

Secuencia Didáctica Adaptativa para Mejorar la Habilidad de Escucha en Inglés de
Estudiantes Universitarios en Ambientes Remotos.

Nicole Tatiana Méndez Flórez

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Pedagogía

Directora

Esperanza Revelo Jiménez

M.A. in EFL

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A Blacky.

Tabla de Contenido

Introducción.....	9
1. Planteamiento y Formulación del Problema.....	11
1.1. Justificación.....	15
1.2. Objetivos.....	20
1.2.1 <i>Objetivo General:</i>	20
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	20
2. Marco Referencial	20
2.1 Antecedentes Investigativos	20
2.2 Antecedentes Internacionales	21
2.3 Antecedentes Nacionales	24
2.4 Antecedentes Locales	26
2.5 Marco Teórico.....	28
2.7 Marco Legal.....	41
3. Metodología.....	42
3.1 Enfoque Metodológico	43
3.2 Diseño Metodológico de la Investigación	43
3.2.1 <i>Fases de la Investigación</i>	43
3.2.2 <i>Técnicas de Recolección de Datos</i>	47

SECUENCIA ADAPTATIVA PARA LA ESCUCHA EN AMBIENTES REMOTOS	4
3.2.3 <i>Instrumentos de Registro</i>	49
3.3 Análisis de los Datos	50
4. Análisis Diagnóstico	52
4.1 Análisis Documental	54
5. Plan de Acción	60
5.1 Secuencia Didáctica.....	61
5.1.1 <i>Adaptación de la Secuencia Didáctica</i>	73
5.2 Análisis de Resultados del Plan de Acción.....	76
5.2.1 <i>Desarrollo del Plan de Acción</i>	76
5.2.2 <i>Entrevista Grupo Focal</i>	86
6. Hallazgos	93
7. Conclusiones.....	95
7.1 Limitaciones	97
8. Recomendaciones	98
Referencias Bibliográficas.....	101

Lista de Tablas

Tabla 1 Fases de la investigación	44
Tabla 2 Datos del diagnóstico.....	53
Tabla 3 Preguntas Padlet: What makes listening easy or difficult for you?	79
Tabla 4 Preguntas Padlet: How good do you think you are at listening?	80

Lista de Figuras

Figura 1 Puntaje promedio en inglés, Colombia	16
Figura 2 Nivel de desempeño en inglés, Colombia.....	17
Figura 3 Ranking nivel de inglés por ciudades y regiones de Colombia	17
Figura 4 Modelo triangulación de los datos	51
Figura 5 N° Total de estudiantes en el curso y participantes.....	81
Figura 6 Evidencias de las actividades de clase y n° de participantes que entregó	82

Resumen

Título: Secuencia didáctica adaptativa para mejorar la habilidad de escucha en inglés de estudiantes universitarios en ambientes remotos*

Autor: Nicole Tatiana Méndez Flórez**

Palabras claves: Escucha, secuencia didáctica, EFL, estilos de aprendizaje

Descripción: Esta investigación tuvo como propósito fortalecer la habilidad de escucha en clases de inglés mediante la implementación de una secuencia didáctica adaptativa, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes (kinestésico, visual, auditivo, lecto/escrito). Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción en un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera en modalidad remota con estudiantes universitarios, de una institución de educación superior de carácter privado. El objetivo del estudio fue identificar de qué manera la implementación de una secuencia didáctica adaptativa afecta la comprensión auditiva de los estudiantes. La recolección de datos se llevó a cabo a través de instrumentos cualitativos como observaciones de clase, análisis de documentos, producciones de los estudiantes y diarios de campo. Los hallazgos evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentan una preferencia por el estilo de aprendizaje kinestésico, dificultades para comprender acentos distintos al americano, además de un nivel de competencia lingüística inferior al esperado. Estos resultados resaltan la necesidad de adaptar las actividades de escucha a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, ampliar la exposición a diversos acentos y diseñar estrategias pedagógicas que estén acordes al nivel real de competencia lingüística.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Esperanza Revelo Jiménez. M.A. in EFL.

Abstract

Título: Adaptive didactic sequence to improve university students' listening skills in remote English learning environments*

Autor: Nicole Tatiana Méndez Flórez**

Keywords: listening, didactic sequence, EFL, learning styles

Description: The purpose of this study was to strengthen listening skills in English classes through the implementation of an adaptive didactic sequence that takes into account students' different learning styles (kinesthetic, visual, auditory, and read/write). The study was conducted under a qualitative approach and an action research design in a remote English as a Foreign Language (EFL) context with university students from a private institution. The objective of this study was to identify how the implementation of an adaptive didactic sequence affects students' listening comprehension. Data collection was carried out through qualitative instruments such as classroom observations, document analysis, students' artifacts, and field journals. The findings revealed that most students showed a preference for a kinesthetic learning style, experienced difficulties understanding accents other than American English, and demonstrated a language proficiency level below the expected standard. These results highlight the need to adapt listening activities to students' learning styles, increase exposure to a variety of accents, and design pedagogical strategies aligned with learners' actual language proficiency level.

* Master's thesis

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Advisor: Esperanza Revelo Jiménez. M.A. in EFL.

Introducción

A la mayoría de estudiantes universitarios, ya sea de instituciones públicas o privadas, se les exige demostrar cierto manejo de una lengua extranjera como requisito para graduarse de estudios de pregrado, por lo general, esta lengua suele ser inglés. De acuerdo con los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (2006) del Ministerio de Educación Nacional, el nivel mínimo para docentes de inglés y para profesionales de otras carreras es el B2 (p.6). En la institución de educación superior privada donde se lleva a cabo este proyecto, las clases de inglés se imparten de manera remota, es decir, los estudiantes y el docente tienen encuentros por medio de la plataforma digital Google Meet. Esta forma de impartir las clases ha agudizado la falta de interés y compromiso de parte de los estudiantes, se debe tener en cuenta que la clase de inglés no es una asignatura disciplinar, sino una complementaria, la cual algunos alumnos ven como una materia irrelevante e incluso innecesaria. Además, para cuando terminan todos los módulos de inglés requeridos, muy pocos estudiantes alcanzan verdaderamente el nivel que se supone deben lograr al graduarse del pregrado.

