	5	16.67	13	43.33	9	30.00	30	100.00
Trabajar de manera individual.	1	3.33	4	13.33	6	20.00	8	26.67	11	36.67	30	100.00
Trabajar en equipo.	1	3.33	3	10.00	8	26.67	12	40.00	6	20.00	30	100.00
Otra (s)	9	30.00	2	6.67	6	20.00	7	23.33	6	20.00	30	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 31, mostrada arriba, indica que en el grupo de control las técnicas de aprendizaje de mayor utilidad para la comprensión auditiva del idioma son: Identificar ideas principales 19 (63.33%) estudiantes, complementar oraciones y textos 21 (70%), identificar el contexto de una conversación. 21 (70%), solucionar problemas 16 (53.33%), repetir textos u oraciones 25 (83.34%), parafrasear contenido 18 (60%), resumir 17 (56.66%), reconocer vocabulario 24 (80%),

responder preguntas 22 (73.33%), trabajar de manera individual.19 (63.34%) y trabajar en equipo 18 (60%).

En la tabla 32 que esta abajo se describe la utilidad de las técnicas de aprendizaje indicada por los estudiantes del grupo experimental, considerando que las de mayor utilidad son: Identificar ideas principales 16 (61.64%) estudiantes, identificar el contexto de una conversación 14 (53.85%), repetir textos u oraciones 13 (50%), reconocer vocabulario 16 (61.64%), responder preguntas 14 (53.85%), trabajar de manera individual.13 (50%).

Tabla 32 Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje en grupo experimental

Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje en grupo de Experimental												
Técnicas de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Escuchar para identificar ideas principales	0	0.00	6	23.08	4	15.38	11	42.31	5	19.23	26	100.00
Escuchar para complementar oraciones y textos.	0	0.00	3	11.54	11	42.31	9	34.62	3	11.54	26	100.00
Escuchar para realizar juegos de roles.	0	0.00	6	23.08	11	42.31	5	19.23	4	15.38	26	100.00
Escuchar para identificar el contexto de una conversación.	0	0.00	6	23.08	6	23.08	11	42.31	3	11.54	26	100.00
Escuchar para solucionar problemas.	2	7.69	3	11.54	11	42.31	7	26.92	3	11.54	26	100.00
Escuchar para repetir textos u oraciones.	1	3.85	4	15.38	8	30.77	9	34.62	4	15.38	26	100.00
Escuchar para parafrasear contenido.	1	3.85	4	15.38	9	34.62	7	26.92	5	19.23	26	100.00
Escuchar para resumir.	0	0.00	5	19.23	10	38.46	8	30.77	3	11.54	26	100.00
Escuchar para reconocer vocabulario	0	0.00	2	7.69	8	30.77	12	46.15	4	15.38	26	100.00
Escuchar para responder preguntas.	0	0.00	3	11.54	9	34.62	11	42.31	3	11.54	26	100.00
Trabajar de manera individual.	0	0.00	5	19.23	8	30.77	11	42.31	2	7.69	26	100.00
Trabajar en equipo.	1	3.85	4	15.38	10	38.46	7	26.92	4	15.38	26	100.00
Otra (s)	5	19.23	7	26.92	8	30.77	4	15.38	2	7.69	26	100.00

Fuente: Elaboración propia

De las técnicas de aprendizaje mencionadas en la opción otros de ambos grupos, solo podemos rescatar la técnica de hablar o socializar con nativos o personas que dominan el idioma inglés, la cual es muy general, debido a que en la lista mostrada se describen de manera particular algunas técnicas necesarias para la socialización como lo son el juego de roles, la solución de problemas, reconocer vocabulario y responder preguntas, además, también se mencionaron en lugar de técnicas algunos recursos y actividades, las cuales ya se habían incluido en los cuestionamientos siguientes, como lo son: Escuchar música, ver videos, ver películas y leer, todo en el idioma inglés.

En segundo lugar, en las tablas 33 y 34 se encuentra una lista de 12 actividades de aprendizaje que se aplican para mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés, además los

estudiantes podían seleccionar la opción otra y justificar su respuesta indicando que otras técnicas conocen y les han sido útil para su aprendizaje del idioma.

Tabla 33 Consideración de utilidad de las actividades de aprendizaje en grupo de control

Consideración de Utilidad de las Actividades de Aprendizaje en Grupo de Control												
Actividades de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.	0	0.00	6	20.00	18	60.00	5	16.67	1	3.33	30	100.00
Creación de audios.	0	0.00	3	10.00	6	20.00	13	43.33	8	26.67	30	100.00
Creación de vídeos.	1	3.33	3	10.00	13	43.33	8	26.67	5	16.67	30	100.00
Debates.	2	6.67	2	6.67	12	40.00	11	36.67	3	10.00	30	100.00
Descripción de imágenes.	0	0.00	1	3.33	8	26.67	14	46.67	7	23.33	30	100.00
Diálogos.	0	0.00	1	3.33	6	20.00	11	36.67	12	40.00	30	100.00
Entrevistas.	0	0.00	2	6.67	4	13.33	13	43.33	11	36.67	30	100.00
Recuperación de información.	0	0.00	1	3.33	11	36.67	12	40.00	6	20.00	30	100.00
Juegos.	0	0.00	3	10.00	6	20.00	8	26.67	13	43.33	30	100.00
Lectura guiada.	0	0.00	1	3.33	5	16.67	13	43.33	11	36.67	30	100.00
Resolución de problemas.	1	3.33	1	3.33	12	40.00	13	43.33	3	10.00	30	100.00
Reconocer y relacionar información.	1	3.33	0	0.00	5	16.67	14	46.67	10	33.33	30	100.00
Otra (s)	13	43.33	0	0.00	6	20.00	6	20.00	5	16.67	30	100.00

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 33, mostrada previamente, se encuentran los datos de la utilidad que dan los estudiantes del grupo de control a las actividades presentadas, destacando como de mayor utilidad las siguientes: Creación de audios 21(70%), descripción de imágenes 21(70%), diálogos 23 (76.67%), entrevistas 24 (80%), recuperación de información 18 (60%), juegos 21(70%), lectura guiada 24 (80%), resolución de problemas 16 (53.33%), reconocer y relacionar información 24 (80%).

La siguiente tabla muestra un listado de actividades de aprendizaje que los estudiantes del grupo experimental deben ponderar considerando la utilidad de dichas las actividades para el aprendizaje del idioma inglés, en este caso las mejor valoradas son: Descripción de imágenes 15 (57.69%), diálogos 14 (53.85%), entrevistas 15 (57.69%), recuperación de información 13 (50%),

juegos 17 (65.39%), lectura guiada 18 (69.23%), y reconocer y relacionar información 17 (65.39%).

Tabla 34 Consideración de utilidad de las actividades de aprendizaje en grupo de experimental

Consideración de Utilidad de las Actividades de Aprendizaje en Grupo de Experimental												
Actividades de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.	1	3.85	9	34.62	10	38.46	4	15.38	2	7.69	26	100.00
Creación de audios.	1	3.85	4	15.38	11	42.31	6	23.08	4	15.38	26	100.00
Creación de vídeos.	1	3.85	5	19.23	12	46.15	6	23.08	2	7.69	26	100.00
Debates.	0	0.00	6	23.08	11	42.31	8	30.77	1	3.85	26	100.00
Descripción de imágenes.	0	0.00	2	7.69	9	34.62	11	42.31	4	15.38	26	100.00
Diálogos.	0	0.00	2	7.69	10	38.46	8	30.77	6	23.08	26	100.00
Entrevistas.	0	0.00	2	7.69	9	34.62	9	34.62	6	23.08	26	100.00
Recuperación de información.	1	3.85	5	19.23	7	26.92	12	46.15	1	3.85	26	100.00
Juegos.	0	0.00	2	7.69	7	26.92	9	34.62	8	30.77	26	100.00
Lectura guiada.	1	3.85	4	15.38	3	11.54	12	46.15	6	23.08	26	100.00
Resolución de problemas.	0	0.00	6	23.08	9	34.62	7	26.92	4	15.38	26	100.00
Reconocer y relacionar información.	0	0.00	3	11.54	6	23.08	11	42.31	6	23.08	26	100.00
Otra (s)	9	34.62	1	3.85	7	26.92	7	26.92	2	7.69	26	100.00

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los estudiante que eligieron la opción de otras actividades, en ambos grupos mencionaron el uso de diccionario y flashcards para la mejora de vocabulario, traducción de canciones, ver videos o películas en inglés con subtítulos en inglés, identificar el contexto y significado de las palabras, completar oraciones, y repetir palabras; también mencionaron la opción de trabajar con cuestionarios, sin embargo, esta sería más una de las técnicas que se aplicarían en el desarrollo de diversas actividades, por ejemplo en la lectura guiada se podrían brindar ciertas preguntas para que identifiquen información o hagan la reflexión de la lectura.

Por último, en las tablas 35 y 36 se encuentra una lista de 12 recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés, aquí también los estudiantes podían seleccionar la opción otra y justificar su respuesta indicando los otros recursos digitales que conocen y que les han sido útil para su aprendizaje del idioma.

Tabla 35 Consideración de utilidad de los recursos digitales en grupo de control

Consideración de Utilidad de los Recursos Digitales en Grupo de Control													
Recursos digitales	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Anuncios publicitarios/ comerciales	3	10.00	1	3.33	9	30.00	11	36.67	6	20.00	30.00	100.00	
Audio libros	0	0.00	1	3.33	10	33.33	12	40.00	7	23.33	30.00	100.00	
Conversaciones casuales cortas y largas	0	0.00	0	0.00	4	13.33	12	40.00	14	46.67	30.00	100.00	
Discursos académicos	0	0.00	4	13.33	10	33.33	11	36.67	5	16.67	30.00	100.00	
Fotografías e imágenes.	0	0.00	0	0.00	3	10.00	14	46.67	13	43.33	30.00	100.00	
Noticias (TV y radio)	1	3.33	2	6.67	8	26.67	12	40.00	7	23.33	30.00	100.00	
Páginas web	1	3.33	1	3.33	6	20.00	9	30.00	13	43.33	30.00	100.00	
Películas, series, documentales	0	0.00	0	0.00	4	13.33	6	20.00	20	66.67	30.00	100.00	
Podcasts	2	6.67	0	0.00	7	23.33	8	26.67	13	43.33	30.00	100.00	
Redes sociales	1	3.33	0	0.00	6	20.00	8	26.67	15	50.00	30.00	100.00	
Vídeos musicales y Canciones	0	0.00	0	0.00	4	13.33	6	20.00	20	66.67	30.00	100.00	
Vídeos educativos y tutoriales	0	0.00	0	0.00	6	20.00	8	26.67	16	53.33	30.00	100.00	
Otro (s)	12	40.00	1	3.33	3	10.00	7	23.33	7	23.33	30.00	100.00	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 35, mostrada arriba, indica que en el grupo de control acepta con más de un 50% la utilidad de trabajar con todos los recursos digitales planteados en el instrumento de la siguiente manera: Anuncios publicitarios o comerciales 17 (56.66%), audio libros 19 (63.33%), conversaciones casuales cortas y largas 26 (86.67%), discursos académicos 16 (53.33%), fotografías e imágenes 27 (90%), noticias (TV y radio) 19 (63.33%), páginas web 22 (73.33%), películas series y documentales 26 (86.67%), podcasts 21 (70%), redes sociales 23 (76.67%), vídeos musicales y canciones 26 (86.67%), y vídeos educativos y tutoriales.

Por su parte, el grupo experimental brindó buena aceptación a la mayoría de los recursos propuestos, sin embargo la valorización con más del 50% fue para 8 de 12 de las opciones, distinguiendo entre las de mayor utilidad los siguientes recursos digitales, tal y como lo indica la tabla 36: Audio libros 14 (53.85%), conversaciones casuales cortas y largas 19 (73.08%), páginas web 13 (50%), películas series y documentales 21 (80.77%), podcasts 16 (61.64%), redes sociales 16 (61.64%), vídeos musicales y canciones 20 (76.93%), y vídeos educativos y tutoriales 15 (57.79%).

Tabla 36 Consideración de utilidad de los recursos digitales en grupo experimental

Consideración de Utilidad de los Recursos Digitales en Grupo de Experimental													
Recursos digitales	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Anuncios publicitarios/ comerciales	1	3.85	10	38.46	8	30.77	3	11.54	4	15.38	26.00	100.00	
Audio libros	0	0.00	3	11.54	9	34.62	8	30.77	6	23.08	26.00	100.00	
Conversaciones casuales cortas y largas	0	0.00	3	11.54	4	15.38	13	50.00	6	23.08	26.00	100.00	
Discursos académicos	0	0.00	7	26.92	13	50.00	4	15.38	2	7.69	26.00	100.00	
Fotografías e imágenes.	0	0.00	4	15.38	11	42.31	8	30.77	3	11.54	26.00	100.00	
Noticias (TV y radio)	0	0.00	6	23.08	9	34.62	8	30.77	3	11.54	26.00	100.00	
Páginas web	0	0.00	3	11.54	10	38.46	9	34.62	4	15.38	26.00	100.00	
Películas, series, documentales	0	0.00	2	7.69	3	11.54	11	42.31	10	38.46	26.00	100.00	
Podcasts	0	0.00	3	11.54	7	26.92	7	26.92	9	34.62	26.00	100.00	
Redes sociales	0	0.00	2	7.69	8	30.77	9	34.62	7	26.92	26.00	100.00	
Vídeos musicales y Canciones	0	0.00	2	7.69	4	15.38	9	34.62	11	42.31	26.00	100.00	
Vídeos educativos y tutoriales	0	0.00	3	11.54	8	30.77	7	26.92	8	30.77	26.00	100.00	
Otro (s)	13	50.00	2	7.69	5	19.23	4	15.38	2	7.69	26.00	100.00	

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a otros recursos digitales utilizados por los estudiantes en ambos grupos únicamente se mencionaron videojuegos, historias de personajes interesantes y utilizar sus teléfonos celulares en el idioma inglés.

Toda la información recabada con el cuestionario de estudiantes permitió conocer el perfil sociodemográfico de los estudiantes con lo que se identificó que los estudiantes cuentan con los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades planteadas en el taller. Por su parte, se encontró que los estudiantes están motivados para continuar con el aprendizaje del idioma inglés por la utilidad que este en el ámbito profesional, laboral y turístico. En lo que respecta a los antecedentes de aprendizaje del idioma inglés, la mayoría de los estudiantes han aprendido el idioma como parte de su formación académica en los diversos niveles educativos, todos tienen un dominio menor o igual al A2, y solamente 6 estudiantes de 56 han realizado examen para certificar el idioma. Finalmente, se identificó las técnicas, actividades y recursos digitales que han utilizado los estudiantes y que consideran les han sido de mayor utilidad para el aprendizaje del idioma inglés, todo esto fue considerado en el diseño del taller, desde la selección de la plataforma digital, hasta la planeación de la secuencia didáctica del taller.

6.2 Opinión de los docentes

El cuestionario de opinión de los docentes se diseñó con la finalidad de conocer las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de Lengua Extranjera TCU/FGU de la BUAP. Este cuestionario de opinión de docentes fue aplicado en la Facultad de Lenguas a 18 docentes de la asignatura Lengua Extranjera TCU/FGUM/FGUS, quienes respondieron de manera voluntaria. La edad de los docentes que participaron oscila entre los 27 y 55 años, 15 son del género femenino y 3 del masculino. El último grado académico de ellos es: 4 docentes con Licenciatura en la Enseñanza del Inglés o afín, 12 con Maestría y solo 2 con Doctorado. En lo que respecta al nivel de dominio del idioma inglés, los docentes cuentan con certificaciones oficiales y atendiendo al MCERL 12 manifestaron tener el Nivel B2 y 6 con nivel C1.

Primeramente, se cuestionó respecto a la distribución que los docentes hacen para la enseñanza de los componentes y habilidades lingüísticas, para ello se pidió a las docentes que distribuyeran una hora asignando cierto número de minutos a cada una de las 6 opciones presentadas sin rebasar la totalidad de 60 minutos.

Tabla 37 Organización de la clase en atención al componente lingüístico

Minutos Asignado (MA)	Estructuras Gramaticales			Vocabulario			Comprensión auditiva			Comprensión lectora			Expresión oral			Expresión escrita		
	F	%	Total MA	F	%	Total MA	F	%	Total MA	F	%	Total MA	F	%	Total MA	F	%	Total MA
5	0	0.00	0	4	22.22	20	2	11.11	10	6	33.33	30	2	11.11	10	2	11.11	10
7	1	5.56	7	2	11.11	14	0	0.00	0	0	0.00	0	1	5.56	7	0	0.00	0
8	2	11.11	16	3	16.67	24	0	0.00	0	0	0.00	0	2	11.11	16	2	11.11	16
10	9	50.00	90	7	38.89	70	7	38.89	70	7	38.89	70	7	38.89	70	9	50.00	90
11	2	11.11	22	1	5.56	11	3	16.67	33	2	11.11	22	3	16.67	33	3	16.67	33
12	0	0.00	0	1	5.56	12	2	11.11	24	2	11.11	24	0	0.00	0	1	5.56	12
13	2	11.11	26	0	0.00	0	1	5.56	13	1	5.56	13	1	5.56	13	0	0.00	0
15	0	0.00	0	0	0.00	0	3	16.67	45	0	0.00	0	2	11.11	30	1	5.56	15
25	1	5.56	25	0	0.00	0	0	0.00	0	0	0.00	0	0	0.00	0	0	0.00	0
30	1	5.56	30	0	0.00	0	0	0.00	0	0	0.00	0	0.00	0.00	0	0	0.00	0
Totales	18	100.00	216	18	100.00	151	18	100.00	195	18	100.00	159	18.00	100.00	179	18.00	100.00	176

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 37 hay para cada componente lingüístico tres columnas que contienen los datos de frecuencia, porcentaje y total de minutos por componente, con el fin de identificar que componente lingüístico, consideran los docentes que se le debe dedicar más tiempo de enseñanza en el aula. El rango de minutos asignados se encuentra entre 5 y 30 minutos, y el total de frecuencia

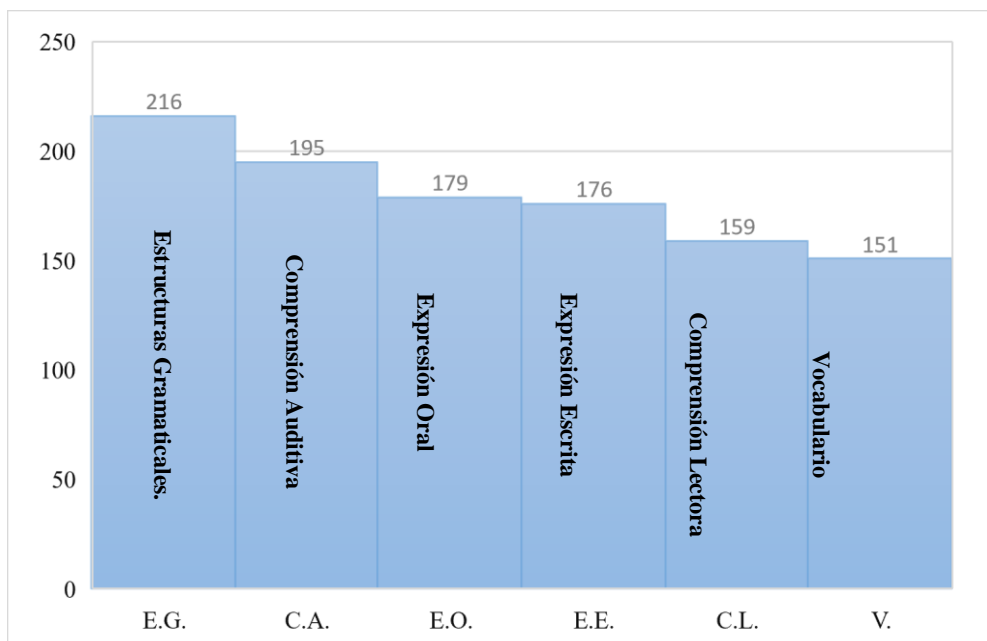
como se indicó es de 18, que corresponde al número de docentes que respondió el cuestionario de opinión.

Los datos mostrados en la tabla 37 indican que, para la enseñanza de estructuras gramaticales, el puntaje mínimo que señaló un solo docente es de 7 minutos, el puntaje máximo fue de 30 minutos y también solo un docente lo indicó, y el puntaje con mayor frecuencia es 10 minutos y fue indicado por nueve docentes. Para la enseñanza de vocabulario se señaló, por cuatro docentes, 5 minutos como puntaje mínimo, y solo un docente indicó el puntaje máximo de 12 minutos, y el puntaje con mayor frecuencia es de 10 minutos y fue indicado por siete docentes. El tiempo asignado a la comprensión auditiva, como mínimo es de 5 minutos con una frecuencia de dos docentes, el número máximo fue de 15 minutos con una frecuencia de 3 docentes, y la mayor frecuencia fue asignada a 10 minutos por siete docentes. Para la enseñanza de comprensión lectora, el puntaje mínimo señalado por seis docentes fue de 5 minutos, el puntaje máximo fue de 13 minutos como lo indicó un docente, y el puntaje con mayor frecuencia es 10 minutos y fue indicado por siete docentes. El tiempo que se asigna a la expresión oral es como mínimo 5 minutos con una frecuencia de dos docentes, el número máximo fue de 15 minutos con una frecuencia de dos docentes, y la mayor frecuencia fue asignada a 10 minutos por siete docentes. Por último, para la enseñanza de expresión escrita el puntaje mínimo señalado por dos docentes fue de 5 minutos, el puntaje máximo fue de 15 minutos como lo indicó un docente, y el puntaje con mayor frecuencia es 10 minutos y fue indicado por nueve docentes.

Como se puede ver, la distribución de tiempo para todos los componentes con mayor frecuencia es de 10 minutos, sin embargo, esto no significa que los docentes consideran la distribución de tiempo para cada componente de manera equilibrada, pues hay quienes le dan más prioridad a uno u otro de los componentes.

Con el fin de identificar con mayor claridad este aspecto, en el siguiente gráfico se muestra de manera descendente la distribución de tiempo que se le da a los componentes lingüísticos al considerar como 100% el total de minutos que se podía distribuir, es decir 1080 minutos que se obtuvieron al multiplicar los 60 minutos que distribuyó cada uno de los 18 docentes:

Figura 13 Organización de la clase en atención al componente lingüístico



Fuente: Elaboración propia

La figura 13 muestra los minutos totales asignados para cada componente lingüístico, con lo que se puede visualizar que la enseñanza de estructuras gramaticales es el componente al que se le dedica más tiempo en el aula con un total de 216 (20%) minutos, en segundo lugar se encuentra la enseñanza de la comprensión auditiva con 195 (18%) minutos, en tercer lugar se ubica la expresión oral con 179 (16.57%) minutos, en cuarto lugar está la expresión escrita con 176 (16.2%) minutos, en quinto lugar la comprensión lectora con 159 (14.72%), y por último es el vocabulario al que se le dedica menos tiempo de enseñanza en el aula con 151 (13.98%) minutos asignados.

Como se puede percibir, el componente con mayor dedicación en el aula es la enseñanza de estructuras gramaticales, sin embargo también se destaca el hecho de que la enseñanza de la comprensión auditiva se encuentra en segundo lugar, lo cual indica que los docentes saben de la importancia que esta habilidad lingüística tiene para el dominio del idioma inglés; sin embargo, Stephen Krashen y Tracy Terrel (1998) plantean en su enfoque natural, que se debe dar prioridad a la comprensión auditiva, pues se debe exponer a los aprendices al idioma que se está adquiriendo, pues uno de los principios que ellos plantean es que “la comprensión precede a la producción”, es así que si se expone a los estudiantes al idioma en situaciones cotidianas los motivara a comunicarse aunque no tengan un uso correcto de la gramática. Lamentablemente, es difícil para

los docentes seguir de manera estricta el enfoque natural, por el horario asignado a la materia y por el plan de estudios que se debe seguir, por ello, el taller que se propone permitirá que el estudiante se exponga a escuchar el idioma que está aprendiendo en su tiempo libre, de manera autónoma, utilizando los recursos digitales de libre acceso que ofrecen las Tics y con actividades significativas.

Para conocer la experiencia de los docentes con el uso de las diferentes plataformas digitales, se indago sobre que plataformas han utilizado para la enseñanza y cuáles de ellas consideran que la más adecuada para la enseñanza de la comprensión auditiva, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 38 Uso de plataformas digitales para la enseñanza y para la mejora de la comprensión auditiva

Plataformas Digitales	Para la Enseñanza		Para la Comprensión Auditiva	
	F	%	F	%
Blackboard	15	20.27	7	18.42
Canvas	7	9.46	2	5.26
Edmodo	9	12.16	3	7.89
Google Classroom	15	20.27	6	15.79
Microsoft Teams	13	17.57	11	28.95
Moodle	11	14.86	6	15.79
Otra	4	5.41	3	7.89
Totales	*74	100.00	38	100.00

*La frecuencia es mayor al número total de docentes que respondieron el cuestionario, debido a que los docentes debían marcar las plataformas con las que han tenido experiencia en su práctica profesional, y algunos eligieron dos o más.