Que los estudiantes no logren desarrollar las habilidades para lograr la suficiencia que se les exige es una muestra de que las clases no están siendo aprovechadas por los estudiantes, y los maestros tampoco están adaptando su enseñanza para cubrir las necesidades del alumnado. En el caso de la institución que compete esta investigación, a raíz de la pandemia, adoptó la modalidad remota para las clases de inglés, en el instituto de lenguas unidad a cargo del desarrollo de competencias en lengua extranjera. Según Pastrán et al. (2020) llevar las clases presenciales a una nueva modalidad remota no fue tarea fácil, en especial si tenemos en cuenta el poco tiempo de preparación que se dio debido a la pandemia. (p.160)

Lo anterior nos lleva a considerar si algún tipo de preparación docente fue implementada en relación con la educación remota y virtual que se ha venido trabajando desde entonces en la institución. Por otra parte, Gómez-Navas et al. (2020) realizaron un estudio con estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, que publicaron en el artículo denominado *Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas* donde muestra cómo la dedicación académica de los estudiantes en tiempos de clases remotas se vio afectada por factores como la desmotivación, las dificultades de concentración, y la puesta en marcha de otro tipo de actividades no académicas -laborales, domésticas y de ocio-, generando así un sentido de flexibilidad académica en el estudiantado, lo cual supuso bajas en el rendimiento y en el compromiso académico. Esto se asemeja en gran medida a la situación actual del contexto de esta investigación. Es necesaria la implementación de actividades y estrategias pedagógicas que impulsen el aprendizaje significativo, y a su vez, impacten positivamente la percepción que los estudiantes tienen de las clases de inglés. En aras de contribuir a solventar los problemas anteriormente mencionados, este estudio propone la implementación de una secuencia didáctica adaptativa cuyo objetivo es reforzar la habilidad de escucha, y al mismo tiempo generar mayor participación y compromiso por parte de los estudiantes.

El diseño metodológico del estudio apropia los principios de la investigación acción crítica, puesto que tiene como propósito contribuir a la solución de problemáticas internas en las aulas de clase de inglés en la entidad académica de esta investigación particular. En concordancia con lo anterior, se emplea un enfoque cualitativo para la recolección y el análisis de los datos.

1. Planteamiento y Formulación del Problema

A raíz de la pandemia del 2020, muchas instituciones educativas en todo el mundo empezaron a impartir sus clases de manera virtual y remota, con la finalidad de garantizar la continuidad de los procesos formativos a las comunidades educativas. Esta situación afectó a estudiantes, docentes y al ámbito de la educación en general. La modalidad de las clases virtuales sacó a flote factores preocupantes de la educación colombiana como la desigualdad social, la baja integración de las TIC en la enseñanza, y la calidad misma de la educación. En el documento titulado *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo colombiano*, publicado como parte de la serie Borradores de Economía de la Subgerencia de Estudios Económicos del Banco de la República; Melo-Becerra et al. (2021) afirman que algunos de los retos que impone la formación virtual al sistema educativo, en especial a los maestros, están relacionados con la falta de preparación de los docentes para enseñar a través de formas diferentes a las presenciales. (p. 3) Sin duda, el tener que transformar la manera en que tradicionalmente se daban las clases implicó un desafío para los docentes, quienes tuvieron que replantear el uso de las herramientas utilizadas, el abordaje y las estrategias para mantener la atención de los estudiantes, entre otros. Melo- Becerra et al. (2021) también manifiestan que en Colombia se han profundizado las brechas educativas debido a la pandemia. Como consecuencia, la formación del capital humano, la productividad y el crecimiento económico en el mediano y largo plazo podrían verse afectados negativamente. (p.4) Además, fue un reto para los estudiantes, pues para muchos, de acuerdo con la reflexión profesional de la docente investigadora, quien orienta cursos de inglés en la institución participante en este estudio, podría decirse que las clases en línea aumentaron el desinterés,

aburrimiento y la poca interiorización de contenidos. Si bien puede pensarse que esto es una conclusión a priori, Gómez-Navas et al. (2020), ejemplifican con prístina semejanza algunas de las problemáticas que surgieron a raíz de la pandemia y aún afectan las modalidades de educación remota y virtual, de manera similar a lo que sucede en las clases de inglés en la institución. El artículo establece, que a pesar de que los estudiantes participantes en el estudio tenían acceso a dispositivos con conexión a internet, se encontraban notablemente desconectados emocional y académicamente. Esto se vio reflejado en la autovaloración de los datos obtenidos en el estudio respecto de la atención, dedicación y participación de los estudiantes en las clases sincrónicas. Igualmente, sólo un 26,5 % de los estudiantes manifestó prestar atención completa a las actividades sincrónicas, mientras que el 61, 3% de los encuestados afirmó atender a las clases y a situaciones del hogar simultáneamente, y, el 48,3% aseguró realizar actividades en redes sociales mientras se encontraba en clases sincrónicas.(p. 9) Esto demuestra que los problemas encontrados en la educación remota no son exclusivos de la institución donde se desarrolla este proyecto, por el contrario, son una realidad compartida por otras instituciones en el país.

La institución educativa descrita en esta investigación, se localiza en la ciudad de Bucaramanga, es de carácter privado, y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) señala que el eje fundamental de su currículo es la investigación y que busca ubicar al estudiante como principal actor en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, el modelo pedagógico adoptado es el constructivismo. No obstante, el PEI no necesariamente concuerda con la realidad de las aulas, pues el docente en muchas ocasiones se limita a impartir la clase de forma tradicional en la que adquiere un rol de experto o de autoridad, reflejando una postura epistemológica respecto del acto educativo que respalda el transmisionismo. Esta premisa del actuar

pedagógico irradia los procesos formativos disciplinares, así como procesos formativos complementarios como el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. De hecho, durante la pandemia la institución decide ofrecer las clases de inglés únicamente en las modalidades remota y virtual. El diseño curricular del programa para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés de esta entidad, implica que, los estudiantes deben aprobar 9 módulos de inglés requeridos para culminar sus estudios de pregrado. Cada uno de los módulos tiene una duración de 48 horas de clase distribuidas en 16 sesiones de 3 horas diarias. Los encuentros se realizan a través de la plataforma Google Meet durante 5 días a la semana, a lo largo del ciclo, los estudiantes presentan dos exámenes, uno en la séptima sesión, y el otro en la penúltima sesión; para este último examen los estudiantes deben asistir de manera presencial al campus de la universidad, siendo esta la única sesión que no se imparte de forma remota. Por lo tanto, podemos afirmar que los módulos están diseñados para que los estudiantes trabajen de forma intensiva, y se espera que arrojen resultados visibles rápidamente. La valoración del avance de los estudiantes en los módulos se hace teniendo como referente los niveles de competencia establecidos en el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (MCER).