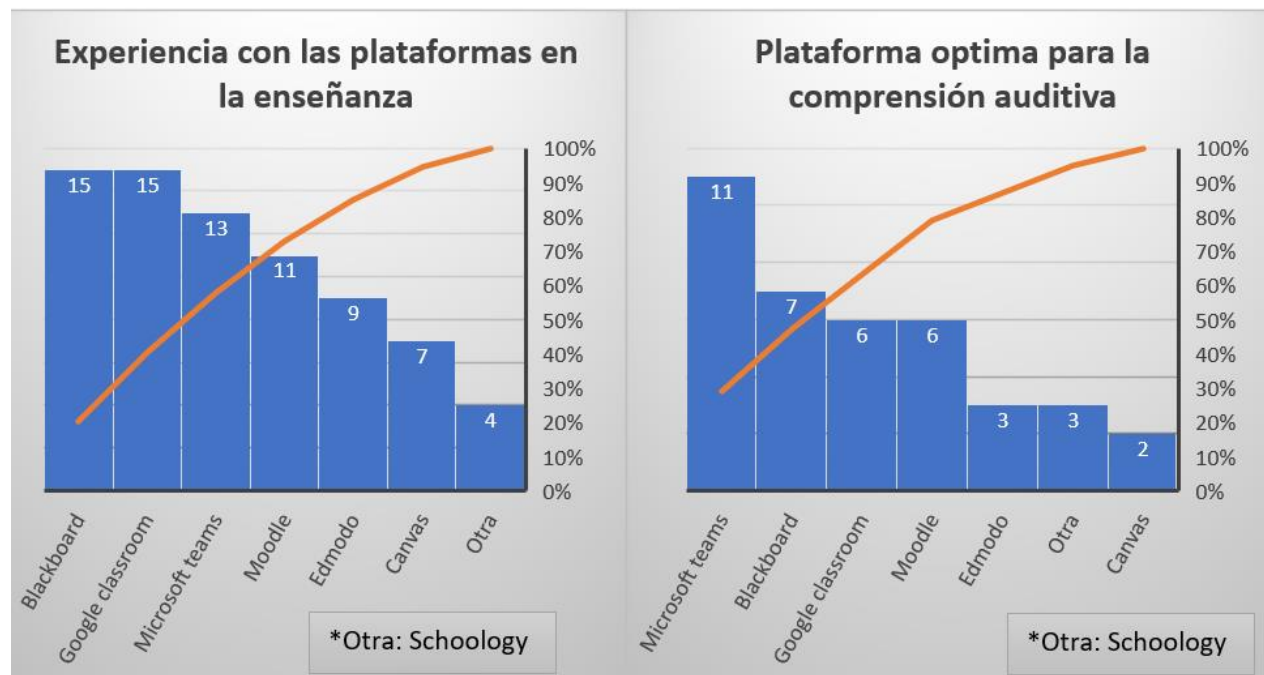
Fuente: Elaboración propia

Antes de continuar es importante mencionar que en la tabla 38 la frecuencia total es de 74, debido a que hubo docentes que eligieron más de una plataforma, sin embargo, las plataformas que más han sido utilizadas para la enseñanza son Blackboard y Google Classroom, así como lo indicaron 15 (20.27%) de los 18 docentes que respondieron el cuestionario, en segundo lugar se encuentra Microsoft Teams con 13 (17.57%) menciones, en tercer lugar Moodle 11 (14.86%), Edmodo está en cuarto lugar con nueve (12.16%), en quinto lugar le sigue Canvas con siete (9.46%), y por último la opción otra con cuatro (5.41%) menciones, la cual hace referencia a la plataforma Schoology al ser especificada por los docentes al justificar su respuesta.

Por otra parte, la plataforma óptima para la enseñanza de la comprensión auditiva, según los docentes, es Microsoft Teams con una frecuencia de 11 (28.95%) menciones, le sigue Blackboard con siete (18.42%) menciones, después se encuentran Google Classroom y Moodle

con seis menciones (15.79%), Edmodo y Schoology solo recibieron tres (7.89%) menciones, y por último se encuentra Canvas con solo dos (5.26%) menciones. La siguiente figura muestra con mayor claridad esta información:

Figura 14 Experiencia de los docentes con plataformas digitales



Fuente: Elaboración propia

La figura 14 muestra la experiencia de los docentes con las plataformas digitales y el orden en el que ubicaron dichas plataformas al considerar cual utilizarían con mayor facilidad para actividades enfocadas a la mejora de la comprensión auditiva, en este caso la de mejor valorada es Microsoft Teams y la de menor preferencia es Canvas.

La tabla 39 y la figura 15 hacen referencia a la preferencia que tienen los docentes por las plataformas digitales con las que han tenido experiencia en la enseñanza, como se puede ver solo hay un cambio mínimo tanto en el orden como en la frecuencia.

La tabla 39 muestra el orden de preferencia que le dieron los docentes a las plataformas digitales enlistadas, el cual es el siguiente: Blackboard nueve (25.71%), Microsoft Teams ocho (22.86%), Google Classroom siete (20%), Edmodo, Moodle y Schoology tres (8.57%), por ultimo Canvas con unicamente dos menciones (5.71%).

Tabla 39 Plataformas digitales de mayor preferencia en los docentes

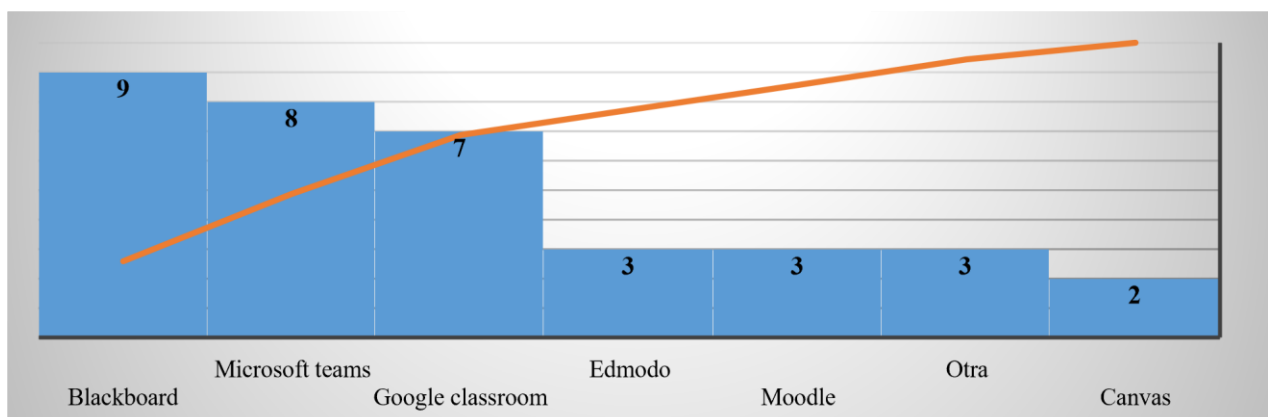
Plataformas Digitales de Mayor Preferencia		
	F	%
Blackboard	9	25.71
Canvas	2	5.71
Edmodo	3	8.57
Google Classroom	7	20.00
Microsoft Teams	8	22.86
Moodle	3	8.57
Otra (Schoology)	3	8.57
Totales	*35	100.00

*La frecuencia es mayor al número total de docentes que respondieron el cuestionario, debido a que algunos eligieron dos o más opciones.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la figura 15 de abajo, muestra el orden de preferencia que le dan los docentes a las plataformas digitales presentadas en el cuestionario, la de mayor preferencia es Blackboard y la de menor preferencia es Canvas. Como se puede observar en las tablas y figuras referentes a las plataformas digitales, la plataforma Moodle ha sido utilizada únicamente por 11 de los 18 docentes, y quedó en tercer lugar para ser utilizada en la enseñanza de la comprensión auditiva, sin embargo, para el diseño del taller se seleccionó a esta plataforma tanto porque era la que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental han utilizado, como por la experiencia del docente investigador con Moodle, sin embargo, la mayoría de las actividades propuestas en el taller pueden ser fácilmente adaptadas para cualquiera de las plataformas digitales que se propusieron en el cuestionario.

Figura 15 Plataformas digitales de mayor preferencia en los docentes



Fuente: Elaboración propia

Continuando con la experiencia que tienen los docentes en la enseñanza en línea, se indagó respecto a las herramientas digitales de videoconferencia que ellos consideran más apropiadas para las actividades de comprensión auditiva, en este caso se les mostraron cuatro de las más populares.

Tabla 40 Herramientas digitales para la enseñanza y para la mejora de la comprensión auditiva

Herramientas de Videoconferencias	F	%
Meet de Hangouts	5	16.67
Skype	2	6.67
Teams de Microsoft	12	40.00
Zoom	11	36.67
Otra	0	0.00
Totales	*30	100.00

*La frecuencia es mayor al número total de docentes que respondieron el cuestionario, debido a que algunos eligieron dos o más opciones.

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 40 muestra que los docentes consideran a la herramienta digital Teams de Microsoft como la más apropiada para trabajar con actividades de comprensión auditiva con una frecuencia de 12 (40%) docentes, en segundo lugar, se encuentra la herramienta Zoom con 11 (36.67%) docentes, en tercer lugar, Meet the Handgouts con cinco (16.67%) docentes y solo dos (16.67%) docentes seleccionaron la herramienta Skype, y no hubo ninguna mención de otra herramienta digital.

Figura 16 Herramientas digitales para la enseñanza y para la mejora de la comprensión auditiva



Fuente: *Elaboración propia*

La figura 16 muestra con mayor claridad la preferencia de los docentes respecto a las herramientas digitales para videoconferencia, considerando a Teams de Microsoft y Zoom como las óptimas para trabajar la comprensión auditiva de manera sincrónica con videoconferencia. En el caso del taller que estamos proponiendo, la herramienta de videoconferencia sería utilizada

únicamente en situaciones en las que sea necesario resolver dudas o para brindar la explicación de las actividades que se deban realizar o el cómo utilizar alguno de los recursos digitales que se estén proponiendo en el taller, esto debido a que el taller está planeado para que los estudiantes lo desarrollen de manera autogestora en un horario independiente y ajeno al horario de clases.

Con la finalidad de conocer cuáles son las técnicas de aprendizaje más apropiadas para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones cortas, conversaciones largas y discursos académicos en inglés, se les presentaron a los docentes 12 técnicas de aprendizaje que debían valorar en una escala Likert que va de nada a demasiado útil, también se les dio la opción otra, para que mencionaran alguna o algunas técnicas que no hayan sido consideradas en el cuestionario, estos resultados se muestran en las tablas 41, 42 y 43, cuya descripción únicamente considera aquellas técnicas que tengan en la suma de las escalas mucho y demasiado un 50% o más de aprobación por parte de los docentes.

La tabla 41 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que las técnicas tienen para la mejora de la comprensión auditiva de conversaciones cortas, las cuales son evaluadas en la parte A de la prueba TOEFL.

Tabla 41 Utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones cortas

Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones cortas													
Técnicas de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Escuchar para identificar ideas principales	0	0.00	1	5.56	2	11.11	11	61.11	4	22.22	18	100.00	
Escuchar para complementar oraciones y textos.	0	0.00	0	0.00	3	16.67	11	61.11	4	22.22	18	100.00	
Escuchar para realizar juegos de roles.	0	0.00	1	5.56	6	33.33	8	44.44	3	16.67	18	100.00	
Escuchar para identificar el contexto de una conversación.	0	0.00	1	5.56	1	5.56	11	61.11	5	27.78	18	100.00	
Escuchar para solucionar problemas.	0	0.00	0	0.00	6	33.33	8	44.44	4	22.22	18	100.00	
Escuchar para repetir textos u oraciones.	1	5.56	2	11.11	8	44.44	5	27.78	2	11.11	18	100.00	
Escuchar para parafrasear contenido.	0	0.00	2	11.11	3	16.67	10	55.56	3	16.67	18	100.00	
Escuchar para resumir.	0	0.00	0	0.00	5	27.78	9	50.00	4	22.22	18	100.00	
Escuchar para reconocer vocabulario	0	0.00	1	5.56	3	16.67	10	55.56	4	22.22	18	100.00	
Escuchar para responder preguntas.	0	0.00	0	0.00	3	16.67	7	38.89	8	44.44	18	100.00	
Trabajar de manera individual.	0	0.00	1	5.56	4	22.22	9	50.00	4	22.22	18	100.00	
Trabajar en equipo.	0	0.00	2	11.11	6	33.33	7	38.89	3	16.67	18	100.00	
Otra (s)	9	50.00	1	5.56	3	16.67	4	22.22	1	5.56	18	100.00	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 41, mostrada arriba, indica que los docentes consideran a la mayoría de las técnicas presentadas útiles para la comprensión auditiva de conversaciones cortas, ponderando las técnicas de la siguiente manera: Identificar ideas principales 15 (83.33%), complementar oraciones y textos

15 (83.33%), realizar juegos de roles 11 (61.11%), identificar el contexto de una conversación 16 (88.89%), solucionar problemas 12 (66.67%), parafrasear contenido 13 (72.22%), resumir 13 (72.22%), reconocer vocabulario 14 (77.78%), responder preguntas 15 (83.33%), trabajar de manera individual 13 (72.22%), y trabajar en equipo 10 (55.56%).

La opción otra solo fue considerada por 5 (27.78%) docentes, y en la justificación solo mencionaron las siguientes técnicas para la mejora de conversaciones cortas: Escuchar para comprender el uso del idioma dentro un contexto y para ordenar un texto. Es importante considerar estas técnicas adicionales para ampliar el repertorio que se tiene y utilizarlas en el diseño del taller.

La tabla 42 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que las técnicas de aprendizaje tienen para la mejora de la comprensión auditiva de conversaciones largas, las cuales son evaluadas en la parte B de la prueba TOEFL.

Tabla 42 Utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones largas

Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones largas												
Técnicas de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Escuchar para identificar ideas principales	0	0.00	0	0.00	3	16.67	7	38.89	8	44.44	18	100.00
Escuchar para complementar oraciones y textos.	0	0.00	1	5.56	8	44.44	5	27.78	4	22.22	18	100.00
Escuchar para realizar juegos de roles.	1	5.56	3	16.67	6	33.33	7	38.89	1	5.56	18	100.00
Escuchar para identificar el contexto de una conversación.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	9	50.00	6	33.33	18	100.00
Escuchar para solucionar problemas.	0	0.00	0	0.00	5	27.78	9	50.00	4	22.22	18	100.00
Escuchar para repetir textos u oraciones.	1	5.56	4	22.22	5	27.78	7	38.89	1	5.56	18	100.00
Escuchar para parafrasear contenido.	2	11.11	1	5.56	5	27.78	7	38.89	3	16.67	18	100.00
Escuchar para resumir.	0	0.00	0	0.00	6	33.33	8	44.44	4	22.22	18	100.00
Escuchar para reconocer vocabulario	1	5.56	0	0.00	6	33.33	6	33.33	5	27.78	18	100.00
Escuchar para responder preguntas.	0	0.00	0	0.00	3	16.67	11	61.11	4	22.22	18	100.00
Trabajar de manera individual.	0	0.00	2	11.11	5	27.78	8	44.44	3	16.67	18	100.00
Trabajar en equipo.	0	0.00	1	5.56	5	27.78	9	50.00	3	16.67	18	100.00
Otra (s)	12	66.67	0	0.00	1	5.56	5	27.78	0	0.00	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 42, mostrada arriba, indica que los docentes consideran a la mayoría de las técnicas presentadas útiles para la comprensión auditiva de conversaciones largas, ponderando las técnicas de la siguiente manera: Identificar ideas principales 15 (83.33%), complementar oraciones y textos 9 (50%), identificar el contexto de una conversación 15 (83.33%), solucionar problemas 13 (72.22%), parafrasear contenido 10 (55.56%), resumir 12 (66.67%), reconocer vocabulario 11 (61.11%), responder preguntas 15 (83.33%), trabajar de manera individual 11 (61.11%), y trabajar en equipo 12 (66.67%).

La opción otra solo fue considerada por 5 (27.78%) docentes, y en la justificación solo mencionaron las siguientes técnicas para la mejora de conversaciones largas: Dar su punto de vista e identificar vocabulario específico. Es importante considerar estas técnicas adicionales para ampliar el repertorio que se tiene y utilizarlas en el diseño del taller.

La tabla 43 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que las técnicas de aprendizaje tienen para la mejora de la comprensión auditiva de discursos académicos, las cuales son evaluadas en la parte C de la prueba TOEFL.

Tabla 43 Utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de discursos académicos

Consideración de utilidad de las técnicas de aprendizaje para la comprensión auditiva de discursos académicos												
Técnicas de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Escuchar para identificar ideas principales	2	11.11	0	0.00	2	11.11	7	38.89	7	38.89	18	100.00
Escuchar para complementar oraciones y textos.	2	11.11	0	0.00	7	38.89	5	27.78	4	22.22	18	100.00
Escuchar para realizar juegos de roles.	2	11.11	1	5.56	9	50.00	4	22.22	2	11.11	18	100.00
Escuchar para identificar el contexto de una conversación.	2	11.11	0	0.00	4	22.22	5	27.78	7	38.89	18	100.00
Escuchar para solucionar problemas.	2	11.11	2	11.11	1	5.56	8	44.44	5	27.78	18	100.00
Escuchar para repetir textos u oraciones.	2	11.11	2	11.11	3	16.67	7	38.89	4	22.22	18	100.00
Escuchar para parafrasear contenido.	2	11.11	1	5.56	2	11.11	8	44.44	5	27.78	18	100.00
Escuchar para resumir.	2	11.11	0	0.00	2	11.11	9	50.00	5	27.78	18	100.00
Escuchar para reconocer vocabulario	2	11.11	1	5.56	2	11.11	9	50.00	4	22.22	18	100.00
Escuchar para responder preguntas.	2	11.11	0	0.00	3	16.67	7	38.89	6	33.33	18	100.00
Trabajar de manera individual.	2	11.11	0	0.00	4	22.22	9	50.00	3	16.67	18	100.00
Trabajar en equipo.	2	11.11	2	11.11	5	27.78	6	33.33	3	16.67	18	100.00
Otra (s)	15	83.33	0	0.00	1	5.56	1	5.56	1	5.56	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 43, mostrada arriba, indica que los docentes consideran a la mayoría de las técnicas presentadas útiles para la comprensión auditiva de discursos académicos, ponderando las técnicas de la siguiente manera: Identificar ideas principales 14 (77.78%), complementar oraciones y textos 9 (50%), identificar el contexto de una conversación 12 (66.67%), solucionar problemas 13 (72.22%), repetir textos u oraciones 11 (61.11%), parafrasear contenido 13 (72.22%), resumir 14 (77.78%), reconocer vocabulario 13 (72.22%), responder preguntas 13 (72.22%), trabajar de manera individual 12 (66.67%), y trabajar en equipo 9 (50%). La opción otra solo fue considerada por 2 (11.11%) docentes, lamentablemente en la justificación no hubo ninguna mención de la otra técnica a la que hacían referencia.

Con la finalidad de conocer cuáles son las actividades de aprendizaje más apropiadas para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones cortas, conversaciones largas y discursos

académicos en inglés, se les presentaron a los docentes 12 actividades de aprendizaje que debían valorar en una escala Likert que va de nada a demasiado útil, también se les dio la opción otra, para que mencionaran alguna o algunas actividades que ellos aplican en su práctica profesional y que no hayan sido consideradas en el cuestionario, estos resultados se muestran en las tablas 44, 45 y 46, cuya descripción únicamente considerara aquellas actividades que tengan, en la suma de las escalas la escala mucho y demasiado, un 50% o más de aprobación por parte de los docentes.

La tabla 44 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que las actividades presentadas tienen para la mejora de la comprensión auditiva de conversaciones cortas, las cuales son evaluadas en la parte A de la prueba TOEFL.

Tabla 44 Utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones cortas

Consideración de utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones cortas												
Actividades de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.	1	5.56	4	22.22	4	22.22	5	27.78	4	22.22	18	100.00
Creación de audios.	1	5.56	0	0.00	4	22.22	9	50.00	4	22.22	18	100.00
Creación de vídeos.	1	5.56	1	5.56	5	27.78	8	44.44	3	16.67	18	100.00
Debates.	1	5.56	3	16.67	4	22.22	9	50.00	1	5.56	18	100.00
Descripción de imágenes.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	10	55.56	5	27.78	18	100.00
Diálogos.	1	5.56	1	5.56	1	5.56	9	50.00	6	33.33	18	100.00
Entrevistas.	2	11.11	1	5.56	3	16.67	8	44.44	4	22.22	18	100.00
Recuperación de información.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	10	55.56	5	27.78	18	100.00
Juegos.	1	5.56	1	5.56	5	27.78	5	27.78	6	33.33	18	100.00
Lectura guiada.	1	5.56	0	0.00	7	38.89	6	33.33	4	22.22	18	100.00
Resolución de problemas.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	8	44.44	7	38.89	18	100.00
Reconocer y relacionar información.	1	5.56	0	0.00	1	5.56	8	44.44	8	44.44	18	100.00
Otra (s)	14	77.78	1	5.56	0	0.00	3	16.67	0	0.00	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 44, mostrada arriba, indica que los docentes consideran a la mayoría de las actividades de aprendizaje presentadas útiles para la comprensión auditiva de conversaciones cortas, ponderando las actividades de la siguiente manera: Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas 9 (50%), creación de audios 13 (72.22%), creación de videos 11 (61.11%), debates 10 (55.56%), descripción de imágenes 15 (83.33%), diálogos 15 (83.33%), entrevistas 12 (66.67%), recuperación de información 15 (83.33%), juegos 11 (61.11%), lectura guiada 10 (55.56%), resolución de problemas 15 (83.33%), reconocer y relacionar información 16 (88.89%).

La opción otra solo fue considerada por 3 (16.67%) docentes, lamentablemente en la justificación no hubo ninguna mención de la otra actividad a la que hacían referencia.

La tabla 45 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que las actividades presentadas tienen para la mejora de la comprensión auditiva de conversaciones largas, las cuales son evaluadas en la parte B de la prueba TOEFL.

Tabla 45 Utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones largas

Consideración de utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de conversaciones largas												
Actividades de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas	1	5.56	2	11.11	2	11.11	8	44.44	5	27.78	18	100.00
Creación de audios.	1	5.56	2	11.11	6	33.33	6	33.33	3	16.67	18	100.00
Creación de videos.	1	5.56	2	11.11	5	27.78	8	44.44	2	11.11	18	100.00
Debates.	1	5.56	0	0.00	4	22.22	7	38.89	6	33.33	18	100.00
Descripción de imágenes.	1	5.56	1	5.56	2	11.11	8	44.44	6	33.33	18	100.00
Diálogos.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	8	44.44	7	38.89	18	100.00
Entrevistas.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	8	44.44	7	38.89	18	100.00
Recuperación de información.	1	5.56	0	0.00	3	16.67	9	50.00	5	27.78	18	100.00
Juegos.	2	11.11	1	5.56	8	44.44	4	22.22	3	16.67	18	100.00
Lectura guiada.	1	5.56	1	5.56	4	22.22	10	55.56	2	11.11	18	100.00
Resolución de problemas.	1	5.56	1	5.56	3	16.67	8	44.44	5	27.78	18	100.00
Reconocer y relacionar información.	2	11.11	0	0.00	2	11.11	7	38.89	7	38.89	18	100.00
Otra (s)	16	88.89	0	0.00	0	0.00	2	11.11	0	0.00	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 45, mostrada arriba, indica que los docentes consideran a la mayoría de las actividades de aprendizaje presentadas útiles para la comprensión auditiva de conversaciones largas, ponderando las actividades de la siguiente manera: Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas 13 (72.22%), creación de audios 9 (50%), creación de videos 10 (55.56%), debates 13 (72.22%), descripción de imágenes 14 (77.78%), diálogos 15 (83.33%), entrevistas 15 (83.33%), recuperación de información 14 (77.78%), lectura guiada 12 (66.67%), resolución de problemas 13 (72.22%), reconocer y relacionar información 14 (77.78%).

La opción otra solo fue considerada por 2 (11.11%) docentes, y en la justificación solo mencionaron la siguiente actividad para la mejora de conversaciones largas: Dar su punto de vista, la cual puede adicionarse al repertorio y considerarla en el diseño del taller.

La tabla 46 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que las actividades presentadas tienen para la mejora de la comprensión auditiva de discursos académicos, las cuales son evaluadas en la parte C de la prueba TOEFL.

Tabla 46 Utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de discursos académicos

Consideración de utilidad de las actividades de aprendizaje para la comprensión auditiva de discursos académicos												
Actividades de aprendizaje	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	9	50.00	6	33.33	18	100.00
Creación de audios.	1	5.56	2	11.11	4	22.22	7	38.89	4	22.22	18	100.00
Creación de vídeos.	2	11.11	3	16.67	3	16.67	6	33.33	4	22.22	18	100.00
Debates.	1	5.56	0	0.00	2	11.11	10	55.56	5	27.78	18	100.00
Descripción de imágenes.	1	5.56	1	5.56	3	16.67	7	38.89	6	33.33	18	100.00
Diálogos.	2	11.11	0	0.00	3	16.67	7	38.89	6	33.33	18	100.00
Entrevistas.	2	11.11	0	0.00	1	5.56	6	33.33	9	50.00	18	100.00
Recuperación de información.	1	5.56	1	5.56	1	5.56	7	38.89	8	44.44	18	100.00
Juegos.	2	11.11	2	11.11	7	38.89	4	22.22	3	16.67	18	100.00
Lectura guiada.	1	5.56	1	5.56	2	11.11	11	61.11	3	16.67	18	100.00
Resolución de problemas.	1	5.56	0	0.00	3	16.67	8	44.44	6	33.33	18	100.00
Reconocer y relacionar información.	1	5.56	0	0.00	1	5.56	10	55.56	6	33.33	18	100.00
Otra (s)	14	77.78	0	0.00	0	0.00	3	16.67	1	5.56	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 46, mostrada arriba, indica que los docentes consideran a la mayoría de las actividades de aprendizaje presentadas útiles para la comprensión auditiva de discursos académicos, ponderando las actividades de la siguiente manera: Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas 15 (83.33%), creación de audios 11 (61.11%), creación de videos 10 (55.56%), debates 15 (83.33%), descripción de imágenes 13 (72.22%), diálogos 13 (72.22%), entrevistas 15 (83.33%), recuperación de información 15 (83.33%), lectura guiada 14 (77.78%), resolución de problemas 14 (77.78%), reconocer y relacionar información 16 (88.89%). La opción otra solo fue considerada por 4 (22.22%) docentes, lamentablemente en la justificación no hubo ninguna mención de la otra actividad a la que hacían referencia.

Con la finalidad de conocer cuáles son recursos digitales más apropiadas para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones cortas, conversaciones largas y discursos académicos en inglés, se les presentaron a los docentes una lista de recursos digitales que debían valorar en una escala Likert que va de nada a demasiado útil, también se les dio la opción otro, para que mencionaran algún o algunos recursos digitales que ellos aplican en su práctica profesional y que no hayan sido consideradas en el cuestionario, estos resultados se muestran en las tablas 47, 48 y 49 respectivamente, cuya descripción únicamente considerara aquellos recursos que tengan en la suma de las escalas la escala mucho y demasiado un 50% o más de aprobación por parte de los docentes.