Según el SPADIES (Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior) la mayoría de la población estudiantil de la institución pertenece a los estratos socioeconómicos 2 y 3. A causa de ello, es frecuente que los educandos tengan otras responsabilidades aparte de los estudios universitarios; algunos trabajan, tienen familias y se encargan de diversas actividades al mismo tiempo, lo que los lleva a no participar activamente en el desarrollo de las clases o a simplemente no asistir. Otros, solamente ven las clases de inglés como una materia obligatoria que deben tomar para

graduarse y no como un aprendizaje significativo para su vida profesional. El hecho de que la clase se imparta de manera remota, les permite a los estudiantes desentenderse de sus responsabilidades académicas y contribuye a que la dedicación y el compromiso con las clases sea muy poco, afectando negativamente su rendimiento académico y entorpeciendo el desarrollo de las habilidades en lengua extranjera. Si tenemos en cuenta los desarrollos teóricos hechos por Gardner (2000), en relación con la motivación en los procesos de aprendizaje de lenguas, podría afirmarse que, en el caso de la Universidad de Investigación y Desarrollo, el desinterés y el ausentismo de los estudiantes a las clases remotas denotan bajo compromiso con el aprendizaje del inglés, lo que puede tener un impacto desalentador en la motivación de los estudiantes. No obstante, es improcedente generalizar, pues también hay estudiantes que se muestran muy participativos, hacen preguntas e intervienen para relacionar lo aprendido en clase con sus realidades y contextos inmediatos.

Este estudio propone, para abordar el proceso de desarrollo de competencias comunicativas en inglés, y a la vez, contrarrestar los factores que impactan negativamente el compromiso cognitivo de los estudiantes con el desarrollo de sus competencias lingüísticas, reformular el diseño instruccional de la clase de inglés utilizando secuencias didácticas adaptativas que motiven a los estudiantes a tener un rol más activo en clase, y potencialicen el desarrollo de la habilidad de escucha del inglés como lengua extranjera. Por tanto, esta investigación pretende ahondar y trabajar en la habilidad de escucha, ya que esta es una de las destrezas que suele ser problemática para los estudiantes, y a su vez, una de las que mayor importancia tiene para ellos, pues generalmente los alumnos tienen intereses comunicativos con respecto al aprendizaje de una segunda lengua.

No es secreto que la escucha tiene un papel vital en la producción oral y es un pilar fundamental para la construcción de las habilidades comunicativas. No obstante, los profesores de lengua no siempre enfatizamos en ella, por el contrario, las demás habilidades y la enseñanza de estructuras gramaticales tienen prioridad sobre el desarrollo de la escucha. Cazar-Costales et al. (2022) afirman que:

Una de las habilidades en las que los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera presentan mayor dificultad es la escucha. Esto se debe principalmente a que los docentes no priorizan la práctica de la misma dentro de la clase de inglés; ya que, a pesar de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés ha evolucionado, aún se sigue dando prioridad a la enseñanza de vocabulario y gramática. (p. 1530)

De acuerdo con la problemática anteriormente mencionada, surge la pregunta central de esta investigación **¿De qué manera, la implementación de una secuencia didáctica adaptativa en clases de inglés en ambientes remotos, afecta la habilidad de escucha de estudiantes de una institución de educación superior de carácter privado en Bucaramanga?**

1.1. Justificación

A medida que el tiempo pasa, las sociedades evolucionan y se enfrentan a nuevos desafíos como la globalización. Entre los idiomas con más hablantes en el mundo se encuentra el inglés, este juega un papel importante en la comunicación mundial. Sin embargo, Colombia aún se encuentra entre los países con bajo rendimiento respecto a esta lengua. De acuerdo con el estudio *EF English Proficiency Index (EPI)* realizado por Education First (EF), institución que presta servicios de enseñanza de idiomas, programas académicos y de intercambio cultural, en el 2023 Colombia se ubicó en el puesto 75 entre 113 países en el

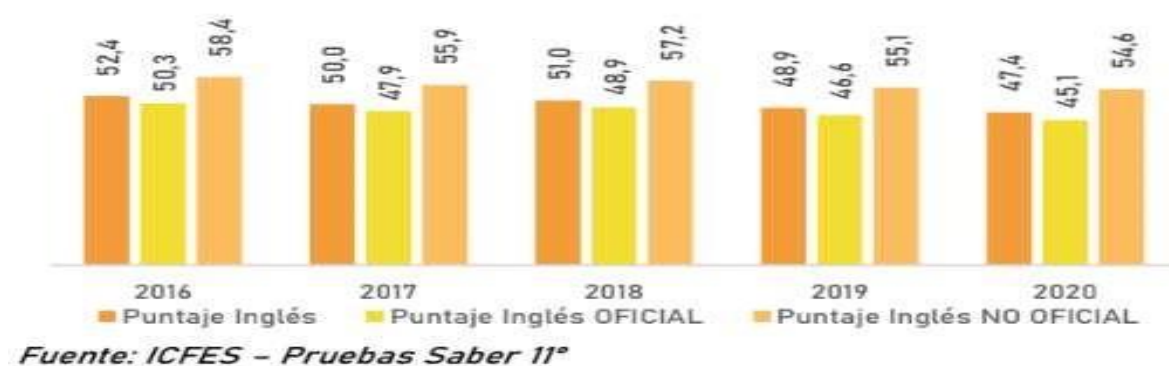
ranking de países con dominio del inglés como segundo idioma, en el 2022 apareció en el puesto 77 entre 111 países, y en el 2021 estuvo en el puesto 81 entre 112 países. Esto refleja que la mejoría aún dista de ser significativa.

En Colombia el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) se encarga de revisar y determinar los niveles de competencia en lengua extranjera tanto de estudiantes de básica y media, así como de educación superior; para ello, tienen como referente el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), categorizando de tal forma los estudiantes en los niveles A-, A1, A2, B1 y B+.

En la figura 1 tomada del documento Santander Territorio Bilingüe, se puede apreciar que el puntaje obtenido en las Pruebas Saber 11° en el área de inglés ha venido disminuyendo en el periodo comprendido entre 2016 y 2020:

Figura 1

Puntaje promedio en inglés, Colombia



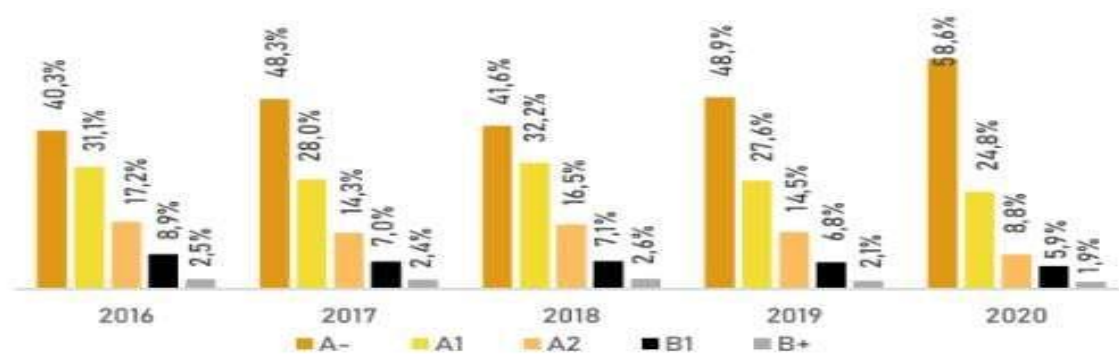
Nota: Adaptado de Santander Territorio Bilingüe

Por otra parte; en la figura 2 podemos observar que a nivel nacional la mayoría de los estudiantes que tomaron las Pruebas Saber 11° se ubican en los niveles A-, A1 y A2; siendo estos los más bajos, y solo un pequeño porcentaje alcanza los niveles altos B1 y B+.

Asimismo; cabe resaltar que, con el transcurso de los años, los estudiantes con un nivel de competencia bajo aumentan y los que logran un nivel de competencia alto disminuyen.

Figura 2

Nivel de desempeño en inglés, Colombia

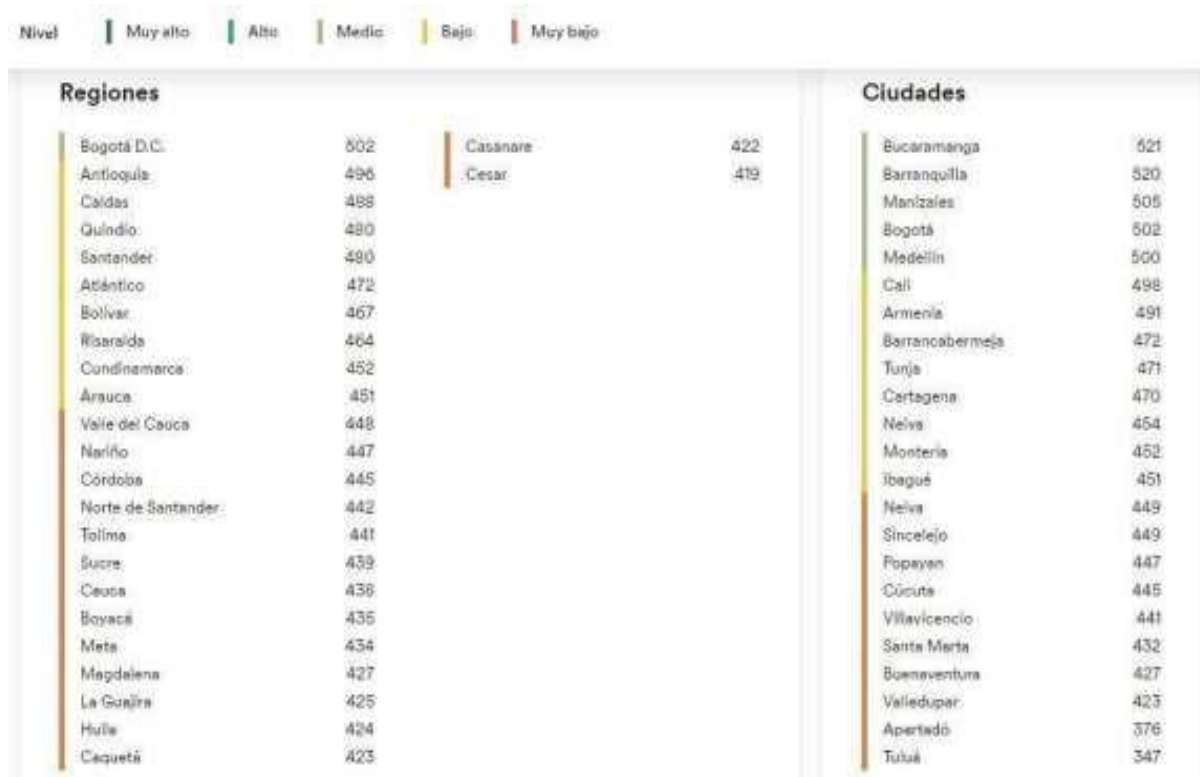


Nota: Adaptado de Santander Territorio Bilingüe

Estos resultados demuestran que a nivel nacional hay que seguir trabajando para mejorar los niveles de inglés y la calidad de la educación. De igual forma, esta problemática se ve reflejada a nivel departamental y local. EF también publica un ranking a nivel de las ciudades y regiones del país, en el 2023 ninguna ciudad colombiana alcanzó un nivel por encima del medio; más específicamente, Santander solo logró un nivel de rendimiento bajo; mientras que Bucaramanga obtuvo la mayor puntuación entre 23 ciudades, pero incluso así, no superó un rendimiento medio.

Figura 3

Ranking nivel de inglés por ciudades y regiones de Colombia



Nota: Adaptado de EF Education First - Puntuaciones geográficas, Colombia

En vista de lo anterior, se puede afirmar que, a nivel local y departamental todavía hay muchos aspectos por mejorar. En consecuencia; en el departamento se han dado algunas iniciativas para fortalecer los niveles de competencia en lengua inglesa; como se mencionó antes, el programa Santander Territorio Bilingüe busca fortalecer las competencias en inglés en la región desde el nivel A1 hasta el B2.

De igual forma; es valioso considerar que la demanda en el ámbito laboral y profesional de personas con buenos niveles de suficiencia en otras lenguas ha venido aumentando considerablemente. Según un análisis de la Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF) publicado en julio del 2024, el 5,74% de las vacantes publicadas en el Servicio Público de Empleo requieren conocimientos de inglés o de alguna otra lengua; asimismo, en los diversos contextos académicos está presente esta necesidad, como lo es el

caso de la Universidad de Investigación y Desarrollo - contexto donde se adelantará el proceso de investigación objeto de esta propuesta - donde por reglamento académico los alumnos deben demostrar dominio intermedio del idioma inglés; según el artículo 7 del reglamento del Instituto de Lenguas de la institución (2022):

Todos los estudiantes de los programas de pregrado deberán demostrar su competencia en el dominio del idioma inglés antes de terminar sus estudios, teniendo en cuenta la siguiente clasificación, y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras: Estudiantes de Programas Universitarios: Como requisito de grado los estudiantes de los programas universitarios deben demostrar competencias lingüísticas en el dominio de idioma inglés en el **Nivel B1** del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras. (p. 4-6)

En consecuencia, esta investigación busca contribuir al desarrollo académico de los estudiantes, particularmente el fortalecimiento de la competencia de escucha en inglés (listening), lo que les permitirá navegar el mundo laboral contemporáneo con mayor facilidad. Por último, durante el proceso de recolección de antecedentes para esta propuesta; fue bastante notoria la falta de investigaciones relacionadas con el campo de estudio y el desarrollo de la habilidad de escucha; especialmente en el ámbito local y regional; por lo tanto, con el desarrollo de este trabajo de investigación se espera contribuir significativamente al estudio sobre la enseñanza y mejora de la habilidad de escucha en inglés en ambientes remotos.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General:

Determinar el efecto que una secuencia didáctica adaptativa tiene en el desarrollo de la habilidad de escucha en las clases de inglés en ambientes remotos, que se imparten en una institución de educación superior de carácter privado en Bucaramanga.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Establecer el nivel de competencia en la habilidad de escucha y los estilos de aprendizaje de los participantes.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica adaptativa teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje enfocada en el desarrollo de la habilidad de escucha de los estudiantes.
- Analizar los efectos de la implementación de una secuencia didáctica adaptativa en la habilidad de escucha de los estudiantes a partir de desempeños.
- Examinar reflexivamente las percepciones de los estudiantes respecto del efecto de la implementación de la secuencia didáctica adaptativa en sus niveles de competencia de escucha.