La tabla 47 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que los recursos presentados tienen para la mejora de la comprensión auditiva de conversaciones cortas, las cuales son evaluadas en la parte A de la prueba TOEFL.

Tabla 47 Utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de conversaciones cortas

Consideración de utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de conversaciones cortas												
Recursos Digitales	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Anuncios publicitarios/ comerciales	1	5.56	0	0.00	6	33.33	5	27.78	6	33.33	18	100.00
Audio libros	1	5.56	2	11.11	5	27.78	4	22.22	6	33.33	18	100.00
Conversaciones casuales cortas y largas	1	5.56	0	0.00	1	5.56	9	50.00	7	38.89	18	100.00
Discursos académicos	1	5.56	2	11.11	5	27.78	9	50.00	1	5.56	18	100.00
Fotografías e imágenes.	2	11.11	1	5.56	2	11.11	9	50.00	4	22.22	18	100.00
Noticias (TV y radio)	2	11.11	0	0.00	3	16.67	9	50.00	4	22.22	18	100.00
Páginas web	1	5.56	1	5.56	2	11.11	10	55.56	4	22.22	18	100.00
Películas, series, documentales	1	5.56	2	11.11	3	16.67	7	38.89	5	27.78	18	100.00
Podcasts	1	5.56	0	0.00	3	16.67	9	50.00	5	27.78	18	100.00
Redes sociales	1	5.56	0	0.00	5	27.78	8	44.44	4	22.22	18	100.00
Vídeos musicales y Canciones	2	11.11	0	0.00	5	27.78	6	33.33	5	27.78	18	100.00
Vídeos educativos y tutoriales	1	5.56	0	0.00	4	22.22	9	50.00	4	22.22	18	100.00
Otro (s)	15	83.33	0	0.00	1	5.56	2	11.11	0	0.00	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 47, mostrada arriba, indica que los docentes consideran que la mayoría de los recursos digitales presentados son útiles para la comprensión auditiva de conversaciones cortas, ponderando los recursos de la siguiente manera: Anuncios publicitarios/ comerciales 11 (61.11%), audio libros 10 (55.56%), conversaciones casuales cortas y largas 16 (88.89%), discursos académicos 10 (55.56%), fotografías e imágenes 13 (72.22%), noticias (TV y radio) 13 (72.22%), páginas web 14 (77.78%), películas, series, documentales 12 (66.67%), podcasts 14 (77.78%), redes sociales 12 (66.67%), vídeos musicales y canciones 11 (61.11%), vídeos educativos y tutoriales 13 (72.22%). La opción otra solo fue considerada por 2 (11.11%) docentes, lamentablemente en la justificación no hubo ninguna mención del otro recurso al que hacían referencia.

La tabla 48 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que los recursos presentados tienen para la mejora de la comprensión auditiva de conversaciones largas, las cuales son evaluadas en la parte B de la prueba TOEFL.

Tabla 48 Utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de conversaciones largas

Consideración de utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de conversaciones largas												
Recursos Digitales	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Anuncios publicitarios/ comerciales	1	5.56	3	16.67	4	22.22	4	22.22	6	33.33	18	100.00
Audio libros	1	5.56	1	5.56	3	16.67	6	33.33	7	38.89	18	100.00
Conversaciones casuales cortas y largas	1	5.56	0	0.00	2	11.11	9	50.00	6	33.33	18	100.00
Discursos académicos	1	5.56	0	0.00	3	16.67	8	44.44	6	33.33	18	100.00
Fotografías e imágenes.	2	11.11	1	5.56	5	27.78	6	33.33	4	22.22	18	100.00
Noticias (TV y radio)	1	5.56	1	5.56	3	16.67	9	50.00	4	22.22	18	100.00
Páginas web	1	5.56	1	5.56	4	22.22	7	38.89	5	27.78	18	100.00
Películas, series, documentales	1	5.56	0	0.00	3	16.67	7	38.89	7	38.89	18	100.00
Podcasts	1	5.56	1	5.56	5	27.78	5	27.78	6	33.33	18	100.00
Redes sociales	1	5.56	1	5.56	6	33.33	6	33.33	4	22.22	18	100.00
Videos musicales y canciones	1	5.56	3	16.67	3	16.67	6	33.33	5	27.78	18	100.00
Videos educativos y tutoriales	1	5.56	0	0.00	1	5.56	8	44.44	8	44.44	18	100.00
Otro (s)	15	83.33	1	5.56	0	0.00	2	11.11	0	0.00	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 48, mostrada arriba, indica que los docentes consideran que la mayoría de los recursos digitales presentados son útiles para la comprensión auditiva de conversaciones largas, ponderando los recursos de la siguiente manera: Anuncios publicitarios/ comerciales 10 (55.56%), audio libros 13 (72.22%), conversaciones casuales cortas y largas 15 (83.33%), discursos académicos 14 (77.78%), fotografías e imágenes 10 (55.56%), noticias (TV y radio) 13 (72.22%), páginas web 12 (66.67%), películas, series, documentales 14 (77.78%), podcasts 11 (61.11%), redes sociales 10 (55.56%), videos musicales y canciones 11 (61.11%), videos educativos y tutoriales 16 (88.89%). La opción otra solo fue considerada por 2 (11.11%) docentes, lamentablemente en la justificación no hubo ninguna mención del otro recurso al que hacían referencia.

La tabla 49 muestra de manera particular la ponderación asignada en consideración de la utilidad que los recursos presentados tienen para la mejora de la comprensión auditiva de discursos académicos, las cuales son evaluadas en la parte C de la prueba TOEFL.

Tabla 49 Utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de discursos académicos

Consideración de utilidad de los recursos digitales para la comprensión auditiva de discursos académicos												
Recursos Digitales	Nada		Poco		Algo		Mucho		Demasiado		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Anuncios publicitarios/ comerciales	2	11.11	3	16.67	2	11.11	6	33.33	5	27.78	18	100.00
Audio libros	4	22.22	0	0.00	2	11.11	5	27.78	7	38.89	18	100.00
Conversaciones casuales cortas y largas	1	5.56	1	5.56	1	5.56	9	50.00	6	33.33	18	100.00
Discursos académicos	1	5.56	0	0.00	2	11.11	8	44.44	7	38.89	18	100.00
Fotografías e imágenes.	1	5.56	1	5.56	6	33.33	5	27.78	5	27.78	18	100.00
Noticias (TV y radio)	1	5.56	1	5.56	7	38.89	4	22.22	5	27.78	18	100.00
Páginas web	1	5.56	1	5.56	4	22.22	8	44.44	4	22.22	18	100.00
Películas, series, documentales	1	5.56	1	5.56	2	11.11	10	55.56	4	22.22	18	100.00
Podcasts	1	5.56	2	11.11	2	11.11	8	44.44	5	27.78	18	100.00
Redes sociales	1	5.56	1	5.56	4	22.22	6	33.33	6	33.33	18	100.00
Vídeos musicales y Canciones	2	11.11	2	11.11	2	11.11	6	33.33	6	33.33	18	100.00
Vídeos educativos y tutoriales	1	5.56	0	0.00	2	11.11	7	38.89	8	44.44	18	100.00
Otro (s)	15	83.33	0	0.00	1	5.56	2	11.11	0	0.00	18	100.00

Fuente: Elaboración propia

La tabla 49, mostrada arriba, indica que los docentes consideran que la mayoría de los recursos digitales presentados son útiles para la comprensión auditiva de discursos académicos, ponderando los recursos de la siguiente manera: Anuncios publicitarios/ comerciales 11 (61.11%), audio libros 12 (66.67%), conversaciones casuales cortas y largas 15 (83.33%), discursos académicos 15 (83.33%), fotografías e imágenes 10 (55.56%), noticias (TV y radio) 9 (50%), páginas web 12 (66.67%), películas, series, documentales 14 (77.78%), podcasts 13 (72.22%), redes sociales 12 (66.67%), vídeos musicales y canciones 12 (66.67%), vídeos educativos y tutoriales 15 (83.33%). La opción otra solo fue considerada por 2 (11.11%) docentes, lamentablemente en la justificación no hubo ninguna mención del otro recurso al que hacían referencia.

Debido a que la mayoría de las técnicas, actividades y recursos presentados en el cuestionario recibió una buena aprobación por parte de los docentes, en el siguiente gráfico se muestran aquellas técnicas, actividades y recursos con las dos puntuaciones más altas en los resultados, al considerar la escala mucho y demasiado.

La figura 17 muestra que para trabajar con conversaciones cortas las técnicas de enseñanza más recomendables son: Identificar el contexto de la conversación, identificar ideas principales, complementar oraciones y textos, y responder preguntas. En lo que refiero a las actividades de enseñanza, las más recomendables son: Reconocer y relacionar información, describir imágenes,

trabajar con diálogos, recuperar información, y resolver problemas. Para el caso de los recursos digitales, se recomiendan los siguientes: Conversaciones casuales cortas y largas, páginas web, podcasts, fotografías e imágenes, noticias de TV y radio, y videos educativos y tutoriales.

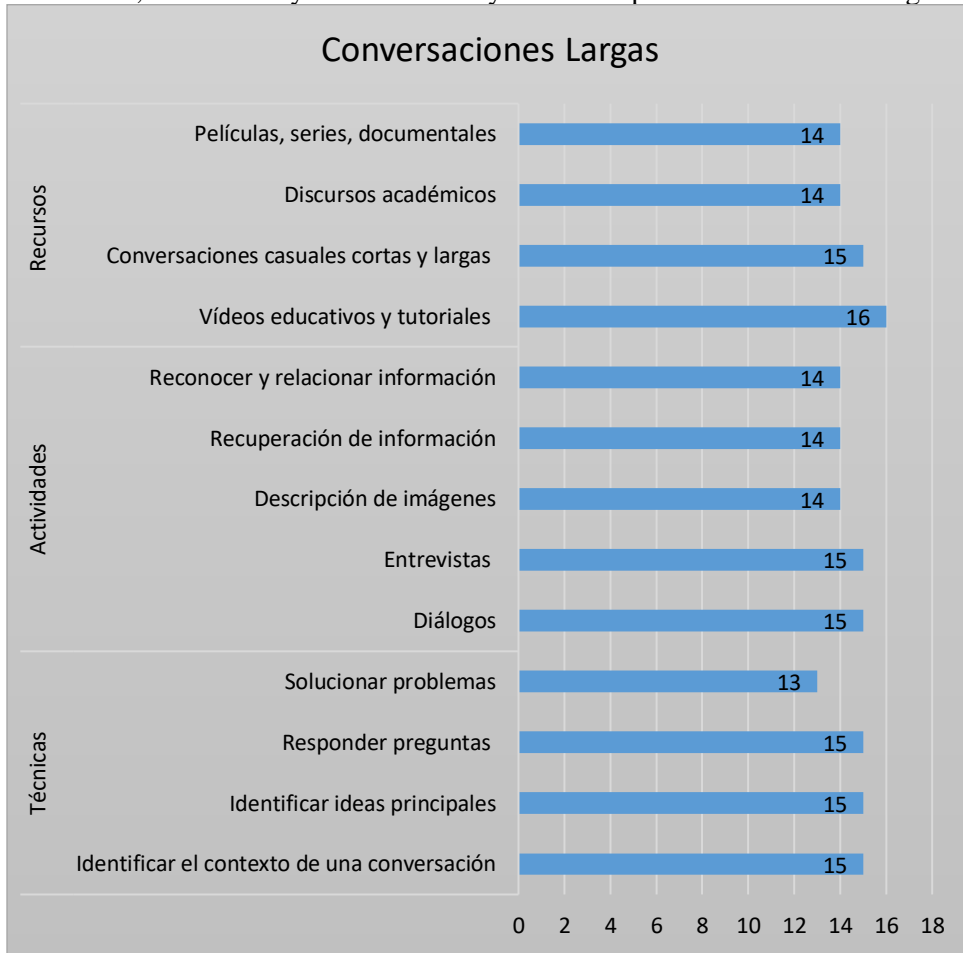
Figura 17 Técnicas, actividades y recursos de mayor utilidad para conversaciones cortas



Fuente:Elaboración propia

La figura 18 muestra que para trabajar con conversaciones largas las técnicas de enseñanza más recomendables son: Identificar el contexto de la conversación, identificar ideas principales, responder preguntas y solucionar problemas. En lo que refiero a las actividades de enseñanza, las más recomendables son trabajar con diálogos y entrevistas, describir imágenes, recuperar información, y reconocer y relacionar información. Para el caso de los recursos digitales, se recomiendan los siguientes: Videos educativos y tutoriales, conversaciones casuales cortas y largas, discursos académicos, películas, series y documentales.

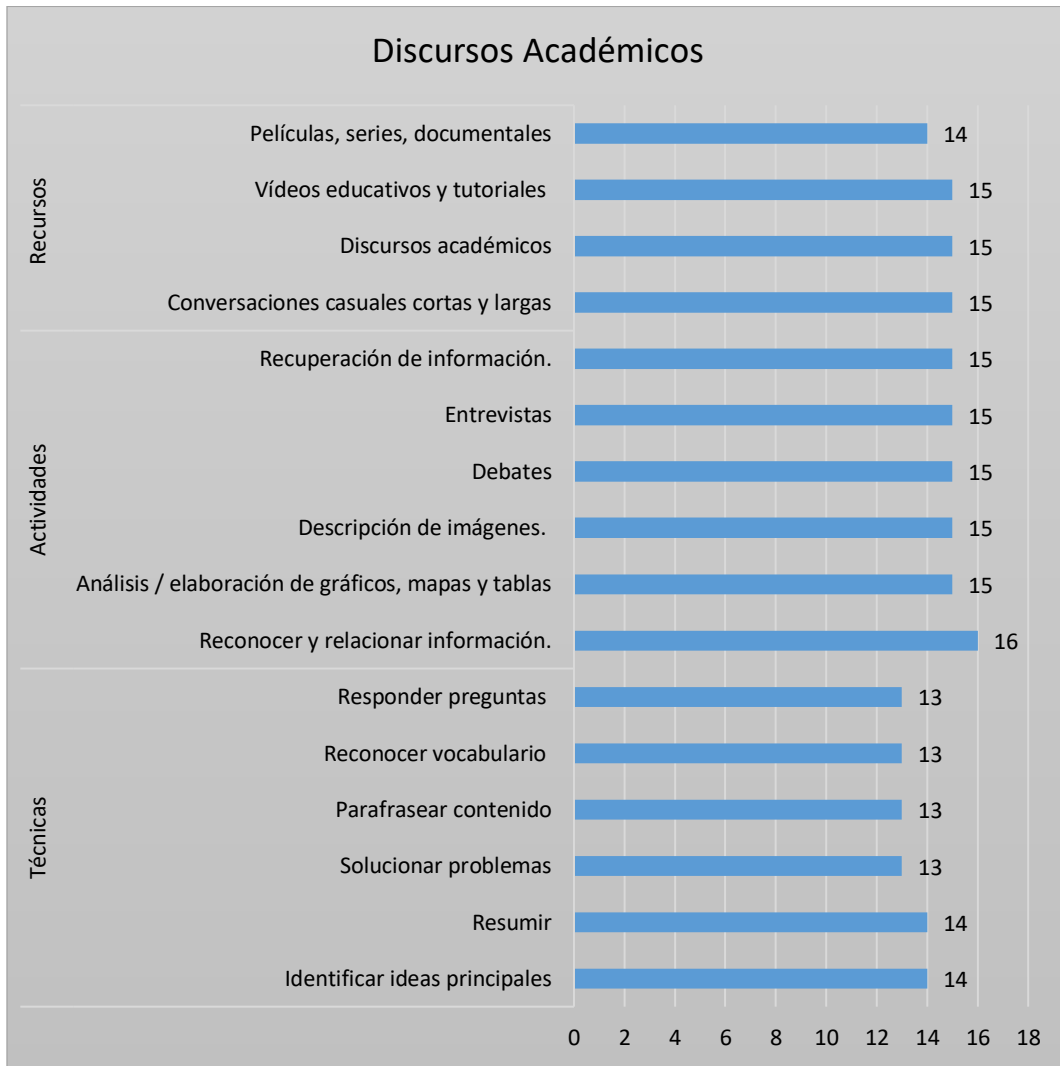
Figura 18 Técnicas, actividades y recursos de mayor utilidad para conversaciones largas



Fuente:Elaboración propia

La figura 19 muestra que para trabajar con discursos académicos las técnicas de enseñanza más recomendables son: Identificar ideas principales, resumir, solucionar problemas, parafrasear contenido, reconocer vocabulario, y responder preguntas. En lo que refiero a las actividades de enseñanza, las más recomendables son reconocer y relacionar información, análisis o elaboración de gráficas, mapas y tablas, describir imágenes, y trabajar con diálogos y entrevistas. Para el caso de los recursos digitales, se recomiendan los siguientes: Conversaciones casuales cortas y largas, discursos académicos, videos educativos y tutoriales, películas, series y documentales.

Figura 19 Técnicas, actividades y recursos de mayor utilidad para discursos académicos



Fuente:Elaboración propia

Además de indagar respecto a las técnicas, actividades y recursos digitales utilizados por los docentes para trabajar la comprensión auditiva del idioma, también se les pidió recomendaran recursos digitales especializados en la enseñanza de la comprensión auditiva, en total los docentes recomendaron 21 sitios webs y 17 aplicaciones, las cuales se muestran en la tabla 50 de la siguiente página.

Tabla 50 Recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva propuestos por los docentes

		Recurso Digital					
N	Sitio Web	F	P	N	Aplicación	F	P
1	5minuteenglish	1	3.03	1	Youtube	2	8.00
2	Learnenglish	1	3.03	2	Spotify	1	4.00
3	Britishcouncil	4	12.12	3	Ted	2	8.00
4	Esl-lab	4	12.12	4	Escuchar hablantes nativos	1	4.00
5	Agenda web	1	3.03	5	Duolingo	1	4.00
6	Speechar	1	3.03	6	Ororo	1	4.00
7	Lyrics training	1	3.03	7	Breaking News	1	4.00
8	Youtube	3	9.09	8	Listen a minute	1	4.00
9	Cambridge's site.	2	6.06	9	Bussuu	1	4.00
10	Many things	1	3.03	10	Nat Geo	1	4.00
11	Exam English	1	3.03	11	English Listening and Speaking	1	4.00
12	Noticias de CN, New york Times, Washington	1	3.03	12	Ello	1	4.00
13	Películas en inglés	1	3.03	13	Edpuzzle	1	4.00
14	Randall's Cyber Lab	3	9.09	14	Awabe	1	4.00
15	Toefl Web	1	3.03	15	Cambridge English Activities	1	4.00
16	National Geographic	1	3.03	16	Speak out	2	8.00
17	Ted	2	6.06	17	Ninguna	4	16.00
18	Voki for education	1	3.03	Totales		*25	100.00
19	WK wall	1	3.03	*El total hace referencia a la mención que los participantes hacen de cada una de las aplicaciones o sitios web, por ello no coincide con el total de estudiantes de cada grupo.			
20	BBC English	1	3.03				
21	Documentales	1	3.03				
Totales		*33	100.00				

Fuente: *Elaboración Propia*

Los sitios web más recomendados por los docentes son: British Council, ESL-Lab, Youtube, Randall's Cyber Lab, Cambridge's site, y el repertorio de conferencias TED. En lo que refiere a las aplicaciones, las que tuvieron mayor frecuencia fueron Youtube, TED, y Speak out. Sin embargo, es importante mencionar que, para el diseño del taller, no se consideraron únicamente los recursos digitales de mayor frecuencia, sino que se usaron aquellos recursos que fueran de libre acceso y que tuvieran un amplio y variado repertorio de recursos digitales, por lo que la mayoría de las aportaciones realizadas por los docentes fueron consideradas en la propuesta.

6.3 Análisis de resultados del pretest y el post test

En este apartado se presentan los datos estadísticos referentes a los resultados obtenidos en la prueba de simulación TOEFL, la cual fue aplicada en ambos grupos tanto al inicio como al final del curso con la finalidad de identificar el nivel de dominio del idioma en ambos grupos. En primera instancia se muestran de manera general los resultados obtenidos tanto en el pretest, como

en el Post test, posteriormente se encuentra el análisis estadístico de los datos procesados en el software SPSS, y por último se presenta una descripción de los resultados del pretest y el post test en consideración de las tres partes que evalúa la prueba TOEFL, la parte A evalúa conversaciones cortas, la parte B evalúa conversaciones largas, la parte C evalúa discursos académicos.

Tabla 51 Resultados de pretest - post test panorama general en ambos grupos

NE	Pretest						Post Test					
	Grupo Control			Grupo experimental			Grupo Control			Grupo Experimental		
	Aciertos	PC TOEFL	MCERL	Aciertos	PC TOEFL	MCERL	Aciertos	PC TOEFL	MCERL	Aciertos	PC TOEFL	MCERL
1	9	32	A1	9	32	A1	10	33	A1	21	45	A2
2	23	47	B1	12	37	A1	28	49	B1	49	67	C1
3	8	32	A1	30	51	B1	11	35	A1	30	51	B1
4	14	38	A2	12	37	A1	22	46	A2	47	65	C1
5	25	48	B1	17	42	A2	15	41	A2	34	53	B1
6	13	37	A1	20	45	A2	19	44	A2	35	54	B2
7	27	49	B1	19	44	A2	20	45	A2	40	57	B2
8	14	38	A2	24	47	B1	10	33	A1	39	57	B2
9	9	32	A1	16	41	A2	36	54	B2	40	57	B2
10	15	41	A2	8	32	A1	45	62	B2	39	57	B2
11	12	37	A1	16	41	A2	11	35	A1	48	66	C1
12	17	42	A2	11	35	A1	19	44	A2	26	48	B1
13	12	37	A1	29	50	B1	17	42	A2	34	53	B1
14	13	37	A1	24	47	B1	15	41	A2	25	48	B1
15	25	48	B1	28	49	B1	27	49	B1	29	50	B1
16	18	43	A2	23	47	B1	19	44	A2	41	58	B2
17	31	51	B1	12	37	A1	31	51	B1	21	45	A2
18	10	33	A1	19	44	A2	18	43	A2	44	61	B2
19	23	47	B1	12	37	A1	22	46	A2	43	60	B2
20	37	55	B2	22	46	A2	40	57	B2	36	54	B2
21	21	45	A2	11	35	A1	14	38	A2	42	59	B2
22	21	45	A2	21	45	A2				25	48	B1
23	11	35	A1	46	63	B2				48	66	C1
24	5	29	A1	31	51	B1				27	49	B1
25	16	41	A2	10	33	A1						
26	19	44	A2									
27	41	58	B2									
28	16	41	A2									
Totales	505			482			449			863		
Promedio	18.04	43.00	A2	19.28	44.00	A2	21.38	45.00	A2	35.96	54.00	B2

NE: Número de Estudiantes.
PC TOEFL: Puntuación convertida TOEFL.
MCERL: Nivel de dominio en atención al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

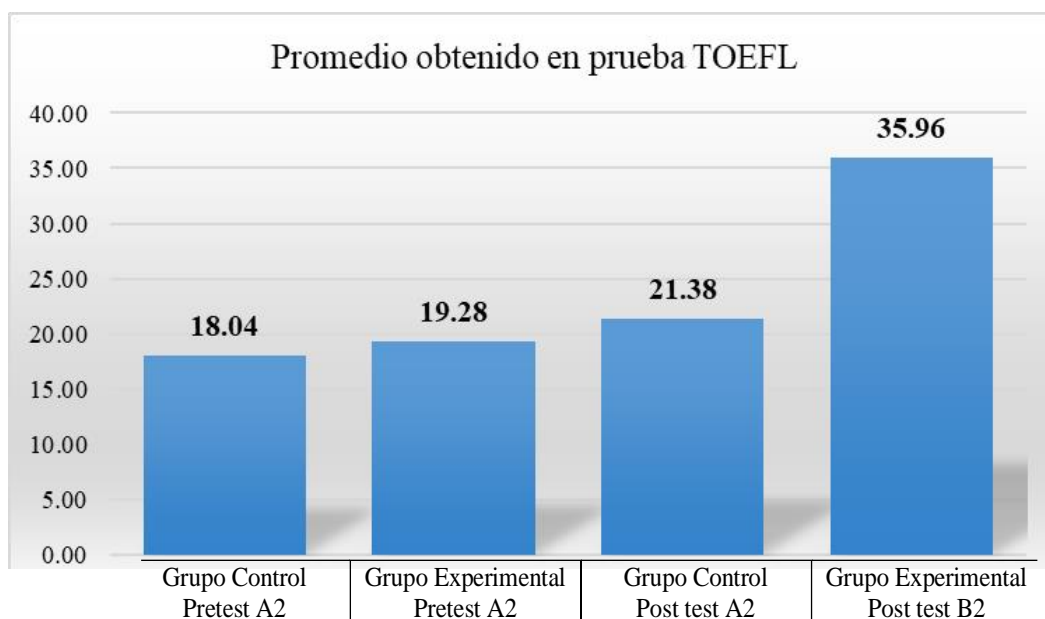
Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior nos permite identificar que un panorama general de los resultados obtenidos considerando el número de aciertos obtenidos en las pruebas de un máximo de 50 aciertos, la puntuación convertida del organismo certificador TOEFL (PC TOEFL), y el nivel de dominio en atención al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los resultados mostrados en el apartado de totales se puede percibir el promedio y el nivel de dominio de la comprensión auditiva en cada grupo tanto antes como después de la intervención.

En la tabla 51, muestra promedio de la calificación obtenida en el pretest al inicio del curso es en el grupo de control 18.04 y en el grupo experimental es de 19.28, habiendo una diferencia mínima entre los grupos, mientras que el nivel de dominio del idioma es A2 en ambos grupos, lo que nos permite concluir que es hay homogeneidad en este rubro. En lo que respecta al post test aplicado después de la intervención, se percibe una diferencia mayor a la encontrada en el pretest tanto en el promedio como en el nivel de dominio, es así como el promedio final en el grupo de control es de 21.38 y en el grupo experimental es de 35.96, y el nivel de dominio en el grupo de control no tuvo ningún cambio pues en ambas pruebas fue A2, mientras que en el grupo experimental el nivel de dominio cambio de A2 a B2.