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes Investigativos

En los siguientes párrafos se describen investigaciones de tipo internacional, nacional y local; que al igual que la presente desarrollaron propuestas similares enfocadas en mitigar las problemáticas que rodean la habilidad de escucha para los aprendices del inglés como

segunda lengua. Estos estudios son realmente valiosos; pues esclarecieron dudas y abrieron nuevas perspectivas para el desarrollo de este trabajo de investigación.

2.2 Antecedentes Internacionales

En el marco internacional se destaca el artículo de Bazurto y Ocaña (2023) titulado *The use of a virtual environment to improve students' Listening skills: a learning analytics approach*. Este estudio analiza el uso de entornos virtuales para fortalecer la habilidad de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera, mediante el desarrollo de distintos tipos de actividades como H5p, videos, cuestionarios, imágenes, infografías, audios y foros en una plataforma digital. Además, se realizaron encuentros sincrónicos a través de Zoom y una prueba KET como pre-test y post-test para evaluar el nivel de comprensión auditiva. Esta investigación es de enfoque cuantitativo, puesto que para el análisis de los datos se compararon las puntuaciones medias del pre test, post test y los registros de la plataforma. Los resultados del presente estudio indican que la implementación de herramientas TIC y los entornos de aprendizaje virtuales son favorables para la mejora de la habilidad de escucha de los estudiantes; lo cual es un aporte enriquecedor para la construcción de esta investigación, ya que también toma lugar en un ambiente virtual y brinda diferentes ideas sobre cómo abordar la enseñanza de la escucha.

En el artículo *Teaching Listening Skills to English as a Foreign Language Students through Effective Strategies* (2019), Nu Nu Wah describe diversas estrategias para fortalecer el desarrollo de la competencia de escucha, que sean de utilidad para los estudiantes no solo en el aula, sino en la vida diaria. El artículo propone implementar estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas para afrontar las dificultades que supone el desarrollo de la competencia de escucha, la frecuencia con la que los aprendices las aplican, y varios tipos de

escucha que los estudiantes deben conocer para mejorar el desarrollo de esta habilidad. La recolección de datos se realiza mediante un método de encuesta en el que los participantes responden un cuestionario de siete preguntas para conocer sus opiniones sobre las estrategias empleadas. Los resultados de la investigación demuestran que las estrategias utilizadas en clase mejoraron la habilidad de escucha en los participantes.

Para continuar con la misma línea de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, cabe resaltar el artículo *Learning Strategies Used By EFL Undergraduate Student Teachers For Listening Skill* de Mukminin et al. (2021). Esta investigación tiene como propósito explorar las estrategias para desarrollar la habilidad de escucha que utilizan profesores de inglés en formación. El estudio se lleva a cabo en tres instituciones de educación superior pública en Indonesia y es de corte cuantitativo; para la recolección de datos se utiliza el método de encuesta y los resultados demuestran que las estrategias más usadas por los profesores en formación son las metacognitivas.

Otro artículo que resulta valioso es *Strategies for Facilitating Listening Skills among Foreign Language Learners in US Universities* de Chattaraj (2020), este estudio agrupa en tres fases diferentes (pre-listening, listening y post-listening) las estrategias y actividades que frecuentemente utilizan los docentes para enseñar escucha; además, analiza su efectividad para desarrollar en estudiantes de lenguas extranjeras la habilidad de comprensión auditiva. Respecto a la metodología, esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, es un estudio transversal y se emplea el método de encuesta para la recolección de datos. En cuanto a los hallazgos, se discuten las actividades realizadas con mayor frecuencia en cada una de las categorías anteriormente mencionadas y sus posibles implicaciones pedagógicas.

Los tres artículos que se mencionaron antes aportan a esta investigación componentes pedagógicos en cuanto a la forma de enseñar y las estrategias más efectivas para desarrollar en estudiantes universitarios la habilidad de escucha. Este es un aspecto muy valioso que se tuvo en cuenta al momento de diseñar y desarrollar las distintas actividades propuestas en la secuencia didáctica adaptativa que compete a esta investigación.

Para finalizar el recorrido internacional, es necesario mencionar el artículo *Integrating Technology in Enhancing Listening Skills* de Nagalakshmi (2024). Esta investigación tiene como propósito explorar el uso de aplicaciones móviles y recursos multimedia para fortalecer la habilidad de escucha en inglés. En este estudio participan 30 personas divididas aleatoriamente en dos grupos de 15, un grupo experimental que recibe actividades de escucha tradicionales, guiadas por el maestro; y un grupo experimental que desarrolla actividades de escucha en aplicaciones móviles y recibe materiales multimedia como podcasts, videos y simulaciones de realidad virtual. En cuanto al enfoque, esta investigación sigue un diseño mixto, el cual utiliza métodos tanto cuantitativos como cualitativos. La recolección de datos cuantitativos se realiza a través de un pre-test y un post-test que evalúan la habilidad de escucha en ambos grupos antes y después de la intervención. Los datos cualitativos se recolectan por medio de entrevistas semiestructuradas con un subgrupo de participantes de ambos grupos, con el fin de conocer sus percepciones y experiencias con respecto a la intervención pedagógica. Los resultados demuestran que la integración de herramientas tecnológicas influye positivamente en la construcción de la habilidad de escucha; asimismo, otros factores como la motivación y el compromiso de los estudiantes también muestran una mejoría considerable. Debido a que esta investigación toma lugar en un ambiente remoto; el artículo citado contribuye a validar que el adecuado

uso, la integración de tecnologías y materiales multimedia fortalece la habilidad de escucha en los estudiantes.

2.3 Antecedentes Nacionales

En el plano nacional se destaca la investigación *Fortalecimiento del Listening Mediante una Estrategia Pedagógica con Apoyo en RED*, en los Estudiantes de Grado 10° de la

Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya Montoya, del Municipio de Amalfi Antioquia de Córdoba y Mósquera (2023). Este proyecto tiene como objetivo llevar al aula actividades que aporten al fortalecimiento de la habilidad de escucha en estudiantes de grado décimo en una institución educativa en el departamento de Antioquia, las actividades implementadas se desarrollan bajo el uso de recursos educativos digitales (RED). Respecto a la metodología de la investigación, esta es de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Los resultados demuestran que el uso de recursos digitales es fructífero para el desarrollo de la escucha, así como para la motivación y participación en las actividades por parte de los estudiantes.