La siguiente figura nos permite visualizar de mejor manera la diferencia del promedio obtenido en cada grupo tanto en el pretest como en el post test:

Figura 20 Promedio obtenido en prueba TOEFL en el pretest y post test



Fuente: Elaboración propia

La figura 20 nos permite visualizar que hubo una diferencia en ambos grupos tanto en el promedio de calificación obtenido en el pretest y el post test, sin embargo en el grupo de control se muestra una diferencia mínima, pues hubo un cambio de 18.04 a 21.38, mientras que en el grupo experimental la diferencia entre el pretest y el post test fue más elevada, pasando de 19.28 a 35.96, con lo cual podríamos indicar que esta diferencia se debe a la intervención aplicada; sin embargo, para confirmar si las diferencias en los resultados fue significativa o no entre los promedios de cada grupo, para identificarlo fue necesario trabajar con pruebas no paramétricas y paramétricas en atención a los resultados del análisis de normalidad, los cuales se realizaron en el programa SPSS.

Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas en el pretest en grupo de control y grupo experimental

Con la finalidad de identificar si la diferencia de los promedios del pretest entre ambos grupos es significativa, se realizó primeramente la prueba de normalidad con la finalidad de decidir si se aplicaba la prueba t de Student, en caso de encontrar una distribución normal de los datos, o la prueba U de Mann Whitney cuando la distribución de datos no sea normal, a fin de aceptar y rechazar una de las siguientes hipótesis:

Hipótesis Nula (H_0) = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el pretest.

Hipótesis Alternativa (H_1) = Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el pretest.

Paso 1: Prueba de normalidad de las calificaciones obtenidas en el pretest por el grupo de control y el grupo experimental

Se analizaron los datos obtenidos en el pretest por ambos grupos con la finalidad de identificar la normalidad de los datos, para ello se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov al ser una muestra (gl) de 53 datos. Para determinar la normalidad se plantearon las siguientes hipótesis:

Si $P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Acepta H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

Si $P\text{-valor} < \alpha$ Acepta H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 52 Prueba de normalidad de pretest en ambos grupos con estadístico Kolmogórov-Smirnov

Kolmogórov-Smirnov^a Estadístico			
Calificaciones Pretest Grupo de Control y Grupo Experimental	Estadístico	G1	Sig.
	.109	53	.169
a. Corrección de significación de Lilliefors			
Normalidad Calificaciones Pretest			
P-Valor = 0.169	>	$\alpha = 0.05$	

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 52 se muestran los resultados obtenidos con el estadístico Kolmogórov-Smirnov dando como resultado que el P-valor es mayor que 0.05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula al confirmar que los datos provienen de una distribución normal. Por ello se concluye que la variable de calificaciones de ambos grupos en el pretest se comporta con normalidad, y se procedió a identificar si existe o no igualdad de varianzas en los datos, siendo este el segundo paso para la prueba t de Student.

Paso 2: Prueba de igualdad de varianzas de las calificaciones obtenidas en el pretest por el grupo de control y el grupo experimental

Antes de llegar a la prueba t de Student, se identificó si existe o no igualdad de varianzas en los datos analizados, para ello se usó la prueba Levene, planteando las siguientes hipótesis:

Si P-valor $\geq \alpha$ Acepta H_0 = Las varianzas son iguales.

Si P-valor $< \alpha$ Acepta H_1 = Existen diferencias significativas entre las varianzas.

Tabla 53 Prueba de Levene de igualdad de varianzas de pretest en ambos grupos

Prueba de Levene de igualdad de varianzas		
	F	Sig.
Calificaciones obtenidas en el pretest	.006	.938
Igualdad de Varianza Pretest		
P-Valor = 0.938	>	$\alpha = 0.05$

Fuente: *Elaboración Propia*

La tabla 53 muestra los resultados de la prueba Levene, con la cual se demostró que el P-valor es .938, por lo que es mayor que 0.05, lo que permite aceptar la hipótesis nula al confirmar que las varianzas son iguales. Concluyendo que la variable de calificaciones en el pretest de ambos grupos se comporta con igualdad de varianzas.

Paso 3: Prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el pretest por el grupo de control y el grupo experimental

Al confirmar que existe igualdad de varianzas se puede decidir el P-valor de la prueba t de Student, dicho valor nos permitió identificar el nivel de significancia observada en los datos y se aceptó una de las siguientes hipótesis:

Si P-valor $\geq \alpha$ Acepta H_0 = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el pretest.

Si P-valor $< \alpha$ Acepta H_1 = Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el pretest.

Tabla 54 Prueba t de Student de pretest en ambos grupos

Prueba t de Student para pretest		
	gl	Sig.
Calificaciones obtenidas en el pretest	51	.608
P-Valor = 0.608	$\alpha = 0.05$	

Fuente: Elaboración propia

Con la prueba t de Student, como se muestra en la tabla 54, se encontró que el P-valor es .608, dicho valor es mayor que 0.05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula al confirmar que no existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el pretest, con lo cual se identificó que los grupos con los que se trabajó en la investigación, al inicio del curso eran homogéneos en lo que respecta al nivel de dominio de la comprensión auditiva del idioma inglés.

Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas en el post test por el grupo de control y el grupo experimental

Con la finalidad de identificar si la diferencia de los promedios del post test entre ambos grupos fue significativa, se realizó primeramente la prueba de normalidad con la finalidad para decidir si se era factible aplicar la prueba t de Student o la prueba U de Mann Whitney, y así se rechazó y aceptó una de las siguientes hipótesis:

Hipótesis Nula (H_0) = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el post test.

Hipótesis Alterna (H_1) = Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el post test.

Paso 1: Prueba de normalidad de las calificaciones obtenidas en el post test por el grupo de control y el grupo experimental

Se analizaron los datos obtenidos en el post test por ambos grupos y se identificó la normalidad de los datos con la prueba de Kolmogórov-Smirnov al ser una muestra (gl) de 45 datos. Para determinar la normalidad se plantearon las siguientes hipótesis:

Si P-valor \Rightarrow α Acepta H0= Los datos provienen de una distribución normal.

Si P-valor $<$ α Acepta H1= Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 55 Prueba de normalidad de post test en ambos grupos con estadístico Kolmogórov-Smirnov

Kolmogórov-Smirnov^a Estadístico			
Calificaciones post test grupo de control y grupo experimental	Estadístico	gl	Sig.
	.110	45	.200
a. Corrección de significación de Lilliefors			
Normalidad Calificaciones Post Test			
P-Valor = 0.200	>	$\alpha = 0.05$	

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 55 según el estadístico Kolmogórov-Smirnov el resultado de P-valor es .200, el cual es mayor que 0.05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula al confirmar que los datos provienen de una distribución normal. Por lo que se concluyó que la variable de calificaciones de ambos grupos en el post test se comporta con normalidad y se procedió a identificar si existe o no igualdad de varianzas en los datos, siendo este el segundo paso para la prueba t de Student.

Paso 2: Prueba de igualdad de varianzas de las calificaciones obtenidas en el post test por el grupo de control y el grupo experimental

El segundo paso antes de llegar a la prueba t de Student, fue identificar si existe o no igualdad de varianzas en los datos analizados, para ello se usa la prueba de Levene, planteando las siguientes hipótesis:

Si P-valor \Rightarrow α Acepta H0 = Las varianzas son iguales.

Si P-valor $<$ α Acepta H1= Existen diferencias significativas entre las varianzas.

Tabla 56 Prueba de Levene de igualdad de varianzas post test ambos grupos

Prueba de Levene de igualdad de varianzas		
	F	Sig.
Calificaciones obtenidas en el post test	.023	.881
Igualdad de varianza post test		
P-Valor = 0.881	>	$\alpha = 0.05$

Fuente: *Elaboración Propia*

La tabla 56 muestra los resultados de la prueba Levene, con la cual se demostró que el P-valor es .881, y al ser mayor que 0.05 permitió aceptar la hipótesis nula al confirmar que las varianzas son iguales. Por lo que se concluyó que la variable de calificaciones en el post test de ambos grupos se comporta con igualdad de varianzas.

Paso 3: Prueba t de Student de las calificaciones obtenidas en el post test del grupo de control y el grupo experimental

Al confirmar que existe igualdad de varianzas se decidió el P-valor de la prueba t de Student, dicho valor permitió identificar el nivel de significancia observada en los datos y se aceptó una de las siguientes hipótesis:

Si P-valor $\geq \alpha$ Acepta H_0 = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el post test.

Si P-valor $< \alpha$ Acepta H_1 = Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el post test.

Tabla 57 Prueba t de Student de post test en ambos grupos

Prueba t de Student para Post Test Ambos Grupos		
	gl	Sig.
Calificaciones obtenidas en el Post Test	43	0.000004
P-Valor = 0.000004		$\alpha = 0.05$

Fuente: *Elaboración propia*

Con la prueba t de Student, como se muestra en la tabla 57, se encontró que el P-valor es 0.000004, dicho valor es menor que 0.05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis alterna (H_1) al confirmar que, si existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control y el grupo experimental en el post test, con lo cual se puede afirmar que la intervención aplicada al grupo experimental mejoró significativamente el nivel de dominio de la comprensión auditiva del idioma inglés.

Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas por el grupo de control en el pretest y el post test

Con la finalidad de identificar si la diferencia de los promedios entre el pretest y el post test del grupo de control fue significativa, se realizó primeramente la prueba de normalidad para decidir si se aplica la prueba t de Student o la prueba U de Mann Whitney, y así aceptar una de las siguientes hipótesis:

Hipótesis Nula (H0) = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control en el pretest y el post test.

Hipótesis Alterna (H1) = Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control en el pretest y el post test.

Paso 1: Prueba de normalidad de las calificaciones obtenidas por el grupo de control en el pretest y el post test.

Se analizaron los datos obtenidos en el pretest y el post test del grupo de control con la finalidad de identificar la normalidad de los datos, para ello se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk al ser una muestra (gl) de 28 datos en el pretest y 21 datos en el post test. Para determinar la normalidad se plantearon las siguientes hipótesis:

Si P-valor $\Rightarrow \alpha$ Acepta H0= Los datos provienen de una distribución normal.

Si P-valor $< \alpha$ Acepta H1= Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 58 Prueba de normalidad de pretest y post test en grupo de control con estadístico Shapiro-Wilk

Shapiro-Wilk estadístico				
		Estadístico	gl	Sig.
Calificaciones obtenidas en el grupo control	Pretest	.931	28	.066
	Post test	.900	21	.035
a. Corrección de significación de Lilliefors				
Normalidad calificaciones grupo control				
P-Valor Pretest= 0.066		>	$\alpha = 0.05$	
P-Valor Post test= 0.035		<	$\alpha = 0.05$	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 58 según el estadístico Shapiro-Wilk, en primera instancia se observó que el resultado de P-valor en el pretest fue .066, el cual es mayor que 0.05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis nula al confirmar que los datos provienen de una distribución normal. Para el caso del post test, el P-valor es .035, el cual es menor a 0.05, y se rechazó la hipótesis nula, indicando que los datos no se distribuyen de manera normal.

Con el estadístico Shapiro-Wilk se concluye que la variable de calificaciones del pretest y el post test en el grupo de control no se comporta con normalidad, por lo que se procedió a identificar si existía o no una diferencia significativa en el grupo de control con la prueba U de Mann Whitney.

Paso 2: Prueba U de Mann Whitney

Al confirmar que la muestra del pretest y post test del grupo de control no tiene una distribución normal, se utilizó la Prueba de U Mann-Whitney para identificar el P-valor, dicho valor nos permitió identificar el nivel de significancia observada en los datos y se aceptó una de las siguientes hipótesis:

Si P-valor $\geq \alpha$ Acepta H_0 = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control en el pretest y post test.

Si P-valor $< \alpha$ Acepta H_1 = Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de control en el pretest y post test.

Tabla 59 Prueba U de Mann-Whitney pretest y post test grupo de control

Calificaciones pretest y post test grupo de control		
U de Mann-Whitney		233.500
W de Wilcoxon		639.500
Z		-1.223
Sig. asin. (bilateral) (P valor)		.221
Prueba U de Mann-Whitney		
P-Valor = 0.221	>	$\alpha = 0.05$

Fuente: Elaboración propia

En la prueba U Mann de Whitney, como se muestra en la tabla 59, se obtuvo que el nivel de significancia o P-valor es de 0.221, el cual es mayor que 0.05, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que a pesar de que hay una diferencia entre la media del pretest y el post test en el grupo de control, dicha diferencia no es significativa.

Análisis estadístico de las calificaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el post test

Con la finalidad de identificar si la diferencia de los promedios entre el pretest y el post test del grupo experimental fue significativa, se realizó primeramente la prueba de normalidad para decidir si se aplicaba la prueba t de Student o la prueba U de Mann Whitney, y aceptar o rechazar una de las siguientes hipótesis:

Hipótesis Nula (H_0) = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el post test.

Hipótesis Alternativa (H_1) = Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo de experimental en el pretest y el post test.

Paso 1: Prueba de normalidad de las calificaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el post test.

Se analizaron los datos obtenidos en el pretest y el post test del grupo experimental y se identificó normalidad de los datos con la prueba de Shapiro-Wilk al ser una muestra (gl) de 25 datos en el pretest y 24 datos en el post test. Para determinar la normalidad se propusieron las siguientes hipótesis:

Si $P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Acepta H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

Si $P\text{-valor} < \alpha$ Acepta H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 60 Prueba de normalidad de pretest y post test en grupo experimental con estadístico Shapiro-Wilk

Shapiro-Wilk estadístico				
		Estadístico	gl	Sig.
Calificaciones obtenidas en el grupo experimental	Pretest	.909	25	.029
	Post test	.945	24	.212
a. Corrección de significación de Lilliefors				
Normalidad calificaciones grupo experimental				
P-Valor Pretest= 0.029		<	$\alpha = 0.05$	
P-Valor Post Test= 0.212		>	$\alpha = 0.05$	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 60 según el estadístico Shapiro-Wilk, en primera instancia se observa que el resultado de P-valor en el pretest es 0.029, el cual es menor que 0.05, por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se confirmó que los datos no provienen de una distribución normal. Para el caso del post test, el P-valor es 0.212, el cual es mayor a 0.05, lo que permite aceptar la hipótesis nula, indicando que los datos en el post test se distribuyen de manera normal.

Con el estadístico Shapiro-Wilk se concluye que la variable de calificaciones del pretest y el post test en el grupo experimental no se comporta con normalidad, por lo que se identificó si existe o no una diferencia significativa en el grupo de control con la prueba U de Mann Whitney.

Paso 2: Prueba U de Mann Whitney

Al confirmar que la muestra del pretest y post test del grupo experimental no tienen una distribución normal, se utilizó la Prueba de U Mann-Whitney para identificar el P-valor, y por consiguiente el nivel de significancia observado en los datos con el fin de aceptar una de las siguientes hipótesis:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Acepta H_0 = No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y post test.

P-valor < α Acepta H1= Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y post test.

Tabla 61 Prueba U de Mann-Whitney pretest y post test grupo experimental

Calificaciones pretest y post test grupo experimental		
U de Mann-Whitney		57.000
W de Wilcoxon		382.000
Z		-4,863
Sig. asin. (bilateral) (P valor)		0.000001
Prueba U de Mann-Whitney grupo experimental		
P-Valor = 0.000001	<	$\alpha = 0.05$

Fuente: Elaboración propia

Con la prueba U Mann de Whitney, como se muestra en la tabla 59, se obtuvo que el nivel de significancia o P-valor en el grupo experimental es 0.000001, el cual es menor que 0.05, por lo tanto, se aceptó la hipótesis alterna y se concluyó que si existe una diferencia significativa entre la media del pretest y el post test en el grupo experimental. Estos resultados nos permitieron afirmar que la intervención aplicada al grupo experimental mejoró significativamente el nivel de dominio de la comprensión auditiva del idioma inglés al contrastarlo con el nivel que tenían los estudiantes antes de realizar la intervención.

Análisis de los resultados de la prueba TOEFL por partes

Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos con la aplicación del examen de simulación TOEFL, para evaluar la habilidad de comprensión auditiva. En esta prueba, esta habilidad se clasifica en tres partes: La parte A de comprensión auditiva de conversaciones cortas, la parte B de comprensión de conversaciones largas, y la parte C de comprensión de discursos académicos. Esta prueba se aplicó en ambos grupos tanto al inicio, pretest, como al termino, post test, del periodo otoño 2020, con el fin de identificar el nivel de comprensión auditiva que tienen los estudiantes en ambos momentos de la aplicación. La descripción de los resultados se hizo considerando, en cada tabla, una de las partes de la prueba, comparando en ambos grupos, tanto los resultados obtenidos en el pretest como en el post test.

Tabla 62 Evaluación de la comprensión auditiva de conversaciones cortas

Simulador TOEFL Comprensión de Conversaciones Cortas								
Numero de Aciertos de 30	Pretest				Post-Test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	0	0	2	8	0	0	0	0
2	1	3.57	0	0	0	0	0	0
3	1	3.57	1	4	0	0	0	0
4	5	17.86	1	4	1	4.76	0	0
5	4	14.29	3	12	2	9.52	0	0
6	3	10.71	3	12	2	9.52	0	0
7	1	3.57	1	4	0	0	0	0
8	1	3.57	0	0	2	9.52	0	0
9	1	3.57	2	8	2	9.52	1	4.17
10	1	3.57	4	16	0	0	0	0
11	2	7.14	0	0	2	9.52	0	0
12	2	7.14	2	8	3	14.29	0	0
13	0	0	1	4	1	4.76	0	0
14	2	7.14	0	0	0	0	1	4.17
15	0	0	0	0	0	0	3	12.5
16	1	3.57	2	8	1	4.76	1	4.17
17	1	3.57	0	0	0	0	1	4.17
18	0	0	2	8	2	9.52	0	0
19	1	3.57	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	3	12.5
21	0	0	0	0	0	0	1	4.17
22	0	0	0	0	1	4.76	5	20.83
23	1	3.57	0	0	0	0	1	4.17
24	0	0	0	0	1	4.76	1	4.17
25	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	2	8.33
27	0	0	0	0	1	4.76	0	0
28	0	0	0	0	0	0	1	4.17
29	0	0	1	4	0	0	3	12.5
30	0	0	0	0	0	0	0	0
Totales	28	100	25	100	21	100	24	100

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se muestran los resultados obtenidos en la parte A, el cual evalúa la comprensión de conversaciones cortas considerando un total de 30 preguntas o aciertos que pueden obtener los participantes al responder correctamente. En lo que refiere al grupo de control, el pretest fue respondido por 28 estudiantes, y el rango de respuestas correctas esta, entre un puntaje mínimo de 2 aciertos obtenidos por un (3.57%) estudiante, y el puntaje máximo de 23 aciertos obtenidos también por un (3.57%) estudiante, mientras que la mayor incidencia de aciertos fue de 4 y 5 obtenidos por cinco (17.86%) y cuatro (14.29%) estudiantes respectivamente. En este grupo, el post test lo respondieron solo 21 estudiantes, en este caso el rango de respuestas correctas esta, entre el puntaje mínimo de 4 aciertos obtenidos por un (4.76%) estudiante, y el puntaje máximo de 27 aciertos obtenidos también por un (4.76%) estudiante, mientras la mayor incidencia de aciertos fue de 12 aciertos y los obtuvieron tres (14.29%) estudiantes.

En lo que refiere al grupo experimental, el pretest fue respondido por 25 estudiantes, y el rango de respuestas correctas esta, entre un puntaje mínimo de 1 acierto obtenido por dos (8%) estudiantes, y el puntaje máximo de 29 aciertos obtenidos por un (4%) estudiante, mientras que la mayor incidencia de aciertos fue de 10 obtenidos por cuatro (16%) estudiantes. En este grupo, el post test lo respondieron 24 estudiantes, en este caso el rango de respuestas correctas esta, entre el puntaje mínimo de 9 aciertos obtenidos por un (4.17%) estudiante, y el puntaje máximo de 29 aciertos obtenidos por tres (12.5%) estudiantes, mientras la mayor incidencia de aciertos aquí fue de 22 aciertos y los obtuvieron cinco (20.83%) estudiantes.

Al destacar únicamente los rangos de aciertos obtenidos en cada grupo, tenemos que para el grupo de control en el pretest el rango es de 2 a 23 aciertos, y en el grupo experimental este rango es de 1 a 29 aciertos. Para el post test, el rango en el grupo de control es de 4 a 27 aciertos, siendo este rango más estrecho para el grupo experimental, que inicia con un mínimo de 9 y un máximo de 29 aciertos. Es así como, en el grupo de control el rango entre el pretest y el post test subió de 2 a 4 como mínimo y de 23 a 27 como máximo; mientras que, en el grupo experimental, el rango entre pretest y el post test subió de 1 a 9 como mínimo y se quedó en 29 como máximo, pero teniendo una mayor incidencia.

La tabla 63, muestra los resultados obtenidos en la parte B, este apartado evalúa la comprensión auditiva de conversaciones largas y consta únicamente de 8 posibles aciertos. En lo que refiere al grupo de control, el pretest fue respondido por 28 estudiantes, y el rango de respuestas correctas esta, entre un puntaje de 0 aciertos obtenido por dos (7.14%) estudiantes, y el puntaje máximo de 7 aciertos obtenidos por cuatro (14.29%) estudiantes, mientras que la mayor incidencia de aciertos fue de 4 y 5 obtenidos cada uno de ellos por cinco (17.86%) estudiantes. En este grupo, el post test lo respondieron solo 21 estudiantes, en este caso el rango de respuestas correctas esta, entre el puntaje mínimo de 0 aciertos obtenidos por un (4.76%) estudiante, y el puntaje máximo de 7 aciertos obtenidos también por un (4.76%) estudiante, mientras la mayor incidencia de aciertos en el post test fue de 4 y 5 aciertos, obtenidos por cuatro (19.05%) y cinco (23.81%) estudiantes respectivamente.

Tabla 63 Evaluación de la comprensión auditiva de conversaciones largas

Simulador TOEFL Comprensión de Conversaciones Largas								
Numero de Aciertos de 8	Pretest				Post-Test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	F	%	F	%	F	%	F	%
0	2	7.14	1	4.00	1	4.76	0	0.00
1	3	10.71	3	12.00	2	9.52	0	0.00
2	4	14.29	3	12.00	3	14.29	2	8.33
3	3	10.71	1	4.00	3	14.29	0	0.00
4	5	17.86	1	4.00	4	19.05	2	8.33
5	5	17.86	11	44.00	5	23.81	1	4.17
6	2	7.14	5	20.00	2	9.52	4	16.67
7	4	14.29	0	0.00	1	4.76	6	25.00
8	0	0.00	0	0.00	0	0.00	9	37.50
Totales	28	100.00	25	100.00	21	100.00	24	100.00

Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere al grupo experimental, el pretest fue respondido por 25 estudiantes, y el rango de respuestas correctas esta, entre un puntaje mínimo de 0 aciertos obtenido por un (4%) estudiante, y el puntaje máximo de 6 aciertos obtenidos por cinco (20%) estudiantes, mientras que la mayor incidencia fue de 5 aciertos obtenidos por 11 (44%) estudiantes. En este grupo, el post test lo respondieron 24 estudiantes, en este caso el rango de respuestas correctas esta, entre el puntaje mínimo de 2 aciertos obtenidos por dos (8.33%) estudiantes, y el puntaje máximo de 8 aciertos obtenidos por nueve (37.5%) estudiantes, siendo también 8 aciertos la mayor incidencia de respuestas correctas.

Al destacar únicamente los rangos de aciertos obtenidos en cada grupo en la parte B de la prueba, se obtiene para el grupo de control en el pretest el rango es de 0 a 7 aciertos, y en el grupo experimental este rango es de 0 a 6 aciertos. Para el post test, el rango en el grupo de control se mantiene igual dentro del 0 al máximo de 7 aciertos; sin embargo, si hay un cambio en el grupo experimental, pues su rango en el post test inicia con un mínimo de 2 y un máximo de 8 aciertos. Es así como en el grupo de control el rango entre el pretest y el post test quedó igual de 0 a 7; mientras que, en el grupo experimental, el rango entre pretest y el post test subió de 0 a 2 aciertos como mínimo y de 6 a 8 aciertos como máximo.

Finalmente, la tabla 64 que se encuentra a continuación, muestra los puntajes obtenidos por ambos grupos en el apartado C de la prueba:

Tabla 64 Evaluación de la comprensión de discursos académicos

Numero de Aciertos de 12	Simulador TOEFL Comprensión de Discursos Académicos							
	Pretest				Post-Test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	1	3.57	2	8.00	0	0.00	0	0.00
2	3	10.71	0	0.00	3	14.29	0	0.00
3	3	10.71	4	16.00	1	4.76	1	4.17
4	2	7.14	2	8.00	5	23.81	1	4.17
5	6	21.43	5	20.00	2	9.52	2	8.33
6	6	21.43	4	16.00	2	9.52	3	12.50
7	2	7.14	2	8.00	4	19.05	2	8.33
8	1	3.57	1	4.00	2	9.52	2	8.33
9	0	0.00	4	16.00	0	0.00	3	12.50
10	2	7.14	0	0.00	1	4.76	3	12.50
11	2	7.14	1	4.00	1	4.76	4	16.67
12	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	12.50
Totales	28	100.00	25	100.00	21	100.00	24	100.00

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se muestran los resultados obtenidos en la parte C de la prueba, la cual evalúa la comprensión auditiva de discursos académicos y se integra por 12 preguntas. En lo que refiere al grupo de control, el pretest fue respondido por 28 estudiantes, y el rango de respuestas correctas esta, entre un puntaje mínimo de 1 acierto obtenido por un (3.57%) estudiante, y el puntaje máximo de 11 aciertos obtenidos por dos (7.14%) estudiantes, mientras que la mayor incidencia de aciertos fue de 5 y 6 obtenidos cada uno de ellos por seis (21.43%) estudiantes. En este grupo, el post test lo respondieron solo 21 estudiantes, en este caso el rango de respuestas correctas esta, entre el puntaje mínimo de 2 aciertos obtenidos por tres (14.29%) estudiantes, y el puntaje máximo de 11 aciertos obtenidos por un (4.76%) estudiante, mientras la mayor incidencia de aciertos en el post test fue de 4 y 7 aciertos, obtenidos por cinco (23.81%) y cuatro (19.05%) estudiantes respectivamente.

En lo que refiere al grupo experimental, el pretest fue respondido por 25 estudiantes, y el rango de respuestas correctas esta, entre un puntaje mínimo de 1 acierto obtenido por dos (8%) estudiantes, y el puntaje máximo de 11 aciertos obtenido por un (4%) estudiantes, mientras que la mayor incidencia fue de 5 aciertos obtenidos por 5 (20%) estudiantes. En este grupo, el post test lo respondieron 24 estudiantes, en este caso el rango de respuestas correctas esta, entre el puntaje mínimo de 3 aciertos obtenido por un (4.17%) estudiante, y el puntaje máximo de 12 aciertos

obtenidos por tres (12.5%) estudiantes, siendo 11 aciertos la mayor incidencia de respuestas correctas obtenidos por 4 (16.67%) estudiantes.

Al destacar únicamente los rangos de aciertos obtenidos en cada grupo en la parte C de la prueba, se obtiene que, para el grupo de control en el pretest el rango es de 1 a 11 aciertos, y en el grupo experimental este rango es igual de 1 a 11 aciertos. Los resultados del post test muestran que el rango en el grupo de control es de 2 a 11 aciertos, y en el grupo experimental, tiene un rango de 3 aciertos como mínimo y 12 aciertos como máximo. Es así como, en el grupo de control, el rango entre el pretest y el post test se mantuvo en 1 como mínimo y 11 como máximo; mientras que, en el grupo experimental, el rango entre pretest y el post test subió de 1 a 3 como mínimo y de 11 a 12 como máximo.

6.4 Encuesta de satisfacción

Con la finalidad de conocer como valoran los estudiantes el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés que cursaron como parte de la intervención del investigador, se aplicó al término del curso una encuesta de satisfacción, en la cual los estudiantes del grupo experimental debían responder un total de 17 preguntas, de las cuales 12 eran de escala Likert, y 5 preguntas abiertas, en las cuales los estudiantes debían narrar sus experiencias enfrentadas en el taller. Es importante mencionar que en este caso la participación fue de un total de 23 estudiantes que respondieron la encuesta, lo que representa el 92% del total de estudiantes que se inició el periodo escolar. Los resultados de este instrumento se dividieron en dos apartados, el primer apartado que es cuantitativo se presenta en una tabla en la cual se expresan los datos en consideración de frecuencias y porcentajes asignados a cada enunciado considerando la escala Likert, y en el segundo apartado, se presentan las narrativas de los estudiantes respecto a las preguntas abiertas que les fueron realizadas.

La tabla 65 que se encuentra a continuación, muestra los datos de las 12 primeras preguntas que respondieron los estudiantes, en este caso se plantearon 12 enunciados con la finalidad de evaluar tanto la modalidad en la que se aplicó el taller, como la estructura y contenido de este, con la finalidad de identificar aquellos aspectos en los que se debe poner especial atención para realizar las mejoras pertinentes. La escala Likert que utilizaron para valorar los enunciados fueron: Completamente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y completamente en desacuerdo.

Tabla 65 Satisfacción de los estudiantes sobre el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés

Enunciados	Escala											
	CA		DA		NDA / NED		ED		CD		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. El registro al Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés se realizó de manera exitosa.	15	65.22	7	30.43	0	0.00	1	4.35	0	0	23	100.00
2. La plataforma Moodle fue óptima para todas las actividades propuestas en el curso.	10	43.48	8	34.78	2	8.70	2	8.70	1	4.34	23	100.00
3. Los recursos digitales experimentados en el curso son accesibles y facilitan el aprendizaje del idioma inglés.	13	56.52	9	39.13	0	0.00	1	4.35	0	0	23	100.00
4. El contenido del taller fue interesante, innovador y significativo.	13	56.52	8	34.78	1	4.35	0	0.00	1	4.34	23	100.00
5. Considero que el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés es útil en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.	13	56.52	9	39.13	0	0.00	0	0.00	1	4.34	23	100.00
6. El taller es viable para el logro de los objetivos pretendidos por la asignatura de Lengua Extranjera.	11	47.83	11	47.83	0	0.00	0	0.00	1	4.34	23	100.00
7. Las instrucciones de las actividades fueron claras y entendibles.	14	60.87	7	30.43	1	4.35	0	0.00	1	4.348	23	100.00
8. La organización de las actividades facilitó mi aprendizaje, estas se presentaron de manera ordenada.	10	43.48	12	52.17	0	0.00	1	4.35	0	0	23	100.00
9. El tiempo asignado a cada actividad fue adecuado y me permitió cumplir puntualmente.	9	39.13	6	26.09	7	30.43	1	4.35	0	0	23	100.00
10. La duración del taller fue apropiada y estoy satisfecho con los resultados.	10	43.48	12	52.17	0	0.00	0	0.00	1	4.348	23	100.00
11. El docente del taller atendió eficientemente las dudas y problemáticas presentadas durante el taller.	18	78.26	3	13.04	1	4.35	0	0.00	1	4.348	23	100.00
12. Las actividades propuestas son aptas para aplicarlas en mi aprendizaje autónomo del idioma.	12	52.17	8	34.78	2	8.70	0	0.00	1	4.348	23	100.00
CA: Completamente de Acuerdo DA: De Acuerdo NDA / NED: Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo ED: En desacuerdo CD: Completamente en Desacuerdo												

Fuente: *Elaboración propia*

En lo que refiere a las preguntas abiertas, al cuestionarle a los estudiantes si recomendarían el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés, el 100% manifestó que si, y expresaron las siguientes razones que justifican su respuesta:

“Porque brinda herramientas nuevas para mejorar, son fáciles de usar y muy entretenidas” (E3). “Creo que es una manera de practicar la comprensión auditiva que es algo que muchas veces dejamos de lado” (E10). “Porque existe una gran mejoría, gracias a la ayuda del taller auditivo. Desarrollas mejor los sentidos tanto auditivos como visuales” (E12).

Los estudiantes manifestaron que las principales dificultades que se le presentaron a los durante el desarrollo del taller, fueron las siguientes:

“Considero que la plataforma no es la mejor, pero el taller estuvo muy bien estructurado que no fue tan complicado” (E5). “No tengo mucho tiempo para tantas actividades: (E6). “Tenía

muchas tareas más que no me enfoque como me hubiera gustado” (E14). “Los audios se me dificultaron un poco, pues no estoy acostumbrada a escuchar el idioma tan rápido” (E20).

Los estudiantes consideran que lo más grato del taller fueron las siguientes experiencias:

“Las herramientas que se usaron, lo que más disfrute fueron las canciones y audiolibros” (E3). “Que pude escuchar diferentes acentos, ya que varía en cada región o estado y eso influye un poco a la hora de escuchar y entender” (E5). “El afinar mi habilidad en el habla y escuchar mejor” (E9). “Pues qué si nos impuso cosas útiles y para que nuestro inglés sea o se acerque a el de un nativo, por ejemplo: Con los modismos” (E11).

Los estudiantes consideran que lo que menos les gusto del taller fue lo siguiente:

“Que a veces eran muchas tareas” (E4). “Las prácticas de ver vídeos de YouTube” (E8). “Que algunas actividades no necesariamente sean requeridas, como el trabajo en foros, considero que está bien con la evaluación de cada actividad” (E15). “No me gustó mucho lo de grabar audios y la extensión de algunas actividades” (E17).

A continuación, se presentan las sugerencias de mejora propuestas por los estudiantes:

“Tal vez actividades diferentes, a veces es muy monótono” (E1). “Incluir más audiolibros” (E3) “Que también haya talleres de conversación real entre alumnos” (E5) “Comenzarlo desde el primer nivel y audios más claros” (E9). “Otro tipo de plataforma” (E13). “Tal vez más interacción con mis compañeros” (E16).

Los resultados arrojados por la encuesta de satisfacción nos permitieron conocer la amplia aceptación que los estudiantes tuvieron con respecto al taller, pues todos reconocieron tanto la utilidad del taller como la efectividad de este en la mejora de sus habilidades de dominio del idioma. En lo que refiere a las recomendaciones de mejora, la mayoría de ellas estaban enfocadas en mejorar la organización de los tiempos en el taller, es importante remarcar que esto también se debió a que en este periodo, todas las asignaturas de los estudiantes se desarrollaron completamente en modalidad a distancia, debido a la situación de confinamiento en la que nos encontramos por la pandemia causada por el COVID-19, entonces resultaba tedioso para los estudiantes estar más tiempo frente al computador, situación que no sería un gran obstáculo en un periodo normal.

Cada uno de los resultados presentados en este apartado, fueron analizados y considerados para el desarrollo de la propuesta de un Taller para Mejorar la Comprensión Auditiva del Idioma Inglés. La pertinencia e importancia quedó evidenciada con los resultados tanto del pretest como

del post test aplicado en el grupo de control y el grupo experimental. La organización del taller se estructuró al conocer los recursos tecnológicos al alcance de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y profesores, obtenidos con los cuestionarios de opinión. Finalmente, la encuesta de satisfacción permitió conocer la motivación para el aprendizaje del inglés que existe en los estudiantes, los principales problemas que se les presentaron durante el desarrollo del taller, y algunas recomendaciones de mejora.

Capítulo VII. Propuesta de Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés

Esta investigación se desarrolló a lo largo de dos años, tiempo en el que se realizaron todas las fases pertinentes para proponer un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés en alumnos de lengua extranjera FGU – BUAP a partir de un estudio cuasiexperimental, los resultados obtenidos demostraron la efectividad de las actividades y recursos aplicados en el taller; por tal razón, se presenta en este apartado dicha propuesta.

Fundamentación, importancia y justificación

Lograr el dominio del idioma inglés como lengua extranjera es uno de los grandes retos que tienen la mayoría de los estudiantes y profesionistas, debido a que este es el idioma global de la actualidad, además de ser el idioma académico a nivel internacional, lo que refiere que la mayoría de los trabajos de investigación deben presentarse en el idioma inglés para tener un mayor alcance.

Lamentablemente, no existe una receta secreta para lograr el dominio del idioma en un corto plazo sin mucho esfuerzo, tal y como, con la intención de lucrar económicamente, muchas escuelas de idiomas particulares lo prometen; sin embargo, existen estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden hacer que este camino del dominio del idioma inglés sea más fácil, para ello debe existir, tanto en docentes como en estudiantes, una participación activa en el proceso de aprendizaje, motivación por dominar el idioma, dedicación para estudiarlo y practicarlo, y sobre todo conocimiento de técnicas, actividades y recursos especializados en el dominio del idioma que se está aprendiendo.

Es por esta razón que el presente estudio se enfocó en realizar una propuesta de un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés en modalidad virtual para complementar las clases presenciales de las asignaturas de Lengua Extranjera de la Formación General Universitaria de la BUAP, de manera particular el taller pretende lograr la mejora de la comprensión auditiva. Para el diseño del taller se consideró tanto la opinión y experiencia de docentes y estudiantes, con la finalidad de conocer sus recomendaciones y estrategias más efectivas para la mejora de la comprensión auditiva. Toda la información recabada por los instrumentos, así como la redacción de cada uno de los capítulos que integran a esta investigación, fueron de mucha utilidad para construir la siguiente propuesta.

El Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés se pretende materializar en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, como parte de la asignatura de Lengua Extranjera de la Formación General Universitaria, la cual responde al compromiso de internacionalización y calidad educativa que ofrece la institución y pretende lograr en los estudiantes las habilidades de dominio del idioma en un nivel B1 del MCERL. Es por ello, que se ha diseñado un taller de comprensión auditiva para contribuir en el logro de los objetivos institucionales y de manera particular los pretendidos en el plan de estudios de la asignatura Lengua Extranjera del Tronco Común y la Formación General Universitaria de la BUAP.

El taller de comprensión auditiva, “Listening Comprehension Workshop”, es una herramienta pedagógica, en el que se plantean diversas estrategias de aprendizaje que permiten practicar el idioma inglés mediante recursos auditivos a fin de mejorar las habilidades lingüísticas del idioma; este taller está diseñado en una plataforma digital, lo cual permite el aprendizaje auto dirigido para que los estudiantes den continuidad a lo aprendido en el aula.

Misión y Visión

Misión

Ser una herramienta de aprendizaje autodirigido, con actividades y recursos innovadores, enfocados a la mejora de la comprensión auditiva del idioma inglés en los estudiantes de la asignatura Lengua Extranjera de la Formación General Universitaria de la BUAP.

Visión

Ser un taller pedagógico, de calidad, incorporado a la oferta del Centro de Auto Accesos Virtual de la Facultad de Lenguas, que permita, en toda la comunidad universitaria inscrita en las asignaturas de Lengua Extranjera, el desarrollo de estrategias de aprendizaje para fortalecer las habilidades lingüísticas del idioma inglés. Promueve en los estudiantes el uso de las TIC para el aprendizaje autónomo y la mejora de la comprensión auditiva del inglés.

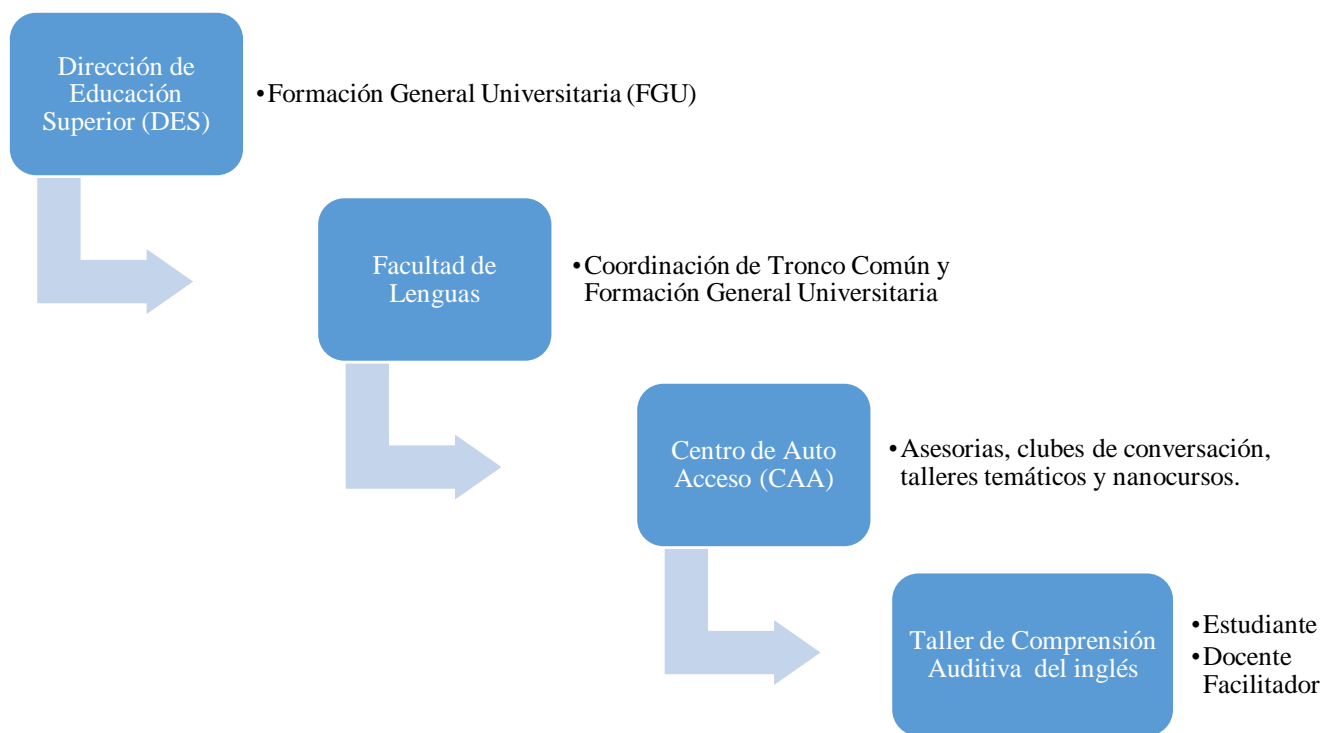
Objetivo

Mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés en los estudiantes de Lengua Extranjera III mediante la aplicación de una serie de estrategias de aprendizaje y recursos digitales que fomenten el aprendizaje autónomo y el uso de herramientas digitales.

Organigrama

Las asignaturas de Lengua Extranjera son parte integral de la formación de todos los estudiantes de licenciatura de la institución, debido a que estas asignaturas han pertenecido al Tronco Común Universitario como uno de los ejes transversales del modelo académico de la BUAP, actualmente dentro de la Formación General Universitaria, consecuentemente son varios los actores involucrados en la materialización de la presente propuesta, los cuales se muestran en el organigrama expuesto en la siguiente figura:

Figura 21 Organigrama del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva



Fuente: Elaboración Propia

En la figura anterior se muestra el organigrama de las instancias institucionales que permiten la ejecución de las asignaturas de Lengua extranjera implementadas en la BUAP y por lo consiguiente del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés. Atendiendo al orden jerárquico, se ubica en primer lugar a la Dirección de Educación Superior que forma parte de la Vicerrectoría de Docencia y es la encargada de supervisar que los programas de estudio de las unidades académicas se apeguen a las pretensiones institucionales. En segundo lugar

se ubica la Facultad de Lenguas, que es la unidad académica a la que pertenece la Coordinación de Coordinación de Tronco Común y Formación General Universitaria, dentro de las funciones de esta coordinación se encuentran la de asignar los profesores del idioma inglés a las diversas unidades académicas donde se imparten las asignaturas de Lengua Extranjera, solucionar todas las eventualidades que ocurran entre unidades académicas, profesores y alumnos de las asignaturas de Lengua Extranjera, y realizar el trámite administrativo ante la Dirección de Administración Escolar con el fin de lograr cumplir la acreditación de dichas materias (BUAP, s.f. a). En tercer lugar está el Centro de Auto Acceso que pertenece a la Facultad de Lenguas, el cual ofrece tanto de manera presencial como virtual diversas posibilidades para practicar los idiomas que se enseñen en cualquiera de los programas ofertados por la Facultad de Lenguas (BUAP, s.f. b), es aquí, en donde se ofertan diversos cursos, talleres, y asesorías para reforzar los aprendizajes adquiridos en el aula, por lo que cuenta con toda la infraestructura y recursos humanos necesarios para materializar el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés.

Descripción del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés

Este es un taller de modalidad 100% en línea, dirigido a estudiantes de la asignatura Lengua Extranjera de la Formación General Universitaria coordinada por la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Este taller plantea actividades para mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés y se desarrolla de manera asincrónica, utilizando la plataforma digital Moodle, con la intención de que los estudiantes de la asignatura de Lengua Extranjera III trabajen de manera flexible y conozcan diversos recursos digitales especializados en el idioma inglés, se familiaricen con las estrategias de aprendizaje que se plantearan, y adopten las que consideren más convenientes a sus perfiles personales y académicos para dar continuidad al aprendizaje del idioma inglés.

Perfil de los estudiantes

Estudiantes de licenciatura que cursen la materia Lengua Extranjera III como parte de la Formación General Universitaria de la BUAP. Los estudiantes deberán estar motivados en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, poseer habilidades básicas del uso de herramientas digitales y acceso a internet, comprometerse con los contenidos y actividades aquí presentadas, y ser respetuosos con sus aportaciones y ante las participaciones de los compañeros.

Metodología de enseñanza

La metodología de enseñanza contempla el enfoque constructivista y el enfoque natural para el aprendizaje de lenguas, por lo cual se expondrá a los estudiantes a la percepción auditiva del idioma inglés en diversos contextos, a fin de que activen su habilidad auditiva y desarrollen diversas actividades que les permitirán en primera instancia responder cuestionamientos referentes a la información obtenida y posteriormente aplicar lo aprendido en contextos reales y reflexionen de manera grupal.

Cada clase contempla videos de explicación o acercamiento al tema a revisar, solución de problemas con planteamientos del profesor y análisis y reflexión de los estudiantes. Aplicación de aula invertida vía Moodle compartiendo materiales de la clase a los alumnos para que trabajen de manera autónoma. Atención y asesoría grupal e individual mediante el uso de foros y chat de la plataforma. Tareas y ejercicios con el apoyo de formularios, sitios web, foros y herramientas de la plataforma, que permitirán la evaluación formativa y sumativa de los participantes.

Características del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés	
Estímulos motivacionales del taller	El estatus global del idioma inglés. La competencia lingüística el idioma inglés les permite ser sujetos activos de la sociedad del conocimiento, tanto para producir como para consumir publicaciones de rigor científico. El idioma inglés como requisito para programas de movilidad y estudios de posgrado. El acceso a las TIC y el aprendizaje autónomo y flexible.
Tareas / Actividades principales	Explorar diversos recursos digitales para escuchar conversaciones cortas, conversaciones largas y discursos académicos en diferentes contextos, y con la información obtenida debatir, expresar opiniones, contestar cuestionarios diversos, grabar audios, grabar videos, dibujar, etc.
Duración del taller	Este taller tiene una duración de 3 sesiones a la semana de 1 hora cada sesión, para cumplir con un total de 18 horas.
Título de los módulos	Unit 1_ “Why do I want to improve English Comprehension?” Icebreaker Unit 2. What did you say? Short conversations. Unit 3. Wait, that’s too much, straight to the point! Long conversations. Unit 4. Meaningful information, I’m getting it. Lectures Unit 5. Let’s check again! Mixed audios. Unit 6 Saying Goodbye!

Estructura del curso

El taller se desarrollará a distancia completamente en línea, los estudiantes podrán trabajar de manera asincrónica en la plataforma Moodle, lo que permitirá que los estudiantes gestionen su tiempo para poder desarrollar las actividades propuestas en cada uno de sus seis módulos, los cuales se presentan a continuación:

Módulo 1_Sesiones 1, 2 y 3	
<p>Título: “Why do I want to improve English Comprehension?” Icebreaker</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Los estudiantes serán capaces de establecer las expectativas del curso y sus intereses en el aprendizaje del inglés para crear un ambiente de aprendizaje significativo.</p> <p>Resultados de aprendizaje esperados: Grabación de audio. Evaluación diagnóstica del nivel de dominio de comprensión auditiva. Foro de Reflexión de las actividades realizadas.</p>	
<p>Tipo de sesión: En línea en plataforma Moodle_ Sesiones de una hora los días: Lunes - Miércoles – Viernes</p>	
TEMAS	Resumen General de Recursos & Actividades
<p>Encuadre general del curso.</p> <p>Expectativas de los estudiantes.</p> <p>Dominio de la comprensión auditiva del inglés.</p>	<p>1. Students presentation and expectations: Los estudiantes comparten e interactúan en un foro con audios respecto a las expectativas que tienen del taller y sus motivaciones para aprender el idioma inglés como lengua extranjera.</p> <p>2. Testing listening comprehension level: Evaluación diagnóstica del nivel de dominio en la comprensión auditiva del idioma inglés.</p> <p>3. Exploratory activity: En una primera experiencia los estudiantes contestan un cuestionario de comprensión auditiva de simulación TOEFL, en la segunda experiencia responden el mismo cuestionario escuchando y leyendo el audio script.</p> <p>4. Exploratory activity Forum: Los estudiantes reflexionan respecto a sus experiencias al contestar el simulador TOEFL sin y con audio script.</p> <p>Evaluación formativa considerando el desempeño y la reflexión de los estudiantes, y la evaluación sumativa se considerará del resultado cuantitativo que obtengan los estudiantes en los cuestionarios.</p>

Módulo 2_ Sesiones 4, 5 y 6

Título: What did you say? Short conversations.

Objetivo de aprendizaje: Los estudiantes serán capaces de distinguir conversaciones cortas de situaciones cotidianas en el idioma inglés para mejorar la comprensión auditiva.

Resultados de aprendizaje esperados:

Reflexión de los estudiantes. Test.

Tipo de sesión: En línea en plataforma Moodle_ Sesiones de una hora los días: Lunes - Miércoles - Viernes

TEMAS	Resumen General de Recursos & Actividades
<p>La importancia de la habilidad auditiva en el aprendizaje del idioma inglés.</p> <p>Dictado como estrategia auditiva.</p> <p>Frases verbales</p> <p>Conversaciones cortas en situaciones cotidianas.</p>	<p>1. The importance of listening Forum: Los estudiantes analizan en un video de youtube respecto a la importancia de la comprensión auditiva para el aprendizaje de un idioma.</p> <p>2. Dictation: Los estudiantes completan un texto al escuchar el audio.</p> <p>3. Daily dictation forum: Los estudiantes exploran el canal de youtube “Daily dictation” y reflexionan la utilidad de este canal y las actividades propuestas para la mejora de la comprensión auditiva.</p> <p>4. Phrasal verbs: Los estudiantes analizaran la estructura de las frases verbales.</p> <p>5. Phrasal verbs Forum: Los estudiantes reflexionan respecto a la estructura y aplicación de las frases verbales.</p> <p>6. Listening short conversations: Los estudiantes experimentan audios de conversaciones cortas en contextos cotidianos, contestan cuestionarios y reflexionan respecto a este tipo de conversaciones.</p> <p>Evaluación formativa considerando el desempeño y la reflexión de los estudiantes, y la evaluación sumativa se considerará del resultado cuantitativo que obtengan los estudiantes en los cuestionarios.</p>

Módulo 3_ Sesiones 7, 8 y 9

Título: Wait, that’s too much, straight to the point! Long conversations.

Objetivo de aprendizaje: Los estudiantes serán capaces de distinguir conversaciones largas de situaciones cotidianas en el idioma inglés para mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés.