Un artículo enriquecedor para esta investigación es *Extensive Listening in a Colombian University: Process, Product, and Perceptions* por Mayorga (2017) de la Universidad del Valle publicado en la revista HOW. Este artículo describe la implementación de un modelo de escucha focalizada, el cual es una modalidad de escucha extensiva, en alumnos con un nivel intermedio de inglés en una universidad de Colombia. Este estudio ahonda en aspectos como los materiales y procedimientos empleados, el desempeño de los alumnos frente a las actividades propuestas, y sus percepciones en general respecto a esta intervención pedagógica; cabe resaltar que los materiales de escucha utilizados por los estudiantes son videos auténticos en inglés; además, seleccionados por ellos mismos. En

cuanto a la metodología, es un caso de estudio de tipo descriptivo, y los resultados confirman que esta intervención pedagógica contribuye a una mayor exposición al inglés; a la vez que genera una respuesta positiva por parte de la población participante frente a las actividades diseñadas. Este artículo contribuye a esta investigación ofreciendo diferentes formas de implementar la escucha extensiva para mejorar la habilidad de escucha.

Continuando en la misma línea de pensamiento, Marilyn Fino Penagos en su investigación *Strategy and Video-Based Worksheets for Listening Comprehension* (2018) de la Universidad Externado de Colombia, tiene como objeto estudiar la contribución de guías basadas en estrategias de escucha y videos para el desarrollo de la habilidad de escucha en estudiantes de octavo grado en una institución privada de Bogotá. Esta investigación-acción sigue un enfoque cualitativo, puesto que la recolección de datos se centra en las percepciones y la mejoría de los estudiantes con respecto a la habilidad de escucha. Los instrumentos utilizados para este trabajo son diarios de campo, entrevistas con grupos focales, artefactos y pruebas. El aporte que hace a esta investigación está relacionado con las estrategias de escucha pertinentes para desarrollar de manera efectiva la habilidad de escucha en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Otra investigación pertinente para mencionar es *Using Video Materials to Help EFL Learners Facilitate their Listening Comprehension Skill*, de Grandisson (2020). Este caso de estudio explora el impacto que tiene el uso de videos como materiales para facilitar la comprensión auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera en una institución pública de Medellín. Para este proyecto los participantes desarrollan diversas actividades con audios y videos presentadas antes, durante y después de escuchar. En términos de la metodología, el investigador utiliza un cuestionario y entrevistas con grupos focales para

recolectar las percepciones e impresiones de los estudiantes frente a la aplicación del proyecto. Los hallazgos confirman que el uso de videos facilita la comprensión oral de los estudiantes, ya que estos aportan información visual contrario a los materiales que son solamente audio; además, es notoria una mejoría en aspectos como la motivación y la sensibilización cultural. El aporte que ofrece la investigación de Grandisson está relacionado con el uso de materiales digitales como videos para el fortalecimiento de la habilidad de escucha, ya que esta investigación se lleva a cabo en ambientes de aprendizaje remoto, el uso de dichos materiales es pertinente.

Para concluir, Cabarcas (2017) en su investigación *Uso de las Tic para Fomentar el Aprendizaje Significativo del Inglés a Través de Canciones*, busca determinar cómo el uso de las TIC puede beneficiar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este proyecto se desarrolla en una institución educativa de San José del Guaviare con estudiantes de octavo grado. Esta investigación-acción práctica sigue un enfoque metodológico mixto; y sus hallazgos confirman que el uso de canciones ayuda a mejorar la habilidad de escucha en los estudiantes; de igual forma, se muestran cambios positivos en otros aspectos como la pronunciación, la adquisición de estructuras gramaticales y el vocabulario. Este proyecto es un aporte valioso a esta investigación; puesto que la integración de las TIC para mejorar la escucha, se da de forma apropiada en ambientes remotos y el uso de canciones como material es llamativo para los participantes.

2.4 Antecedentes Locales

Es necesario mencionar que en el ámbito local y regional el estudio sobre la habilidad de escucha es escaso; aunque la búsqueda de estas no ha sido del todo sencilla, se presentan las siguientes investigaciones realizadas en universidades de la ciudad de Bucaramanga. Para

iniciar, la investigación *Aplicación de un modelo de escucha extensiva para fortalecer la comprensión auditiva en inglés de negocios en los estudiantes de quinto semestre de administración de empresas formación dual universitaria*, de Báez (2019), busca evaluar el impacto de la aplicación de un modelo de escucha extensiva como herramienta para reforzar la habilidad de escucha en estudiantes pertenecientes al pregrado en administración de empresas de una universidad privada de Bucaramanga. Este estudio acoge un enfoque mixto de tipo no experimental, ya que se recolectan datos tanto cualitativos como cuantitativos. Se emplea un pre-test como diagnóstico del nivel de competencia en la habilidad de escucha previo a la implementación del modelo de escucha extensiva, y un post-test para determinar si el escucha en la población participante mejora tras la intervención pedagógica. Dentro de los resultados hallados se confirma que la habilidad de escucha de los aprendices se ve beneficiada por la implementación del modelo de escucha extensiva propuesto. Esta investigación en particular aporta componentes metodológicos y pedagógicos en cuanto a la enseñanza de escucha y cómo abordarla para desarrollar efectivamente la habilidad de escucha en los estudiantes.

La implementación del podcast como recurso que desarrolla la comprensión auditiva del inglés (2015) de Elizabeth Peña Saenz, es una investigación llevada a cabo en la ciudad de Bogotá con estudiantes del grado noveno en una institución pública. Este proyecto tiene como objetivo identificar las experiencias pedagógicas al implementar el podcast en la clase de inglés. En cuanto a la metodología, se emplea un enfoque de tipo mixto; para la recolección de datos, se realiza un diagnóstico por medio de un cuestionario estructurado y preguntas cerradas; asimismo, se emplea un grupo de enfoque con cuestionario semiestructurado y preguntas abiertas, finalmente, los participantes desarrollan seis talleres de comprensión auditiva y responden a una encuesta de satisfacción virtual. Los resultados

confirman que el podcast es una herramienta valiosa para potenciar las habilidades de escucha en los estudiantes. Esta investigación presenta el podcast como una herramienta efectiva a la hora de desarrollar la habilidad de escucha en estudiantes; lo cual resulta ser un aporte positivo para la presente investigación, ya que se desarrolla en ambientes remotos y el uso de esta clase de herramienta es adecuado y pertinente.