Resultados de aprendizaje esperados:

Reflexión de los estudiantes. Test

Tipo de sesión: En línea en plataforma Moodle_ Sesiones de una hora los días: Lunes - Miércoles - Viernes

TEMAS	Resumen General de Recursos & Actividades
<p>Estrategias para la mejora de las habilidades auditivas y de habla.</p> <p>Modismos</p> <p>Conversaciones largas.</p> <p>Aprendizaje del idioma extranjero con series y programas de TV.</p>	<p>1. Forum about the video “Improve Your Listening and Speaking Skills”: Los estudiantes identifican estrategias para la mejora de la comprensión auditiva de hablantes nativos del idioma inglés.</p> <p>2. Exploratory activity: Los estudiantes analizan la estructura y aplicación de los modismos del idioma inglés.</p> <p>3. Disciplinary activity: Los estudiantes experimentan audios de conversaciones largas en contextos cotidianos, contestan cuestionarios y reflexionan respecto a este tipo de conversaciones.</p> <p>4. The science of hand washing quiz: Los estudiantes escuchan y complementan una lectura de la importancia del lavado de manos.</p> <p>5. Long conversations Quiz: Los estudiantes experimentan audios de conversaciones largas en contextos cotidianos, contestan cuestionarios y reflexionan respecto a este tipo de conversaciones.</p> <p>6. Extra, watching a TV series: Los estudiantes observan una serie en inglés con subtítulos en inglés y reflexionan respecto a este recurso para la mejora de la comprensión auditiva.</p> <p>7. Foro “Secrets to improve listening comprehension”: Los estudiantes reflexionan sobre un video de youtube en el que se presentan algunos secretos para mejorar la comprensión auditiva.</p> <p>Evaluación formativa considerando el desempeño y la reflexión de los estudiantes, y la evaluación sumativa se considerará del resultado cuantitativo que obtengan los estudiantes en los cuestionarios.</p>

Módulo 4_ Sesiones 10, 11 y 12

Título: Meaningful information, I'm getting it. Lectures

Objetivo de aprendizaje: Los estudiantes serán capaces de distinguir discursos académicos en el idioma inglés para mejorar la comprensión auditiva.

Resultados de aprendizaje esperados:

Grabación de audios. Reflexión de los estudiantes. Test.

Tipo de sesión: En línea en plataforma Moodle_ Sesiones de una hora los días: Lunes - Miércoles – Viernes

TEMAS	Resumen General de Recursos & Actividades
<p>Grabado de Lectura en voz alta. Discursos académicos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Feeling no pain: The world of anesthesia” pre recording: Los estudiantes graban un audio en el que leen un texto en inglés de los diversos tipos de anestesia. 2. Exploratory activity: Listening a Lecture: Los estudiantes contestan un cuestionario que responderán al escuchar un discurso académico sobre el crecimiento de la población. 3. “Feeling no pain: The world of anesthesia” audio reading: Los estudiantes escuchan y leen el texto en inglés de los diversos tipos de anestesia. 4. “Feeling no pain: The world of anesthesia” listen and organize paragraphs: Los estudiantes escuchan y organizan los párrafos del texto en inglés de los diversos tipos de anestesia. 5. “Feeling no pain: The world of anesthesia” answer a quiz: Los estudiantes escuchan y contestan un cuestionario sobre el texto en inglés de los diversos tipos de anestesia. 6. “Feeling no pain: The world of anesthesia” post recording: Los estudiantes graban el texto de los diferentes tipos de anestesia con el cual han interactuado mediante la elaboración de otras actividades previas. 7. Reflection Forum, Analyze your recordings: Los estudiantes realizan una autoevaluación de los dos audios grabados en esta unidad, reflexionan respecto a las mejoras que distinguen entre los audios. 8. Evaluation Unit 4, a geology class: Los estudiantes contestan un cuestionario que responderán al escuchar un discurso académico sobre una clase de geología. <p>Evaluación formativa considerando el desempeño y la reflexión de los estudiantes, y la evaluación sumativa se considerará del resultado cuantitativo que obtengan los estudiantes en los cuestionarios.</p>

Módulo 5_ Sesiones 13, 14 y 15

Título: Let's check again! Mixed audios.

Objetivo de aprendizaje: Los estudiantes serán capaces de distinguir entre conversaciones cotidianas cortas, conversaciones largas y discursos académicos en el idioma inglés para diseñar estrategias de auto aprendizaje utilizando recursos digitales especializados que permitan la mejora de la comprensión auditiva del idioma inglés.

Resultados de aprendizaje esperados:

Grabación de audio. Reflexión de los estudiantes. Test.

Tipo de sesión: En línea en plataforma Moodle_ Sesiones de una hora los días: Lunes - Miércoles - Viernes

TEMAS	Resumen General de Recursos & Actividades
Conversaciones cortas. Conversaciones largas. Discursos académicos. Sitios especializados. Aprendizaje del idioma inglés con canciones. Audiolibros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Best ways to get the airport, short talks: Los estudiantes experimentan audios de conversaciones cortas en aeropuertos y contestan un cuestionario. 2. Visit and explore Ello website: Los estudiantes experimentan audios de conversaciones largas y contestan un cuestionario. 3. Visit and explore Talk in English website: Los estudiantes experimentan audios de discursos académicos y contestan un cuestionario. 4. Randall's ESL Ciber listening lab website: Los estudiantes experimentan diversos recursos auditivos presentados en este sitio web especializado. 5. Performing a conversation from Randall's ESL Ciber listening lab website: Los estudiantes trabajan en parejas y seleccionan una conversación para grabarla. 6. English Songs: Los estudiantes escuchan una canción en inglés y la complementan. 7. Audio books: Los estudiantes interactúan con audio libros y seleccionan un capítulo de un libro de su interés para contestar un par de preguntas y reflexionar respecto a este tipo de recursos para la mejora de la comprensión auditiva. <p>Evaluación formativa considerando el desempeño y la reflexión de los estudiantes, y la evaluación sumativa se considerará del resultado cuantitativo que obtengan los estudiantes en los cuestionarios.</p>

Módulo 6_ Sesiones 16, 17 y 18

Título: Saying Goodbye

Objetivo de aprendizaje: Los estudiantes podrán argumentar la utilidad de las actividades y recursos experimentados en el taller para establecer estrategias de aprendizaje que puedan aplicar para dar continuidad al aprendizaje del idioma inglés.

Resultados de aprendizaje esperados:

Reflexión de los estudiantes. Encuesta de satisfacción.

Tipo de sesión: En línea en plataforma Moodle_ Sesiones de una hora los días: Lunes- Miércoles - Viernes

TEMAS	Resumen General de Recursos & Actividades
Aprendizaje autónomo. Reflexión de aprendizaje y despedida. Encuesta de satisfacción.	<ol style="list-style-type: none"> Los estudiantes conocen los principios del aprendizaje autónomo. Saying good bye forum: Los estudiantes escriben una reflexión respecto a las mejoras en su comprensión auditiva, a la utilidad del taller y plantean una estrategia de auto aprendizaje en donde apliquen los diversos recursos digitales con los que experimentaron a lo largo del curso. Los estudiantes responden una encuesta de satisfacción. <p>Evaluación formativa considerando el desempeño y la reflexión de los estudiantes, y la evaluación sumativa se considerará del resultado cuantitativo que obtengan los estudiantes en los cuestionarios.</p>

Cronograma del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés

Cronograma del Taller						
Modulo	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Unit 1_ “Why do I want to improve English Comprehension?” Icebreaker						
Unit 2. What did you say? Short conversations.						
Unit 3. Wait, that’s too much, straight to the point! Long conversations.						
Unit 4. Meaningful information, I’m getting it. Lectures						
Unit 5. Let’s check again! Mixed audios.						
Unit 6 Saying Goodbye!						
Cierre y Evaluación						

Referencias del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés

- BBC Learning English. (s.f.). *Learning English*.
<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama>
- British Council. (s.f. a). *Comprensión Oral*.
<https://learnenglish.britishcouncil.org/es/skills/listening>
- British Council. (s.f. b). *Learn English Teens Listening*.
<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening>
- Elevated Learning. (2020). *Listening comprehension and language learning*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=pRE-JfxdYyE>
- English & Songs (s.f.). *Ejercicios de inglés con letras de canciones en inglés - Listening exercises*. <http://www.saberingles.com.ar/songs/exercises/index1.html>
- English, GoNaturalEnglish. (2017). *5 Secrets to improve your English listening skills | go natural English*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Sy_xpdrnQXs
- Exam English Ltd, all rights reserved. (s.f. a). *A2 listening practice*. Examenglish.Com.
https://www.examenglish.com/A2/A2_listening.htm
- Exam English Ltd, all rights reserved. (s.f. b). *English Listening Level Test - How well do you understand English? Which English exam is right for you?* https://www.examenglish.com/leveltest/listening_level_test.htm
- Manythings.org (s.f.). *Feeling no pain: The world of anesthesia*.
<https://www.manythings.org/voa/medical/5109.html>
- Interactive English. (2019). *Useful listening phrasal verbs to improve your fluency*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=pOGeILJ22sM>
- Talkenglish. (s.f.). *Intermediate listening English lessons with native English speakers*.
<https://www.talkenglish.com/listening/listenintermediate.aspx>
- Language guru. (2015). *Extra English Episode 1*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=DjufuMDV9D8&list=PLiSXvPiNzG5L-xuQETbubWE4Ejabr2l3X>
- Randall's ESL (2017). *Randall's ESL Cyber Listening Lab - English listening*. <https://www.esl-lab.com/>

TED Talks. (2019). *The secrets of learning a new language* / *Lýdia Machová*. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=o_XVt5rdpFY

Englishclub (s.f.). *The science of hand washing*. <https://www.englishclub.com/efl/learn/science/the-science-of-hand-washing/>

Todd Beuckens, ello productions. (s.f.). *English for beginners*. English Listening Lesson Library Online. <https://www.ello.org/english/level2-beginners-true.htm>

Capítulo VIII. Conclusiones

En este capítulo de cierre se presentan las conclusiones que son producto de la investigación realizada durante los estudios de la Maestría en Educación Superior, mismas que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas y que permitieron el desarrollo de la propuesta, también se plantean las recomendaciones que permitirán que la propuesta del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés, se materialice de la mejor manera posible, a fin de colaborar en el logro de los objetivos disciplinares pretendidos por los programas de estudio de las asignaturas de Lengua Extranjera FGU, consecuentemente, con la internacionalización que la institución persigue, tal y como lo expresa en el Modelo Universitario Minerva.

Primeramente, es importante mencionar que esta investigación se realizó con la firme intención de proponer un Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés, tal y como se estableció en el objetivo general y en el alcance de la investigación, debido a la importancia que tiene esta habilidad receptiva, escuchar, en el orden natural de la adquisición de la lengua materna, tal y como lo plantean Stephen Krashen y Tracy Terrel (1998) en su propuesta de enseñanza de idiomas. Además, es la habilidad auditiva en la que la mayoría de los estudiantes que hicieron la certificación del idioma ELASH han obtenido un nivel de dominio básico, es decir es la habilidad en la que obtienen un puntaje menor (BUAP, 2019), del mismo modo, esta habilidad fue considerada, porque se encuentra en todas las certificaciones oficiales de idiomas.

Además de estas razones que permitieron justificar la pertinencia de la investigación, el análisis teórico que se realizó para la creación del marco contextual, confirmo la importancia que tiene el dominar el idioma inglés, al ser este el idioma más utilizado en los diversos sectores sociales de la mayoría de los países, e incluso en el ambiente virtual, confirmando el estatus de idioma global que David Crystal (2003) ha planteado desde hace dos décadas. En lo que refiere al marco normativo, los principales organismos internacionales tienen el idioma inglés como el principal idioma de trabajo, y plantean diversas políticas para promover la enseñanza del aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés, dentro de estas instituciones destacan la ONU, UNESCO, OCDE y el Banco Mundial.

Asumir las recomendaciones de dichos organismos, sobre todo para nuestro país que es miembro de dichas organizaciones, es necesario, para mejorar la calidad educativa, pero sobre todo para ser parte activa y no pasiva de la sociedad del conocimiento y del mundo globalizado. Sin

embargo, esta situación es también uno de los retos que nuestro país ha tenido desde hace muchos años y que aún no logra superar, por ello es de suma importancia que quienes están directamente involucrados en la enseñanza de idiomas sean conscientes del impacto del dominio del idioma inglés en la ciudadanía y asuman la responsabilidad para lograrlo en sus estudiantes. Por esta razón, en esta investigación se planteó la intención de desarrollar un taller que permitiera, no únicamente el aprendizaje del idioma, sino la oportunidad de conocer recursos y actividades que para dar continuidad al aprendizaje autónomo del idioma haciendo uso de las TIC.

El proceso de investigación para esta propuesta fue exhaustivo, pues implicó el trabajo teórico y de campo desarrollado a lo largo de dos años. Seis fueron las preguntas de investigación que guiaron este documento, mismas que se respondieron tanto por análisis teórico y estadístico, como por el trabajo de campo, apoyándose también de los cinco instrumentos de investigación que se diseñaron y aplicaron durante el proceso.

La primera pregunta de investigación se encauso en identificar el nivel de dominio del idioma en los estudiantes que formaron parte tanto del grupo de control como del grupo experimental, con la intención de justificar la pertinencia de la propuesta, de saber los conocimientos previos de los estudiantes y de comparar los resultados con el nivel de dominio que mostraron los estudiantes al término del taller al que fueron expuestos. Para dar respuesta a esta pregunta de investigación, se empleó la prueba de simulación TOEFL de Deborah Phillips (2007), misma que fue atractiva para la mayoría de los estudiantes, debido a que era la primera vez de muchos de ellos conocían la estructura de la prueba de certificación TOEFL. Los resultados de la prueba indicaron que, al inicio del curso, ambos grupos tenían un dominio de la habilidad de comprensión auditiva del idioma inglés en el nivel A2 del MCERL.

Para dar respuesta a la pregunta dos, respecto a las actividades, recursos y técnicas de aprendizaje que se deben considerar en un taller para mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios, en uno se pedía la opinión de los docentes sobre estrategias de enseñanza que han utilizado en la praxis docente, y en el otro se pidió la opinión de los estudiantes para identificar la experiencia de estos con los diversos recursos, actividades y técnicas que se les plantearon. Las aportaciones de los docentes fueron significativas para el diseño del taller, debido a que permitieron organizar las técnicas, actividades y recursos propuestos en atención al tipo de discurso auditivo al que serían expuestos los estudiantes, además de brindar un repertorio amplio de sitios webs especializados en la mejora de la comprensión auditiva.

La tercera pregunta, se cuestionó sobre cómo aplicar Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del inglés al grupo experimental de los estudiantes de Lengua Extranjera III en modalidad virtual. Para dar respuesta a este planteamiento, fue indispensable la investigación teórica respecto a las características y el proceso de creación del taller como un recurso pedagógico, también fue necesario indagar respecto a las fases del diseño instruccional y a la modalidad virtual, como una de las diversas modalidades de enseñanza. Aunado a la investigación teórica realizada, los cuestionarios de opinión, de docentes y estudiantes, brindaron información importante para la estructuración del taller, tal y como fueron las sugerencias de contenido, y sobre todo los recursos, herramientas y servicios tecnológicos con los que se contaba para la factibilidad del taller.

En la cuarta pregunta, se indagó respecto al nivel de dominio de la comprensión auditiva del idioma inglés que tuvieron los estudiantes de Lengua Extranjera III después de la aplicación del taller. Al igual que con la pregunta dos, el instrumento utilizado fue la prueba de simulación TOEFL de Deborah Phillips (2007), pero en esta ocasión, los resultados según el examen de simulación fueron diferentes entre uno y otro grupo, para el grupo de control, la mejora del nivel de dominio fue mínima, pues seguían estando en un nivel A2, mientras que, en el grupo experimental, hubo una transición del nivel A2, obtenido antes de la intervención, al B2 que obtuvieron después de la aplicación del taller. Esto no significa que únicamente el taller fue el que logro este avance, puesto que una de las características del taller es que permite reforzar de manera practica lo que se aprende en el ambiente teórico, es decir, además del taller, ambos grupos estaban cursando la asignatura de Lengua Extranjera III, sin embargo, la diferencia entre el grupo control y el grupo experimental si fue significativa, por lo que se concluye que el taller si pudo impactar en la mejora de la habilidad auditiva.

Lo expuesto en el párrafo anterior ayudó a responder la quinta pregunta de investigación realizada para identificar si la aplicación del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés mejoró las habilidades de dominio de idioma inglés en los estudiantes, pues como ya se mencionó si hubo una diferencia entre el resultado del pretest y el post test en ambos grupos, favoreciendo de manera particular en el grupo experimental. Sin embargo, para dar respuesta y mayor certeza a los resultados, en esta pregunta, se ejecutó un análisis estadístico con la prueba paramétricas t de Student y la no paramétrica U Mann de Whitney. La diferencia significativa que el análisis inferencial de los resultados del pretest y el post test arrojaron, permitió

precisar que el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés si logro su objetivo de mejorar la comprensión auditiva del inglés.

Para responder la última pregunta de investigación se diseñó y aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes del grupo experimental sobre el taller al que fueron expuestos como parte de la intervención de esta investigación cuasiexperimental, y lograr así conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la aplicación Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés, esto con la intención de considerar las mejoras pertinentes para plantear la propuesta, objeto de esta investigación. En la encuesta de satisfacción los estudiantes valoraron el taller como de suma importancia, y manifestaron que las actividades planteadas les ayudan a mejorar no únicamente la comprensión auditiva del idioma, sino a mejorar también en las otras habilidades lingüísticas, y recomiendan que el taller sea aplicado desde la asignatura de Lengua Extranjera I, por lo que la satisfacción de los estudiantes respecto al taller es evidente.

Por último, atendiendo a todo lo logrado en esta investigación, se considera importante reflexionar sobre la importancia del dominio del idioma inglés, la necesidad de lograr este dominio, las situaciones que obstaculizan el aprendizaje del idioma, y las oportunidades de aprendizaje que las TIC nos brindan hoy en día y la factibilidad del aprendizaje autónomo de un idioma; consecuentemente, se presentan las siguientes recomendaciones:

- La mayoría de los estudiantes mencionaron que dominar el idioma inglés es necesario e importante en la actualidad, debido a que es el idioma universal o global, y a que les brinda más y mejores oportunidades laborales. Esta consciencia respecto a la utilidad del idioma debe ser enfocada de manera positiva hacia el aprendizaje y la enseñanza del idioma, promoviendo el aprendizaje autónomo en los estudiantes y evitando la monotonía de las clases y la enseñanza tradicional.
- Los estudiantes están motivados para aprender y continuar con el aprendizaje del idioma inglés, por lo que se debe aprovechar esta motivación, y brindarles las herramientas necesarias para que ellos continúen con su aprendizaje de manera autónoma, puesto que los resultados mostraron que los estudiantes desconocen tanto de recursos digitales especializados en el aprendizaje del idioma como de las diversos organismos certificadores del idioma inglés, y este desconocimiento les obstaculiza el aprovechamiento de las oportunidades y sobrellevar los retos del mundo globalizado.

- Los estudiantes consideran que tienen un dominio malo y regular en las habilidades hablar y escuchar, y que la habilidad en la que presentan mayor dificultad para aprender, por ambos grupos, es la habilidad de escuchar, por esta razón es importante brindar mayores recursos y estrategias de aprendizaje a los estudiantes, además de que la habilidad de comprensión auditiva coadyuva en la mejora de las otras tres habilidades lingüística.
- A pesar de que el componente con mayor dedicación en el aula es la enseñanza de estructuras gramaticales, los docentes son conscientes de la importancia que tiene la enseñanza de la comprensión auditiva del idioma inglés, dándole el segundo lugar de prioridad en la organización de su clase, por lo que se recomienda promover en los estudiantes la practica autónoma de la comprensión auditiva porque muchas veces el tiempo en el aula no permite trabajar con todas las habilidades lingüísticas, así mismo los docentes deben desarrollar estrategias que permitan un mayor énfasis en actividades para la comprensión auditiva.

Para concluir, los resultados de la presente investigación son muy satisfactorios y pertinentes porque aplicar la propuesta en las asignaturas de Lengua Extranjera FGU, además de impactar en toda la comunidad estudiantil de las licenciaturas de la universidad, permitirían complementar las acciones que la BUAP está realizando para lograr la competencia comunicativa en el idioma inglés y la competencia del uso de las TIC, fortaleciendo así el aprendizaje para toda la vida en los estudiantes, para que sean profesionistas competentes y ciudadanos activos en el desarrollo de la sociedad en sus diversos ámbitos.

Referencias

- Adams, T., Bookin-Weiner, J., Fogelberg, P., Geldner, M., Knight, J., Koech, J., ... Opakas, P. (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París: OECD.
- Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (1135–9250). <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller Como Sistema de Enseñanza-aprendizaje*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/ander-egg-ezequiel-el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y Acción 2030*. Propuesta de la ANUIES para renovar, 184.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y Estrategias Para la Educación*. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: Oxford University Press.
- Banco Mundial. (2018). *Learning to Realize Educational's Promise*. Washington, DC: World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- Barbera, E. (2008). *Aprender E-learning*. España: Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Belloch, C. (s.f.). *Diseño Instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia 1–15.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f. a). Facultad de Lenguas, TCU-FGU, Centro de Auto Acceso. BUAP. Puebla www.facultaddelenguas.com/tcu
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f. b). Facultad de Lenguas, Centro de Auto Acceso. BUAP. Puebla www.facultaddelenguas.com/caa
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007a). *Modelo Universitario Minerva: Documentos de Integración*. BUAP. Puebla. <http://www.minerva.buap.mx/>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007b). *Modelo Universitario Minerva: Modelo Educativo Académico*. BUAP. Puebla. <http://www.minerva.buap.mx/>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2013) *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Alfonso Esparza Ortiz. BUAP. Puebla. https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2019/0/PDI_2013-2017.pdf

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). *Programa de Asignatura Lengua Extranjera*. BUAP. Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2018). *Glosa del Segundo Informe de Labores, Gestión 2016-2020 del Dr. Celso Pérez Carranza, director de la Facultad de Lenguas BUAP*. Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2019). *Coordinación de Tronco Común y formación General Universitaria de la Facultad de Lenguas BUAP*. Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2020). *BUAP Oferta Educativa*. BUAP. Puebla.
<https://www.buap.mx/content/oferta-educativa-1>
- Calderón, D. (2015). *La Política Educativa Actual del Inglés en México*. In Sorry: El aprendizaje del inglés en México (Primera, pp. 57–82). México: Mexicanos primero visión 2030.
<https://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digitalok.pdf>
- Cámara de Diputados. (2018). *Reforma de los artículos 3o, 31 y 73*. Gaceta Parlamentaria Número 5177-II México: Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/index_111.php?year=2019&month=05&day=15
- Cambridge. (2020). *Cambridge Assessment English*.
<https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/qualifications/schools/>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Centro Virtual Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020). *Artículo 3*, Pub. L. No. Párrafo 12. México: Constitución Política de lo Estados Unidos Mexicanos.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (Second edition). New York: Cambridge University Press.
http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
- Educational Testing Service. (2020a). *TOEFL ITP Test Content*. Desarrolladores de exámenes.
https://www.ets.org/toefl_itp/content/
- Educational Testing Service. (2020b). *Listening Comprehension Sample Questions*.
https://www.ets.org/toefl_itp/content/sample_questions/level1_section1_listening_comprehension

- Ethnologue. (2020). *What is the most spoken language?*
<https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>
- Galvis, A. (2017). *AHA más allá de APA con AVA, Donde las Mezclas deben ser Multidimensionales*. In P. Ávila & C. Rama (Eds.), *Internet y Educación: Amores y desamores* (Primera, pp. 179–199). México: INFOTEC.
- Garrido, J. (2010). *Lengua y Globalización: Inglés Global y Español Pluricentrico*. *Historia y Comunicación Social*, 15, 63–95.
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C. & Vega-Franco, L. (2013). *Cómo Seleccionar una Prueba Estadística (Segunda parte)*. *Revista Mexicana de Pediatría*. Vol. 80, Núm. 2 México.
www.medigraphic.org.mx
- Gutiérrez, B. (2005). *Evaluación de la Eficiencia del Programa de TCU Inglés en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales BUAP*.
- Hernández, R.; Fernández C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill / Interamericana, Ed. Sexta. México.
- Huerta, A. (2005). *Génesis y desarrollo en la enseñanza de las lenguas en la BUAP*. *Tiempo Universitario*, 3. <http://148.228.11.41/archivo-2019/sites/default/files/Tiempo Universitario/2005/03/index.htm>
- Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social. (2015). *Inglés es Posible: Propuesta de una Agenda Nacional*. IMCO. México. <https://doi.org/10.1787/888933283719>
- Internet World Stats. (2019). *Top Ten Internet Languages in The World - Internet Statistics*.
<https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- Krashen, S., & Terrell, T. (1998). *The Natural Approach* (3rd ed.). California: Prentice Hall ELT.
- López, A., Ledesma R. & Escalera, S. (s.f.). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Secretaria de Apoyo Académico. Dirección de Tecnología Educativa. Instituto Politécnico Nacional. México www.comunidades.ipn.mx/.../168ambientes%20virtuales%20de%20aprendizaje
- Mendoza, M. (2017). *Breve Resumen Histórico de la Enseñanza del Inglés en los Planes de Estudio de Educación Básica y Media Superior en México*. In UNICACH (Ed.), *POBACMA UNICACH* (pp. 55–60). Chiapas.
<http://articulosdrangeles.blogspot.com/2017/10/breve-resumen-historico-de-la-ensenanza.html>

- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1867). *Ley orgánica de Instrucción Pública*.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Asamblea General* (Vol. 70/1). <https://doi.org/10.18268/bsgm1908v4n1x1>
- Olmedo, N., & Farrerons, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. España: Omnia Science. <https://doi.org/https://doi.org/10.3926/oms.367>
- Ordorika, I. (2006). *Educación Superior y Globalización: Las Universidades Públicas Frente a Una Nueva Hegemonía*. Andamios, Revista de Investigación Social, 3(5), 31.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2015). *Política educativa en perspectiva 2015: Hacer posible las Reformas*. (A. Martín, Ed.). España: Fundación Santillana. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2008). *Globalisation and Linguistic Competencies*. <http://www.oecd.org/education/cei/41363189.pdf>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2017). *Panorama de la educación 2017* <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjCp8G6hpHmAUIQK0KHf53BQYQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.fundacionsantillana.com%2FPDFs%2FPANORAMA%2520EDUCACION%25202017.pdf&usg=AOvVaw24nqFsMfrkCXygawLGBqHb>
- Organización de las Naciones Unidas. (1946). *Resoluciones de la Primer Asamblea General de la ONU*. [https://undocs.org/es/a/res/2\(i\)](https://undocs.org/es/a/res/2(i))
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s.f.). *Las lenguas en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/ecm/lenguas>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Actas de la Conferencia General. 30.ª reunión*. UNESCO. General Conference, 30th, 1999 (Vol. 1, p. 132). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Enfoque Estratégico Sobre Tics en Educación en América Latina y el Caribe*. Enfoque Estratégico Sobre Tics En Educación En América Latina Y El Caribe, 62. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista*. (G. Leticia., Ed.) (Segunda). Mexico: Pearson Education.
- Phillips, D. (2007). *Longman Preparation Course for the TOEFL Test*. Pearson Education
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Reyes, M., Murrieta, G., & Hernández, E. (2011). *Políticas Lingüísticas Nacionales e Internacionales Sobre la Enseñanza del Inglés En Escuelas Primarias*. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6. UNAM 32. <http://www.redalyc.org/html/906/90621701007/>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Romo, M., & Gutiérrez, H. (1983). *Los Matices del Positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964)*. *Perfiles Educativos*, 2(2), 3–16.
- Salas, R. (2016). *Diseño y Análisis de un Sistema Web Educativo Considerando los Estilos de Aprendizaje*. Área de innovación y desarrollo, S.L. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17993/DideInnEdu.2016.18>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan de Estudios de Secundaria 1993*. <https://es.slideshare.net/VICMAR871/plan-deestudiossecundaria1993>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo Número 444 por el que se Establecen las Competencias que Constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: Programas de estudio 2011 Ciclo 4 1*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92640/PNIEB-Cycle-4.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Libro Blanco Programa “Enciclomedia” 2006-2012*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-enciclomedia?state=published>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Comunicado 184. La Estrategia Nacional de Inglés*. Aurelio Nuño Mayer. Secretario de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018: Programa Nacional de Inglés. Programa Nacional de Inglés*. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/341711/informe_final_ecr_s020.pdf
- Tamayo, M. T. y. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica: Incluye Evaluación y Administración de Proyectos de Investigación*. México.
- Tecuatl, A., Gutiérrez, C., Ortiz, D., & Méndez, E. (2019). *Programa de Asignatura Lengua Extranjera III*. Puebla, México: Vicerrectoría de Docencia BUAP.
- Zúñiga, M. (1989). *Educación Bilingüe: Materiales de Apoyo Para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Santiago: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000814/081413so.pdf>

Anexos

Anexo I. Cuestionario de opinión de los estudiantes

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene como objetivo identificar tu opinión acerca de tus antecedentes académicos, estratégicos y tecnológicos respecto al aprendizaje del idioma inglés. Por tal motivo, solicito tu colaboración para contestar las siguientes preguntas, por favor responde con la mayor sinceridad posible.

La información aquí proporcionada será confidencial y utilizada únicamente para fines académicos. Te agradezco de antemano tu valiosa aportación y te deseo mucha salud.

1. Nombre (Apellidos-Nombre (s)) *
2. Edad:
3. Sexo: () Masculino () Femenino
4. Estado civil:
5. Lengua (s) Materna (s):
6. Lengua (s) Extranjera (s):
7. Lugar de procedencia:
8. Además de estudiar, realizas alguna actividad donde percibas ingresos económicos:
() Sí () No
9. Si tu respuesta es afirmativa, especifica tu ocupación:
10. Número de dependientes económicos:

11. Nivel máximo de estudios de tus padres o tutores:
 Pre-escolar Primaria 1-3 grado Primaria 4-6 Grado Secundaria
 Educación Media Superior Licenciatura Maestría Doctorado
12. Ocupación de tus padres o tutores:
13. Institución de Educación Media Superior de Procedencia:
14. Licenciatura que cursa:
15. Semestre que cursa:

Sección de herramientas tecnológicas y plataformas digitales

16. ¿Cuentas con servicio de Internet en casa? Sí No
17. ¿Cómo calificas el servicio de Internet al que accedes para tus actividades académicas? *
- Deficiente Malo Regular Bueno Excelente
18. ¿Cuentas con una computadora (PC / Laptop) para uso individual? Sí No
19. ¿Cuentas con una computadora (PC / Laptop) de uso compartido? Sí No
20. ¿Con que frecuencia asistes a un ciber café para realizar actividades académicas?
- Diario 3 veces a la semana 2 veces a la semana 1 vez a la semana Nunca Otra
21. En caso de haber considerado la opción otra (s), describe cuáles:
22. ¿Cuentas con bocinas /auriculares para tu equipo de cómputo? Sí No
23. ¿Cuentas con micrófono para tu equipo de cómputo? Sí No
24. ¿Cuentas con cámara en/para tu equipo de cómputo? Sí No
25. ¿Cuentas con teléfono celular inteligente (Smartphone)? Sí No
26. ¿Cuentas con Tableta / iPad? Sí No
27. ¿Qué plataformas digitales has utilizado o utilizas para estudiar en línea? *
- Blackboard Canvas Edmodo Google Classroom
 Microsoft Teams Moodle Otra
28. En caso de haber considerado la opción otra, describe cuáles:
29. Menciona algún (os) sitio (s) web especializado (s) que contengan recursos digitales que te han ayudado a mejorar tu comprensión auditiva del idioma inglés:

30. Menciona alguna (s) aplicación (es) especializada (s) que contengan recursos digitales que te han ayudado a mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés:

Sección de aprendizaje del idioma inglés

31. ¿Es importante para ti el dominio del idioma inglés? Sí No

32. ¿Por qué?

33. Indica los niveles educativos en los que recibiste clases del idioma inglés

- Pre-escolar Primaria 1-3 grado Primaria 4-6 Grado
 Secundaria Educación Media Superior

34. ¿Has estudiado el idioma inglés en una institución privada? Sí No

35. Si tu respuesta es afirmativa, especifica ¿Cuánto tiempo?

36. ¿Has viajado a un país cuyo idioma nativo es el inglés? Sí No

37. Si tu respuesta es afirmativa, especifica ¿Cuál fue el motivo y por cuánto tiempo?

38. ¿Con qué frecuencia realizas actividades de aprendizaje de manera autónoma para practicar y mejora tu dominio del idioma inglés?

Nunca Raramente Ocasionalmente Frecuentemente Siempre

39. ¿Cuánto tiempo a la semana le dedicas a las actividades de aprendizaje que realizas de manera autónoma para practicar y mejora tu dominio del idioma inglés?

- 0-1 hora 2-3 horas 3-4 horas 5-6 horas 7-8 horas 9-10 horas

40. ¿Cómo valoras tu dominio del idioma inglés en cada habilidad lingüística?

- | | | | | | |
|-----------|-------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Hablar: | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |
| Leer: | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |
| Escuchar: | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |
| Escribir: | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |

41. ¿Cómo valoras tu dominio del idioma inglés en cada componente lingüístico? *

- | | | | | | |
|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Deletreo (spelling): | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |
| Gramática: | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |
| Pronunciación: | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |
| Vocabulario: | <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Malo | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Bueno | <input type="checkbox"/> Excelente |

42. Señala el grado de dificultad que encuentras en cada habilidad lingüística durante tu aprendizaje del idioma inglés. *

Hablar:	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil
Leer:	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil
Escuchar:	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil
Escribir:	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil

43. Señala el grado de dificultad que encuentras en cada componente lingüístico durante tu aprendizaje del idioma inglés. *

Deletreo (spelling):	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil
Gramática:	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil
Pronunciación:	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil
Vocabulario:	<input type="checkbox"/> Nada difícil	<input type="checkbox"/> Poco difícil	<input type="checkbox"/> Dificultad regular	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muy difícil

44. ¿Has realizado alguna certificación oficial del idioma inglés? Sí No

45. En caso de que tu respuesta sea afirmativa, especifica ¿Cuál y que nivel o puntaje obtuviste?

46. ¿Menciona las instituciones de certificación del idioma inglés que conoces?

47. ¿Qué tanto consideras que te ayudan las siguientes técnicas de aprendizaje para mejorar tu comprensión auditiva del inglés?

47.1 Escuchar para identificar ideas principales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.2 Escuchar para complementar oraciones y textos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.3 Escuchar para realizar juegos de roles.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.4 Escuchar para identificar el contexto de una conversación.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.5 Escuchar para solucionar problemas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.6 Escuchar para repetir textos u oraciones.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.7 Escuchar para parafrasear contenido.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.8 Escuchar para resumir.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.9 Escuchar para reconocer vocabulario

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.10 Escuchar para responder preguntas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.11 Trabajar de manera individual.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.12 Trabajar en equipo.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

47.13 Otra (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

48. En caso de haber considerado la opción otra (s), describe cuáles:

49. ¿Qué tanto consideras que te ayudan las siguientes actividades de aprendizaje para mejorar tu comprensión auditiva del inglés?

49.1 Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.2 Creación de audios.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.3 Creación de vídeos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.4 Debates.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.5 Descripción de imágenes.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.6 Diálogos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.7 *Entrevistas.*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.8 *Recuperación de información.*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.9 *Juegos.*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.10 *Lectura guiada.*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.11 *Resolución de problemas.*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.12 *Reconocer y relacionar información.*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

49.13 *Otra (s)*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

50. En caso de haber considerado la opción otra (s), describe cuáles:

51. ¿Qué tanto consideras que te ayudan los siguientes recursos digitales para mejorar tu comprensión auditiva del inglés?

51.1 *Anuncios publicitarios/ comerciales*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.2 *Audio libros*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.3 *Conversaciones casuales cortas y largas*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.4 *Discursos académicos*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.5 *Fotografías e imágenes.*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.6 *Noticias (TV y radio)*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.7 *Páginas web*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.8 *Películas, series, documentales*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.9 *Podcasts*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.10 *Redes sociales*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.11 *Vídeos musicales y Canciones*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.12 *Vídeos educativos y tutoriales*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

51.13 *Otro (s)*

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

52. En caso de haber considerado la opción otro (s), describe cuáles:

En este espacio puedes describir observaciones o comentarios adicionales:

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Anexo II. Cuestionario de opinión de los docentes

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estimado Docente, le pido amablemente de su valiosa colaboración para responder el presente cuestionario, cuyo objetivo es identificar las estrategias de enseñanza – aprendizaje que favorecen la comprensión auditiva del idioma inglés. Este cuestionario forma parte del proceso de investigación de tesis de la Maestría en Educación Superior que me encuentro cursando. La información aquí proporcionada será confidencial y utilizada únicamente para fines académicos. Le agradezco de antemano su valiosa aportación y le deseo mucha salud.

Perfil profesional

1. Edad: _____
2. Sexo: Masculino Femenino
3. Lengua (s) Materna (s)
4. Lengua (s) Extranjera (s) *
5. Ultimo grado académico concluido: Licenciatura Maestría Doctorado
6. Especifique el área disciplinar de su (s) grado (s) académico(s) concluido(s).
7. Seleccione los estudios que están en proceso de adquisición como parte de su formación profesional: Licenciatura Maestría Doctorado Especialidad Diplomado
8. Especifique el área disciplinar de su (s) estudio (s) en proceso.
9. Considerando la última certificación realizada, ¿cuál es su nivel de dominio del idioma inglés?
MCERL A1 A2 B1 B2 C1 C2
10. Años de experiencia docente: _____
11. Años de experiencia docente en TCU- FGUM – FGUS BUAP: _____

12. Considerando una hora de clase de 60 minutos, indique cuántos minutos le dedicaría a cada una de las siguientes actividades. En la opción otra (s), puede considerar y posteriormente mencionar otra(s) que usted aplique *

Actividades	Distribución de tiempo
12.1 Actividades enfocadas a la enseñanza de estructuras gramaticales.	
12.2 Actividades enfocadas a la enseñanza de vocabulario.	
12.3 Actividades enfocadas a la mejora de la comprensión auditiva.	
12.4 Actividades enfocadas a la mejora de la comprensión de lectura.	
12.5 Actividades enfocadas a la mejora de la expresión oral.	
12.6 Actividades enfocadas a la mejora de la expresión escrita.	
12.7 Otra (s)	

13. En caso de haber considerado la opción otra (s), especifique el enfoque de la(s) actividad(es) que considero en el apartado 12.7:

Uso de las TIC

14. ¿Qué plataformas digitales ha utilizado o utiliza para la enseñanza? *

Blackboard Canvas Edmodo Google Classroom Microsoft Teams Moodle Otra

15. En caso de haber considerado la opción otra, especifique:

16 ¿Qué plataforma (s) digital (es) le agrada más?

Blackboard Canvas Edmodo Google classroom Microsoft teams Moodle Otra

17. ¿Por qué?

18. ¿Qué plataforma (s) digital (es) considera óptima para el desarrollo de actividades de la comprensión auditiva del idioma inglés? *

Blackboard Canvas Edmodo Google Classroom Microsoft Teams Moodle Otra

19. En caso de haber considerado la opción otra, especifique:

20. ¿Qué herramienta (s) digital (es) para videoconferencias considera óptima para el desarrollo de actividades de comprensión auditiva? *

Meet de Hangouts Skype Teams de Microsoft Webex Zoom Otra

21. En caso de haber considerado la opción otra, especifique:

Estrategias de enseñanza

22. ¿Qué tan efectivas considera que son las siguientes técnicas de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones cortas en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

22..1 Escuchar para identificar ideas principales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.2 Escuchar para complementar oraciones y textos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.3 Escuchar para realizar juegos de roles.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.4 Escuchar para identificar el contexto de una conversación.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.5 Escuchar para solucionar problemas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.6 Escuchar para repetir textos u oraciones.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.7 Escuchar para parafrasear contenido.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.8 Escuchar para resumir.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.9 Escuchar para reconocer vocabulario

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.10 Escuchar para responder preguntas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.11 Trabajar de manera individual.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.12 Trabajar en equipo.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

22.13 Otra (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

23. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

24. ¿Qué tan efectivas considera que son las siguientes técnicas de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones largas en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

24.1 Escuchar para identificar ideas principales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.2 Escuchar para complementar oraciones y textos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.3 Escuchar para realizar juegos de roles.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.4 Escuchar para identificar el contexto de una conversación.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.5 Escuchar para solucionar problemas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.6 Escuchar para repetir textos u oraciones.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.7 Escuchar para parafrasear contenido.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.8 Escuchar para resumir.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.9 Escuchar para reconocer vocabulario

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.10 Escuchar para responder preguntas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.11 Trabajar de manera individual.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.12 Trabajar en equipo.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

24.13 Otra (s)

25. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

26. ¿Qué tan efectivas considera que son las siguientes técnicas de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva de discursos académicos en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

26.1 Escuchar para identificar ideas principales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.2 Escuchar para complementar oraciones y textos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.3 Escuchar para realizar juegos de roles.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.4 Escuchar para identificar el contexto de una conversación.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.5 Escuchar para solucionar problemas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.6 Escuchar para repetir textos u oraciones.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.7 Escuchar para parafrasear contenido.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.8 Escuchar para resumir.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.9 Escuchar para reconocer vocabulario

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.10 Escuchar para responder preguntas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.11 Trabajar de manera individual.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.12 Trabajar en equipo.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

26.13 Otra (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

27. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

28. ¿Qué tan efectivas considera que son las siguientes actividades de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones cortas en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

28.1 Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.2 Creación de audios.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.3 Creación de vídeos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.4 Debates.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.5 Descripción de imágenes.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.6 Diálogos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.7 Entrevistas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.8 Recuperación de información.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.9 Juegos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.10 Lectura guiada.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.11 Resolución de problemas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.12 Reconocer y relacionar información.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

28.13 Otra (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

29. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

30. ¿Qué tan efectivas considera que son las siguientes actividades de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones largas en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

30.1 Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.2 Creación de audios.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.3 Creación de vídeos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.4 Debates.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.5 Descripción de imágenes.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.6 Diálogos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.7 Entrevistas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.8 Recuperación de información.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.9 Juegos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.10 Lectura guiada.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.11 Resolución de problemas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.12 Reconocer y relacionar información.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

30.13 Otra (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

31. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

32. ¿Qué tan efectivas considera que son las siguientes actividades de aprendizaje para mejorar la comprensión auditiva de discursos académicos en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

32.1 Análisis / elaboración de gráficos, mapas y tablas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.2 Creación de audios.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.3 Creación de vídeos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.4 Debates

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.5 Descripción de imágenes.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.6 Diálogos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.7 Entrevistas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.8 Recuperación de información.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.9 Juegos.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.10 Lectura guiada.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.11 Resolución de problemas.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.12 Reconocer y relacionar información.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

32.13 Otra (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

33. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

34. ¿Qué tan efectivas considera que son los siguientes recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones cortas en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

34.1 Anuncios publicitarios/ comerciales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.2 Audio libros

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.3 Conversaciones casuales cortas y largas

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.4 Discursos académicos

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.5 Fotografías e imágenes.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.6 Noticias (TV y radio)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.7 Páginas web

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.8 Películas, series, documentales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.9 Podcasts

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.10 Redes sociales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.11 Vídeos musicales y Canciones

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.12 Vídeos educativos y tutoriales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

34.13 Otro (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

35. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

Tu respuesta

36. ¿Qué tan efectivas considera que son los siguientes recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva de conversaciones largas en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

36.1 Anuncios publicitarios/ comerciales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.2 Audio libros

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.3 Conversaciones casuales cortas y largas

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.4 Discursos académicos

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.5 Fotografías e imágenes.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.6 Noticias (TV y radio)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.7 Páginas web

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.8 Películas, series, documentales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.9 Podcasts

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.10 Redes sociales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.11 Vídeos musicales y Canciones

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.12 Vídeos educativos y tutoriales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

36.13 Otro (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

37. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

38. ¿Qué tan efectivas considera que son los siguientes recursos digitales para mejorar la comprensión auditiva de discursos académicos en sus alumnos de inglés como lengua extranjera?

38.1 Anuncios publicitarios/ comerciales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.2 Audio libros

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.3 Conversaciones casuales cortas y largas

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.4 Discursos académicos

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.5 Fotografías e imágenes.

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.6 Noticias (TV y radio)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.7 Páginas web

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.8 Películas, series, documentales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.9 Podcasts

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.10 Redes sociales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.11 Vídeos musicales y Canciones

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.12 Vídeos educativos y tutoriales

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

38.13 Otro (s)

Nada Poco Algo Mucho Demasiado

39. En caso de haber considerado la opción otra (s), describa cuáles:

40. Mencione algún (os) sitio (s) web especializado (s) que contengan recursos digitales que ayuden a mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés.

41. Mencione alguna (s) aplicación (es) especializada (s) que contengan recursos digitales que ayuden a mejorar la comprensión auditiva del idioma inglés.

En este espacio puede exponer observaciones, comentarios o sugerencias adicionales:

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Anexo III. Encuesta de satisfacción del Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
 FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene el objetivo de identificar tu opinión respecto a la experiencia que has tenido trabajando el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés que tomaste como parte de tu asignatura de Lengua Extranjera III. Tu respuesta permitirá identificar la pertinencia del taller para la mejora de la comprensión auditiva del idioma inglés, para ello es muy importante que contestes con la mayor claridad y veracidad, posible. La información aquí proporcionada será confidencial y utilizada únicamente para fines académicos. Te agradezco de antemano tu valiosa aportación y te deseo mucha salud.

Considerando los siguientes enunciados indica que tan de acuerdo o en desacuerdo estas respecto a los siguientes enunciados.

	CA	DA	NDA/NED	ED	ED
1. El registro al Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés se realizó de manera exitosa.					
2. La plataforma Moodle fue óptima para todas las actividades propuestas en el curso.					
3. Los recursos digitales experimentados en el curso son accesibles y facilitan el aprendizaje del idioma inglés.					
4. Considero que el taller de comprensión auditiva es útil en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.					
5. El taller es viable para el logro de los objetivos pretendidos por la asignatura de Lengua Extranjera.					
6. El contenido del taller fue interesante, innovador y significativo.					
7. La organización de las actividades facilitó mi aprendizaje, estas se presentaron de manera ordenada.					
8. Las instrucciones de las actividades fueron claras y entendibles					
9. El tiempo asignado a cada actividad fue adecuado y me permitió cumplir puntualmente.					
10. La duración del taller fue apropiada y estoy satisfecho con los resultados.					
11. El docente del taller atendió eficientemente las dudas y problemáticas presentadas durante el taller.					
12. Las actividades propuestas son aptas para aplicarlas en mi aprendizaje autónomo del idioma.					
CA: Completamente de acuerdo DA: De acuerdo NDA/NED: Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo ED: En desacuerdo CD: Completamente en desacuerdo					

13. ¿Recomendarías el Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés a otros estudiantes de las asignaturas de Lengua Extranjera? () Si () No ¿Por qué?

14. ¿Qué dificultades se te presentaron durante el desarrollo del taller?

15. ¿Qué es lo que más te ha gustado del taller de comprensión auditiva?

16. ¿Qué es lo que menos te ha gustado del taller de comprensión auditiva?

17. ¿Qué mejoras propones para este taller?

En este espacio puedes describir observaciones o comentarios adicionales:

Anexo IV. Pretest: Examen de simulación TOEFL de comprensión auditiva

PRETEST TOEFL ITP (Phillips, D., 2007 pp. 3-9)

Part A

Directions: In Part A you will hear short conversations between two people. After each conversation, you will hear a question about the conversation. The conversations and questions will not be repeated. After you hear a question, read the four possible answers in your test book and choose the best answer. Then on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

Listen to an example.

On the recording, you hear:

(man) That exam was just awful.

(woman) Oh, it could have been worse.

(narrator) What does the woman mean?

In your test book, you read:

- a) The exam was really awful.
- b) It was the worst exam she had ever seen.
- c) It couldn't have been more difficult.
- d) It wasn't that hard.

You learn from the conversation that the man thought the exam was very difficult and that the woman disagreed with the man. The best answer to the question, "What does the woman mean?" is (d), "It wasn't that hard." Therefore, the correct choice is (d).

1. AUDIO

- a) The coffee is much better this morning.
- b) The coffee tastes extremely good.
- c) The coffee isn't very good.
- d) This morning he definitely wants some coffee.

2. AUDIO

- a) The two classes meet in an hour and a half.
- b) The class meets three hours per week.
- c) Each half of the class is an hour long.
- d) Two times a week the class meets for an hour.

3. AUDIO

- a) A few minutes ago, the flight departed.
- b) The flight will start in a while.
- c) They are frightened about the departure.
- d) The plane is going to take off soon.

4. AUDIO

- a) He hasn't yet begun his project.
- b) He's supposed to do his science project next week.
- c) He needs to start working on changing the due date.
- d) He's been working steadily on his science project.

5. AUDIO

- a) At the post office.
- b) In a florist shop.
- c) In a restaurant.
- d) In a hospital delivery room.

6. AUDIO

- a) The professor drowned the cells in a lab.
- b) The lecture was long and boring.
- c) The professor divided the lecture into parts.
- d) The biologist tried to sell the results of the experiment.

7. AUDIO

- a) She needs to get a driver's license.
- b) Two pieces of identification are necessary.
- c) The man should check to see if he needs credit.
- d) A credit card can be used to get a driver's license.

8. AUDIO

- a) Housing within his budget is hard to locate.
- b) It's hard to find his house in New York.
- c) He can't afford to move his house to New York.
- d) Housing in New York is unavailable.

9. AUDIO

- a) The boss was working on the reports.
- b) He would have to finish the reports before the end of next month.
- c) He was directed to stay late and finish some work.
- d) He could finish the reports at home.

10. AUDIO

- a) The boisterous students made the teacher mad.
- b) The teacher angered the students with the exam results.
- c) The students were angry that the teacher was around.
- d) The angered students complained to the teacher.

11. AUDIO

- a) The prices are reasonable.
- b) The store is too far out of town.
- c) He would like the woman to repeat what she said.
- d) He agrees with the woman.

12. AUDIO

- a) It's rained unusually hard this year.
- b) There hasn't been any rain for many years.
- c) It's been many years since it rained.
- d) He doesn't like rain.

13. AUDIO

- a) He needs to do a better job writing questions.
- b) He certainly must make his writing better.
- c) Without the questions, he cannot write the answers.
- d) He needs to understand the written questions better.

14. AUDIO

- a) The agent was standing in line with his passport.
- b) The line to get new passports is very long.
- c) The woman must wait her turn to get her passport checked.
- d) He can check her passport instead of the agent.

15. AUDIO

- a) He couldn't finish closing the library book.
- b) He hadn't finished the library assignment, but he was close.
- c) He was working on the assignment when the library closed.
- d) His homework was incomplete because the library wasn't open.

16. AUDIO

- a) All the lawyer's preparation did no good.
- b) The lawyer prepared nothing for the case,
- c) It wasn't work for the lawyer to prepare for the case,
- d) The lawyer didn't work to prepare for the case.

17. AUDIO

- a) The history class begins next week.
- b) He thinks the papers should be turned in next week.
- c) He has already done the paper for next week.
- d) The papers are not due next week.

18. AUDIO

- a) He's not really happy.
- b) The contractor's work was satisfactory.
- c) He would rather work with the contractor himself.
- d) He was already contacted about the work.

19. AUDIO

- a) The man should try another type of paper
- b) The man should locate a typist tomorrow morning.
- c) The man should make a tape in the morning.
- d) The man should complete the paper without help.

20. AUDIO

- a) She'd like some pie.
- b) It's easy to buy it.
- c) The task the man's working on isn't difficult.
- d) It's easier to prepare pie than do what the man is doing.

21. AUDIO

- a) He reported that the time for the budget meeting had been set.
- b) He is always late in submitting his accounting figures.
- c) He never manages to budget his time well.
- d) He is never too late in turning in his reports.

22. AUDIO

- a) The repairs that the mechanic had indicated were already made.
- b) The car is going to need a lot of repairs.
- c) Buying a new car would be quite expensive.
- d) The mechanic extended the repair warranty.