Finalmente, la investigación titulada *Using YouTube Videos as Authentic Listening Materials with Ninth Grade Students from a Private Institution in Bucaramanga* de Galvis (2023), tiene como objetivo analizar estrategias didácticas para reforzar el desarrollo de la habilidad de escucha por medio del uso de materiales auténticos. Este estudio toma lugar en una institución privada de la ciudad de Bucaramanga con estudiantes de noveno grado. El enfoque metodológico es de tipo cualitativo; puesto que se tienen en cuenta las percepciones de los estudiantes. Con relación a la recolección de datos, se emplea la observación directa para analizar el comportamiento y la reacción de los participantes frente a las actividades diseñadas por el docente; de igual forma, se realizan entrevistas con el fin de capturar las experiencias de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que el uso de videos de *youtube* como material auténtico es efectivo para el desarrollo de la habilidad de escucha, y los estudiantes los encuentran atractivos. Se puede concluir que las herramientas y las estrategias implementadas en este proyecto sirven de aporte a esta investigación; ya que los materiales auténticos demuestran ser efectivos en el desarrollo de la habilidad de escucha.

2.5 Marco Teórico

Wilson, J. (2008). How to teach listening. Harlow: Pearson Education Limited.

En este libro el autor ahonda en los contextos donde toma lugar la habilidad de escucha; explora las diferencias entre la escucha en la vida cotidiana, y en el aprendizaje de

lenguas; este aporte es valioso para la presente investigación, ya que el contexto en el que se está investigando es un aula de clase. Además, se presentan algunas razones por las cuales los aprendices deberían fortalecer esta habilidad; y a su vez, el por qué suele ser difícil para ellos. Este texto; a su vez, contribuye a la investigación con referentes teóricos como son el uso del modelo ascendente (Bottom-up) y el modelo descendente (Top-down) como estrategias de comprensión oral, Wilson analiza los beneficios y desventajas de ambos modelos.

Por otra parte, el autor recalca las características que debe tener un texto oral para ser considerado bueno, los diversos tipos de textos y los procesos requeridos para comprenderlos. Asimismo, abarca las distinciones entre materiales auténticos y pedagógicos. Consecutivamente, en esta obra se destaca el uso de los tres grupos de estrategias (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas) por parte de los oyentes para desarrollar la habilidad de escucha, y, a su vez, las diferentes etapas en las que suceden las actividades de escucha en el aula (pre-listening, during-listening y post-listening) y cómo estas impactan la escucha de los estudiantes. Todos estos aspectos mencionados anteriormente son un aporte de tipo teórico; puesto que entender los procesos cognitivos, explorar el uso de diversas estrategias, actividades y materiales relacionados con la habilidad de escucha, refuerzan la propuesta didáctica que se plantea en esta investigación. Finalmente, el autor examina el rol del docente en la preparación y planeación de las actividades, la adaptación de materiales y la evaluación del escucha. En cuanto a la presente investigación, estos aspectos son un aporte valioso de tipo pedagógico; puesto que se analiza el papel del educador en el desarrollo y la construcción de la habilidad de escucha.

Renandya W., Richards J. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.

Esta obra es una antología que comprende 41 capítulos y 16 secciones; para esta investigación, específicamente se tuvieron en cuenta los capítulos 21, 22 y 23 de la sección 10 titulada Teaching Listening.

Para empezar, el capítulo 21 es un artículo del investigador David Nunan que se titula Listening in Language Learning, en este apartado, el autor inicia realizando un recorrido histórico del rol que ha tenido la escucha como una de las habilidades lingüísticas necesarias para aprender una segunda lengua, con el paso del tiempo, la escucha ha ido adquiriendo relevancia en la enseñanza de lenguas; ya que se cree que es necesaria para desarrollar otras habilidades como el habla. De acuerdo con lo planteado por Rost (2011), escuchar es un tema que tiene relevancia para todos. Como uno de los componentes cruciales en el procesamiento del lenguaje oral, no existe lenguaje hablado sin escucha. A causa de esto, Nunan recalca la importancia que tiene la habilidad de escucha en el aprendizaje de lenguas.

Un aspecto importante que se menciona en el artículo, es tanto el uso del modelo ascendente (Bottom-up) como del modelo descendente (Top-down); estos dos modelos aportan estrategias valiosas para desarrollar la habilidad de escucha en los estudiantes. Este es uno de los referentes teóricos más importantes que el texto aporta a la presente investigación; puesto que el autor afirma que ambos procesos son necesarios para fortalecer la escucha no solo en el aula, sino también en la vida real.

Por otra parte, esta investigación también contribuye en el ámbito pedagógico; ya que Nunan ahonda en la necesidad de adaptar la enseñanza a las diferentes necesidades del aula y los alumnos; esto se hace con el fin de aumentar la motivación, mejorar las actitudes de los

aprendices frente a la habilidad de escucha y centrar al estudiante en el proceso de aprendizaje. Para lograr dichas metas, el artículo propone atribuir a los estudiantes cierto nivel de autonomía en la elección de materiales, darles oportunidades para que puedan utilizar conocimientos previos y animarlos a desarrollar una actitud auto reflexiva con respecto al proceso de aprendizaje.

Para concluir, se presenta una lista en la que el autor incluye una serie de características las cuáles considera parte de una clase de escucha efectiva, por ejemplo, los materiales deben basarse en textos auténticos incluidos tanto monólogos como diálogos, se deben incorporar a los materiales estrategias para una escucha eficaz, los estudiantes deben tener oportunidades para estructurar progresivamente su escucha, los alumnos deben saber qué están escuchando y por qué, las actividades deben generar oportunidades para que los alumnos desempeñen un papel activo en su propio aprendizaje y el contenido debe ser personalizado. Como se menciona anteriormente, este artículo aporta referentes teóricos y pedagógicos que fortalecen el diseño y aplicación de esta propuesta didáctica, puesto que se tienen en cuenta los modelos y estrategias previamente descritos en el proceso y desarrollo de la presente investigación.