23. AUDIO

- a) Betty wrote the letter as directed.
- b) The directions were given to Betty in a letter,
- c) Betty will follow the instructions later.
- d) Betty worked exactly as instructed.

24. AUDIO

- a) Walter had a lack of success with his business.
- b) Walter failed in business.
- c) Walter's new company is doing rather well.
- d) Walter hoped to succeed in business.

25. AUDIO

- a) He should put the organ in the closet.
- b) The closet has already been organized.
- c) He needs to rearrange the closet.
- d) He wishes the closet were closer.

26. AUDIO

- a) She didn't do the work.
- b) She gave the assignment her best effort.
- c) She finished the assignment even though it was difficult.
- d) She gave the man a signal.

27. AUDIO

- a) She said some terrible things.
- b) She didn't say anything nice.
- c) She didn't have any nice things.
- d) She said really wonderful things.

28. AUDIO

- a) New employees are rarely initiated into the company.
- b) New workers don't generally undertake actions on their own.
- c) New employees are initially rated.
- d) It's rare for employees to make new suggestions.

29. AUDIO

- a) The woman is more than a week late.
- b) The children would have wrecked the house later.
- c) The woman was so late that she was a wreck.
- d) He's glad that she was not any later.

30. AUDIO

- a) He had not gone to the store.
- b) He was still at the market.
- c) He was going to take care of the shopping.
- d) He always went to the market.

Part B

Directions: In this part of the test, you will hear longer conversations. After each conversation, you will hear several questions. The conversations and questions will not be repeated.

After you hear a question, read the four possible answers in your test book and choose the best answer. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

Remember, you are not allowed to take notes or write in your test book.

31. AUDIO

- a) She's a senior.
- b) She's a junior
- c) She's a transfer student.
- d) She's a graduate student.

32. AUDIO

- a) How to transfer to a junior college
- b) How to find his way around campus
- c) What courses are required for a literature major
- d) Who won the campus election?

33. AUDIO

- a) Three
- b) Five
- c) Eight
- d) Ten

34. AUDIO

- a) American literature
- b) World literature
- c) Literary analysis
- d) Surveying

35. AUDIO

- a) In a book
- b) From a television program
- c) During a trip that she took
- d) From a lecture

36. AUDIO

- a) To communicate with other dolphins
- b) To recognize objects in the water
- c) To learn human language
- d) To express fear

37. AUDIO

- a) Five
- b) Fifteen
- c) Fifty
- d) Five hundred

38. AUDIO

- a) It is limited.
- b) It is greater than human intelligence.
- c) It is less than previously thought.
- d) We are beginning to learn how much they have.

Part C

Directions: In this part of the test, you will hear several talks. After each talk, you will hear some questions. The talks and questions will not be repeated.

After you hear a question, read the four possible answers in your test book and choose the best answer. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

Here is an example.

On the recording, you hear:

(narrator) Listen to an instructor talk to his class about painting.

(man) Artist Grant Wood was a guiding force in the school of painting known as American regionalist, a style reflecting the distinctive characteristics of art from rural areas of the United States. Wood began drawing animals on the family farm at the age of three, and when he was thirty-eight one of his paintings received a remarkable amount of public notice and acclaim. This painting, called "American Gothic," is a starkly simple depiction of a serious couple staring directly out at the viewer.

Now listen to a sample question.

(narrator) What style of painting is known as American regionalist?

In your test book, you read:

- a) Art from America's inner cities
- b) Art from the central region of the United States
- c) Art from various urban areas in the United States
- d) Art from rural sections of America

The best answer to the question, "What style of painting is known as American regionalist?" is (d), "Art from rural sections of America." Therefore, the correct choice is (d).

Now listen to another sample question.

(narrator) What is the name of Wood's most successful painting?

In your test book, you read:

- a) "American Regionalist"
- b) "The Family Farm in Iowa"
- c) "American Gothic"
- d) "A Serious Couple"

The best answer to the question, "What is the name of Wood's most successful painting?" is (c), "American Gothic." Therefore, the correct choice is (c).

Remember, you are not allowed to take notes or write in your test book.

39. AUDIO

- a) To protect its members
- b) To save the natural environment
- c) To honor the memory of John Muir
- d) To improve San Francisco's natural beauty

40. AUDIO

- a) For less than a year
- b) Only for a decade
- c) For more than a century
- d) For at least two centuries

41. AUDIO

- a) San Francisco
- b) All fifty states
- c) The Sierra Nevadas
- d) The eastern United States

42. AUDIO

- a) All over the world
- b) In the entire United States
- c) Only in California
- d) Only in the Sierra Nevadas

43. AUDIO

- a) Students signing up for athletic teams
- b) Students going on a tour of a university campus.
- c) Students playing various sports.
- d) Students attending a university dedication ceremony

44. AUDIO

- a) Membership on an athletic team
- b) Enrollment in an exercise class
- c) A valid student identification card
- d) Permission from a faculty member

45. AUDIO

- a) To the tennis courts
- b) To the arena
- c) To the gymnasium
- d) To the Athletic Department office

46. AUDIO

- a) Go to the Art Center
- b) Sign up for sports classes
- c) Visit the exercise room
- d) Watch a football game

47. AUDIO

- a) Science
- b) Art
- c) Literature
- d) Music

48. AUDIO

- a) They are completely different.
- b) They are somewhat similar but have an essential difference.
- c) They are exactly the same in all respects.
- d) They are unrelated.

49. AUDIO

- a) Objective
- b) Idealistic
- c) Philosophical
- d) Environmental

50. AUDIO

- a) Heredity
- b) Environment
- c) Idealism
- d) Natural laws

Anexo V. Post test: Examen de simulación TOEFL de comprensión auditiva

POST TEST TOEFL ITP (Phillips, D., 2007 pp. 166-170)

Instrumento: Examen de simulación TOEFL ITP

Part A

Directions: In Part A you will hear short conversations between two people. After each conversation, you will hear a question about the conversation. The conversations and questions will not be repeated. After you hear a question, read the four possible answers in your test book and choose the best answer. Then on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

Listen to an example.

On the recording, you hear:

- (man) That exam was just awful.
- (woman) Oh, it could have been worse.
- (narrator) What does the woman mean?

In your test book, you read:

- e) The exam was really awful.
- f) It was the worst exam she had ever seen.
- g) It couldn't have been more difficult.
- h) It wasn't that hard.

You learn from the conversation that the man thought the exam was very difficult and that the woman disagreed with the man. The best answer to the question, "What does the woman mean?" is (d), "It wasn't that hard." Therefore, the correct choice is (d).

1. AUDIO

- a) He'll correct the exams this afternoon.
- b) The exam will be at noon.
- c) He will collect the exams at 12:00.
- d) The tests will be graded by noon.

2. AUDIO

- a) Martha applied for a visa last month.
- b) Martha's visa will last for only a month.
- c) Martha arrived last month without her visa.
- d) One month ago, Martha got her visa.

3. AUDIO

- a) The professor described what the students should do,
- b) There was a longline to register for the required class.
- c) It is a requirement for each professor to teach at least one course.
- d) The professor required the class to prepare an outline.

4. AUDIO

- a) Chuck had improved.
- b) This visit was better than the last.
- c) Chuck looked at him in the hospital.
- d) Chuck didn't seem to be doing very well.

5. AUDIO

- a) She thinks the tuition should be raised.
- b) The semester's tuition is quite affordable.
- c) She doesn't have enough money for her school fees.
- d) She has more than enough for tuition.

6. AUDIO

- a) He thinks he got a good grade.
- b) The history grades were all C or above.
- c) No one got history grades.
- d) There were no high scores.

7. AUDIO

- a) The parking lots were full before 10:00.
- b) It was impossible to start class by 10:00.
- c) He parked the car before class at 10:00.
- d) The possibility of finding a place to park increased.

8. AUDIO

- a) She's found a new ring.
- b) She needs to help him find something.
- c) She's shopping for a carpet.
- d) She's thankful she has a rag.

9. AUDIO

- a) In a department store.
- b) In a bank.
- c) In an accounting firm.
- d) In a checkout line.

10. AUDIO

- a) Jane usually visits San Francisco for her vacations.
- b) Jane's cousin often visits San Francisco.
- c) Whenever there's a holiday, Jane's cousin goes to San Francisco.
- d) Whenever there's a holiday, Jane leaves San Francisco.

11. AUDIO

- a) He'd really like to have something to eat.
- b) Because he's weak, he can't eat.
- c) It's been weeks since he's had anything to eat.
- d) He hasn't felt like eating for weeks.

12. AUDIO

- a) Traffic should not be allowed.
- b) She thinks that the traffic should stay outside.
- c) She agrees that the traffic is noisy.
- d) She'll stay outside with the man.

13. AUDIO

- a) The headings for today's reading assignment.
- b) The chance to make the headlines.
- c) Her reading ability.
- d) The daily newspaper.

14. AUDIO

- a) The bus trip is only five minutes long.
- b) The man missed the bus by five minutes.
- c) The man should hurry to catch the bus.
- d) The bus was five minutes late.

15. AUDIO

- a) It's not possible to pass the class.
- b) She'll definitely fail.
- c) It's always possible.
- d) She shouldn't say anything about the class.

16. AUDIO

- a) She gave Tom money to pay the rent.
- b) She was given money for the rent.
- c) Tom borrowed money for the rent.
- d) She had some money to lend.

17. AUDIO

- a) The cake is extremely good.
- b) He never tasted the cake.
- c) He wished he hadn't tasted the cake.
- d) The cake has never been very good.

18. AUDIO

- a) At the corner she ran into another car.
- b) She ran to Carl because she cared.
- c) She unexpectedly met one of her "relatives".
- d) Carl was running from place to place.

19. AUDIO

- a) She shouldn't leave her purse here.
- b) She's probably in the apartment.
- c) Her purse must not be in the apartment.
- d) She left without taking her purse.

20. AUDIO

- a) The landlord failed to collect rent on the first of last month.
- b) The tenants absolutely must pay rent at the beginning of the month.
- c) The landlord will not fail to collect your rent on the first of next month.
- d) It is important to call the landlord about rent on the first of the month.

21. AUDIO

- a) Taking the car out for a test drive
- b) Listening to the noises.
- c) Fixing the car herself.
- d) Fixing the car herself.

22. AUDIO

- a) Martha's jobs are easy.
- b) It's easy to hold two jobs.
- c) It's better for Martha to have two jobs.
- d) Martha should slow down.

23. AUDIO

- a) The plane took off just after he arrived.
- b) He arrived just after the plane took off.
- c) He wasn't in time to catch the plane.
- d) He arrived too late to catch the plane.

24. AUDIO

- a) He agrees with the woman's suggestion.
- b) Parking is not free on the weekend.
- c) It is not necessary for them to park.
- d) He thinks they don't have to pay.

25. AUDIO

- a) He is eager to leave his job.
- b) He is unhappy at the thought of retiring.
- c) He couldn't be unhappier about retiring.
- d) He is retiring too soon.

26. AUDIO

- a) He got the car he really wanted.
- b) He didn't get a new car.
- c) The car that he got was not his first choice.
- d) He didn't really want a new car.

27. AUDIO

- a) Mr. Drew pointedly asked the president about the committee.
- b) The president pointed to Mr. Drew's head.
- c) Mr. Drew became head of the new commission.
- d) Mr. Drew was committed to the president's appointments.

28. AUDIO

- a) She felt inferior.
- b) She wasn't furious.
- c) She felt there should have been more fairness.
- d) She was extremely angry.

29. AUDIO

- a) The man would do the dishes.
- b) The plates did not need to be washed.
- c) The man would not be ready to go.
- d) The dishes would not be done.

30. AUDIO

- a) He knew that grapes were cheaper than cherries.
- b) He didn't know that grapes were cheaper than cherries.
- c) He bought grapes because they were cheaper than cherries.
- d) He didn't buy either grapes or cherries because of the price.

Part B

Directions: In this part of the test, you will hear longer conversations. After each conversation, you will hear several questions. The conversations and questions will not be repeated.

After you hear a question, read the four possible answers in your test book and choose the best answer. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

Remember, you are not allowed to take notes or write in your test book.

31. AUDIO

- a) Attend a football game alone.
- b) Go to a sporting event.
- c) Eat in the cafeteria and study.
- d) See a play.

32. AUDIO

- a) It's the final game of the season.
- b) It's better than the drama department's play.
- c) It's a very important game.
- d) It's close to the cafeteria.

33. AUDIO

- a) A play
- b) A game
- c) A study group meeting
- d) Dinner in the cafeteria

34. AUDIO

- a) Saturday night.
- b) After dinner in the cafeteria
- c) Sunday afternoon
- d) Maybe next weekend

35. AUDIO

- a) Trash orbiting Earth
- b) A trip by an astronaut to the Moon
- c) The overabundance of garbage on Earth
- d) Becoming space scientists

36. AUDIO

- a) From a lecture
- b) In a magazine article
- c) In a book
- d) On a television program

37. AUDIO

- a) 17,000 pounds
- b) 3,000 tons
- c) 3,000 pounds
- d) 300 tons

38. AUDIO

- a) She will be able to travel in space.
- b) The problem will take care of itself.
- c) Scientists will find solutions to the problem.
- d) The junk will fall to Earth.

Part C

Directions: In this part of the test, you will hear several talks. After each talk, you will hear some questions. The talks and questions will not be repeated.

After you hear a question, read the four possible answers in your test book and choose the best answer. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

Here is an example.

On the recording, you hear:

(narrator) Listen to an instructor talk to his class about painting.

(man) Artist Grant Wood was a guiding force in the school of painting known as American regionalist, a style reflecting the distinctive characteristics of art from rural areas of the United States. Wood began drawing animals on the family farm at the age of three, and when he was thirty-eight one of his paintings received a remarkable amount of public notice and acclaim. This painting, called "American Gothic," is a starkly simple depiction of a serious couple staring directly out at the viewer.

Now listen to a sample question.

(narrator) What style of painting is known as American regionalist?

In your test book, you read:

- e) Art from America's inner cities
- f) Art from the central region of the United States
- g) Art from various urban areas in the United States
- h) Art from rural sections of America

The best answer to the question, "What style of painting is known as American regionalist?" is (d), "Art from rural sections of America." Therefore, the correct choice is (d).

Now listen to another sample question.

(narrator) What is the name of Wood's most successful painting?

In your test book, you read:

- e) "American Regionalist"
- f) "The Family Farm in Iowa"
- g) "American Gothic"
- h) "A Serious Couple"

The best answer to the question, "What is the name of Wood's most successful painting?" is (c), "American Gothic." Therefore, the correct choice is (c).

Remember, you are not allowed to take notes or write in your test book.

39. AUDIO

- a) On the first day of class
- b) In the middle of the semester
- c) At the end of class
- d) In the final week of the semester

40. AUDIO

- a) Later today
- b) By Friday of this week
- c) In two weeks
- d) In three weeks.

41. AUDIO

- a) Journal and magazine articles
- b) Books from outside the library
- c) Books listed in student journals
- d) Both books and journals

42. AUDIO

- a) Two
- b) Three
- c) five
- d) seven

43. AUDIO

- a) In winter
- b) In spring
- c) In summer
- d) In fall

44. AUDIO

- a) Seasonable, with warm summers and cold winters
- b) Fairly constant and moderate
- c) Very humid
- d) Extremely hot year-round

45. AUDIO

- a) They come from the Southwest.
- b) They come most days of the year.
- c) They are the hardest during the night.
- d) They increase the humidity.

46. AUDIO

- a) Preparing for a trip
- b) Writing a report about the weather
- c) Beginning a study of the weather
- d) Buying warm clothes for a trip

47. AUDIO

- a) Modern American Authors
- b) United States History
- c) American Democracy
- d) Nineteenth-Century American Literature

48. AUDIO

- a) The death of Abraham Lincoln
- b) The beauty of American democracy
- c) The raising of plants
- d) The maturity of poetry

49. AUDIO

- a) It's a poem about the author.
- b) It's a poem about Abraham Lincoln.
- c) It's a collection of twelve poems that remained unchanged
- d) It's a volume of poetry that grew with its author.

50. AUDIO

- a) "Leaves of Grass"
- b) "Song of Myself"
- c) "When Lilacs Last in the Dooryard Bloomed"
- d) "American Democracy"

Anexo VI. Interfaz Moodle de Taller de Estrategias para Mejorar la Comprensión Auditiva del Inglés

Listening Comprehension Workshop 18016

Home / My courses / Listening

Welcome!



-  [Avisos](#)
-  [General Information About the Workshop](#)
-  [Glossary](#)

Whenever you want or when it is required, add a new or interesting word with its meaning.

Cronograma

Unit	October 8-11	October 12-18	October 19-25	October 26 November 1	November 2-6	November 7-8	November 9-15
Unit 1. "Why do I want to improve English Comprehension?" Icebreaker	📍						
Unit 2. What did you say? Short conversations.		📍					
Unit 3. Wait, that's too much, straight to the point! Long conversations.			📍				
Unit 4. Meaningful information, I'm getting it! Lectures				📍			
Unit 5. Let's check again! Mixed audios.					📍		
Unit 6. Saying Goodbye!						📍	
Entrega de evaluaciones.							📍

Unit 1_ "Why do I want to improve English Comprehension?" Icebreaker

Students Presentations and expectation

Record an audio in which you indicate your name and age, as well as the answers to the following questions:

- Why is it important for you to develop your listening comprehension of the English language?
- What do you expect from this listening comprehension workshop?

When you have your audio, share it on this forum. 🗣️

Testing listening comprehension Level

To know your level of listening comprehension of English, according to "Level Test", open this link and answer the listening test

When you get your score, take a screen shoot and upload it in this assignment.

https://www.examenglish.com/leveltest/listening_level_test.htm

Exploratory activity

Answer a quiz to explore the types of audios that we are going to practice in this workshop: Short and Long Conversations, and Lectures.

1. Go to this link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchaM5l3x9wK0FFryu3gd8MEgf6Rluq6xKkaonX3bvo1VogIA/viewform>
2. Answer the quiz.
3. When you get your score, take a screen shoot.
4. Upload the screen shoot on this assignment.

Exploratory activity Listen and read

Warning: Not available unless: The activity **Exploratory activity** is marked complete

Answer a quiz to explore the types of audios that we are going to practice in this workshop: Short and Long Conversations, and Lectures.

1. Go to this link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchaM5l3x9wK0FFryu3gd8MEgf6Rluq6xKkaonX3bvo1VogIA/viewform>
2. Answer the quiz.
3. When you get your score, take a screen shoot.
4. Upload the screen shoot on this assignment.

Exploratory activity

Warning: Not available unless: The activity **Exploratory activity Listen and read** is marked complete

Write a comment about How do you feel doing the "exploratory activities".

Did you have a difference on your score and feelings when you listen and read at the same time?

Unit 2. What did you say? Short conversations.

THE IMPORTANCE OF LISTENING

Watch this video about the importance of listening, get a new or interesting word from it, and enter that word and its meaning on the Glossary. If your first option has been added to the **glossary**, try a new one. The **Glossary** is at the top of this workshop.

<https://www.youtube.com/watch?v=7gYxRQRLE>

Dictation

Listen and write what you hear.

Daily Dictation

Warning: Not available unless: The activity **Dictation** is marked complete

On this forum you have to write comments about the youtube channel "Daily Dictation".

Visit the channel and see at least one of its videos: <https://www.youtube.com/channel/UC04F5y6bUc2KqY8TM7arfw>

Tell me: 1. How useful do you find this channel to improve your listening comprehension? 2. Do you like it? (yes / no) and Why?

Phrasal verbs

Listen some conversations and match them with the phrasal verbs.

Phrasal verbs forum

Restricted Not available unless: The activity **Phrasal verbs** is marked complete

The phrasal verbs worked on the previous activities were taken from "Interactive English" Youtube Channel



Go to The channel and explore it, choose a video and tell me why you have chosen it, what did you like about it and what did you learn?

Reply the comments of two classmates.

Listening sentences

Listen to different conversations and answer the questions.

Evaluation Unit 2

Restricted Not available unless: The activity **Listening sentences** is marked complete

Listen carefully and choose the best answer.

Unit 3. Wait, that's too much, straight to the point! Long conversations.

To start

This week we are going to work on long conversations listenings. First, go to youtube and see the following video:

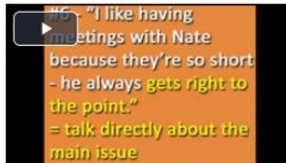


Tell me: 1. Why is it difficult to understand native speakers? 2. According to Gaby, How can we improve our speaking and listening skills? 3. What questions did Gaby say between minutes 15:30-16:00?

Exploratory activity

Long conversations take place in both formal and informal contexts, in both cases it is very common to use idioms. An idiom is a word or phrase which has a different meaning than its literal definition.

See the following video about idioms:



On your notebook, write from the video the idioms and their meanings, look for 5 more idioms and their meanings, and add them on your list. In total, you are going to have a list of 15 idioms. Take a picture and upload it here.

Disciplinary activity

Go to this web site:

https://www.examenglish.com/TOEFL/TOEFL_listening_conversation2.htm

Listen and answer the questions.

When you finish the test and get the results, take a screenshot and upload the picture on this assignment.

The Science of Hand Washing Quiz

Listen the recording, fill in the gaps and answer the questions.

Evaluation_Unit 3 Long conversations

Listen two conversation and answer the questions.

Watching a TV serie. Extra English

Go to youtube and watch the first episode of the Extra English serie.



Answer the following questions:

1. What is this episode about?
2. Who is Bridget's neighbor?
3. Where is Bridget's penpal from?
4. What languages does Hector speak?
5. What is your favorite tv serie? Do you watch it in English with english subtitles?

Secrets to improve listening comprehension

See the video from "Go Natural English" youtube channel.



Tell me, what of the secrets that she mentioned is new for you, and which one do you consider is going to be more helpful for you to improve your listening skill.

Unit 4. Meaningful information, I'm getting it. Lectures

Recording: Feeling No Pain: The World of Anesthesia

Exploratory activity

Go to the Exam-English web site, follow the link:

https://www.examenglish.com/TOEFL/TOEFL_listening_lecture2.htm

There, you are going to listen a lecture about population growth, and answer the 6 questions.

Once you have answered your questions, listen again and read at the same time the transcript (you'll find it below the questions), review your answers and, when you are sure submit them.

Take a screenshot of your score, and upload it on this assignment.

Audio readings_Listen and read at the same time

Restricted Not available unless: The activity **Recording: Feeling No Pain: The World of Anesthesia** is marked complete

Feeling No Pain: The World of Anesthesia

Restricted Not available unless: The activity **Audio readings_Listen and read at the same time** is marked complete

Listen to the reading and arrange the paragraphs in the correct order:



Feeling No Pain: The World of Anesthesia Quiz

Restricted Not available unless: The activity **Feeling No Pain: The World of Anesthesia** is marked complete

Listen the lecture "Feeling No Pain: The World of Anesthesia" and answer the questions.

Last Recording: Feeling No Pain: The World of Anesthesia

Restricted Not available unless: The activity **Feeling No Pain: The World of Anesthesia Quiz** is marked complete

Reflection forum

Restricted Not available unless: The activity **Last Recording: Feeling No Pain: The World of Anesthesia** is marked complete

1. Analyze your recordings of the reading "Feeling No Pain: The World of Anesthesia". Is there an improvement between the first recording and the second one?
2. Describe something new or interesting that you have learn from the "Feeling No Pain: The World of Anesthesia" lecture.
3. What are the benefits of reading and listening at the same time?

Evaluation_Unit 4 A geology class

Unit 5. Let's check again! Mixed audios.

Short talks

Six people share the best way to get to the airport in their city. Listen them and answer the questions.

Eilo_Audio-mixer lesson

Restricted Not available unless: The activity **Short talks** is marked complete

Visit and explore the Eilo website:

<https://www.ello.org/english/Mixer001.htm>

Here you'll find lots of audio activities. In the Mixer lessons, six people share their thoughts about the same topic. Lessons come with audio, script, media, quiz and vocab! topic and answer the vocab and

Choose one of the Mixer lessons and work on the quiz and phrase activity, take a screenshot of your score on each quiz and create a word document, paste your screenshot and describe why did you choose that lesson and how helpful do you find the Eilo website to improve your listening skill. Upload your document here.
You can explore the video lessons, too.

TALKENGLISH website

Visit and explore the TALKENGLISH website:

<https://www.talkenglish.com/listening/listenadvanced.aspx>

Here you'll find lots of activities to improve your English skills.

Choose one of the Advanced English Listening Lessons and work on the quiz, take a screenshot of your score and create a word document, paste your screenshot and describe how helpful do you find the TALKENGLISH website to improve your English skills. Upload your document here.
Explore this website as much as you can.

Randall's ESL Cyber listening lab

Performing a conversation_ Pair activity

Visit and explore the **Randall's ESL Cyber Listening Lab** website:

<https://www.esl-lab.com/difficult/>

Here you'll find lots of listening activities.

Work with a classmate and choose one of the audios from the **Randall's ESL Cyber Listening Lab.**

Perform and record the conversation you have chosen. Upload your audio here.

Listen and respectfully comment on at least 2 of the submissions of your other classmates.

Advise: Try to explore this website as much as you can, it could be useful to improve your listening skill.

English and Songs

Listen a Song and fill in the blanks.

To practice your listening skill with more songs, you can visit this website:

<http://www.saberingles.com.ar/songs/exercises/index.html>

Audio-books

* Follow this link: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama>

On this Website you are going to find the following audio book:

- **Alice in Wonderland** by Lewis Carroll
- **A Christmas Carol** by Charles Dickens
- **Gulliver's Travels** by Jonathan Swift
- **The Importance of Being Earnest** by Oscar Wilde
- **Jamaica Inn** by Daphne du Maurier

* Choose one of the stories, the most interesting for you.

* Read and listen at the same time, one of its chapter.

* Answer the following question:

1. What is the chapter you have read about?
2. What did you choose this drama?

IMPORTANT: If you want to get more practice, every chapter have a pdf with activities.

Unit 6. Saying Goodbye!

Saying good bye!

This is the end of this workshop. Before to go, it is important to share:

1. How useful do you find the Listening Comprehension Workshop?
2. What have you learn from the workshop?
3. What do you like about it?
4. What don't you like about it?