En el capítulo 22 se presenta el artículo *The Changing Face of Listening* de John Field, el autor inicia el texto presentando la estructura que comúnmente se emplea en las clases de lenguas para enseñar escucha, y la cual tiende a dividirse en tres etapas: pre-listening, listening y post-listening; consecutivamente, Field describe el tipo de actividades que por lo general se realiza en cada etapa. Esta estructura inicial, aunque mantiene las mismas tres fases mencionadas, ha venido evolucionando al igual que las actividades realizadas en cada una de las etapas. Esto se debe a la creciente necesidad por mejorar la

habilidad de escucha mediante estrategias significativas que convierten a los estudiantes en oyentes activos dentro y fuera del aula. El investigador describe la manera en que las actividades en cada fase deberían ser modificadas o adaptadas para mejorar las experiencias de los alumnos, y, asimismo, proveerles estrategias con las que ellos puedan tomar control de su proceso de aprendizaje, de tal forma que puedan hacer uso de esta habilidad en contextos reales. Para la presente investigación este artículo resulta fructífero, ya que el aporte teórico que realiza con respecto de las actividades adecuadas para fortalecer la escucha, refuerza la secuencia didáctica que se lleva a cabo en este proyecto, puesto que se busca emplear actividades que generen un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por otra parte, el autor profundiza en la efectividad del uso de materiales auténticos; de acuerdo con Field, esta clase de materiales son una forma de exponer a los aprendices a situaciones que se asemejan al discurso natural y espontáneo que sucede en la vida real. Aunque puede que estos materiales resulten más complejos para el alumno; especialmente si solamente está acostumbrado a escuchar materiales tradicionales, una forma de aprovecharlos es simplificar la tarea de escucha que recibe el estudiante. El investigador concluye que a pesar de las dificultades que los materiales auténticos puedan representar para los alumnos, es buena idea integrarlos progresivamente a la clase; dado que preparan a los educandos para enfrentar los desafíos que el escucha supone en un contexto real. Con respecto a la presente investigación, el artículo de Fields aporta significativamente a la teoría que refuerza el diseño y planeación de esta secuencia didáctica; debido a que la inclusión de materiales auténticos es parte fundamental de esta propuesta.

Como conclusión, el artículo finaliza afirmando que los docentes de lenguas tienden a evaluar la habilidad de escucha en vez de enseñarla; se suele juzgar la capacidad de

comprensión de los estudiantes basándose en la cantidad de respuestas correctas que logre, sin embargo, se ignoran todos los procesos implicados en la construcción de la comprensión auditiva. Además, la labor del docente es enseñar estrategias que permitan a los aprendices desarrollar esta habilidad, y no simplemente asignar una nota a la cantidad de actividades que puedan resolver o el número de preguntas que puedan contestar correctamente. Esta es una contribución importante a la presente investigación, pues Field propone una perspectiva diferente frente a la evaluación de la habilidad mientras contribuye pedagógica y teóricamente a esta secuencia didáctica.

El último artículo que se destaca de esta antología es el capítulo 23 y tiene por título *Raising Students' Awareness of the Features of Real-World Listening Input* de la autora Wendy Y. K. Lam. En este artículo se enfatizan las ventajas de utilizar input auténtico como material de clase, estos materiales actúan como preparación para los alumnos; puesto que son una forma de habituarse a la clase de escucha que ocurre en la vida real. De acuerdo con Lam; la escucha en la vida real difiere de la que sucede en el salón de clases, puesto que el texto oral posee características particulares que lo distinguen del texto escrito. Son aquellas particularidades las cuales la autora busca estudiar en el artículo; una de ellas es el uso de dispositivos creadores de tiempo (*Time-creating devices*), para ejemplificar estos dispositivos cabe resaltar las muletillas o palabras de relleno como “um” o “eh”; aunque estas no posean una función léxica o sintáctica, ayudan al hablante a solicitar tiempo para formular lo que se quiere expresar después en una conversación espontánea. De acuerdo con lo planteado por Lam; es fundamental preparar a los aprendices para el encuentro con este tipo de dispositivos, ya que frecuentemente aparecen en conversaciones de la vida diaria.

Otro aspecto a resaltar es el uso de los dispositivos de facilitación (Facilitation devices). Es muy común encontrarlos en el lenguaje hablado, y aparecen mediante el uso de estructuras menos complejas; estos pueden ser fragmentos de expresiones o la omisión de palabras subyacentes o que se sobre entienden; las elipsis también son recurrentes, debido a que así el hablante puede eliminar elementos innecesarios del discurso. Algunos ejemplos comunes son “Yes, I did,” “Me too,” “So am I,” entre otros. Si los oyentes no están acostumbrados a este tipo de dispositivos es posible que se les dificulte construir el significado completo de la situación. Otro dispositivo de facilitación es el uso de frases tales como “I see what you mean,” “I’m sure you’re right but ... ” “you know,” “I mean,” “kind of,” etc. La integración de estas expresiones simplifica el discurso y le permite así al hablante adquirir velocidad y fluidez; una característica vital del lenguaje hablado. Incluso, estas frases también cumplen la función de llenar pausas no deseadas; por esta razón, es necesario que los estudiantes comprendan su función en el texto oral.

El último tipo de dispositivos que propone la autora es el de compensación (Compensation devices). Con el fin de contribuir a aliviar la carga memorística; la repetición, la reformulación y el parafraseo son los dispositivos de compensación más utilizados; debido a que el hablante busca formas de corregir o mejorar lo que ya se ha dicho. Cierta nivel de redundancia es necesario para asegurar la comprensión por parte del oyente; mediante el uso de dispositivos de compensación, el hablante tiene la oportunidad de repetir o expresar sus ideas de manera diferente. Por esta razón, es vital que los aprendices sean capaces de identificar y extraer significado de toda clase de dispositivos y textos orales.

Como conclusión, es esencial que los estudiantes de una segunda lengua se acostumbren a las diferencias y singularidades que identifican al lenguaje hablado. Para Lam

es importante que los estudiantes sean conscientes de los dispositivos mencionados anteriormente, pues así se evita que esperen escuchar un flujo ininterrumpido y perfecto del discurso. Gran parte de los materiales auditivos empleados en el aula suelen estar tan editados que fallan en mostrar las características del habla real; como consecuencia, para los estudiantes resulta difícil comprender el discurso no editado o las interacciones de la vida real. Por lo tanto, es imprescindible generar oportunidades donde estén expuestos a input real y auténtico. Es relevante resaltar el aporte teórico de este artículo a la presente investigación; ya que para la elección de los materiales utilizados en el desarrollo de esta secuencia didáctica se toma como referente la teoría de los diferentes dispositivos.

American Educational Research Association (1986). Handbook of Research on Teaching. Macmillan.

La siguiente antología reúne 35 artículos diferentes sobre educación y enseñanza, para la presente investigación se toma como referente teórico el artículo 21 de Lyn Corno y Richard E. Snow titulado *Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners*. El capítulo examina hipótesis actuales sobre cómo adaptar la enseñanza a las diferencias individuales, revisa investigaciones que respaldan estas ideas y presenta programas y prácticas recomendadas para afrontar este desafío. Asimismo, los autores definen conceptos claves para comprender todo lo que conlleva la adaptación del aprendizaje; para empezar, una de las definiciones más importantes es la de aptitud, la cual se refiere a un aspecto del estado actual de un individuo y que predice su éxito en futuros logros en situaciones específicas; de acuerdo con Corno y Snow, existen tres categorías principales relacionadas con las aptitudes individuales, estas son las habilidades intelectuales, las características de la personalidad y los estilos cognitivos.

Por otra parte, al momento de adaptar el aprendizaje no solo se deben tener en cuenta las categorías mencionadas previamente. Vale la pena señalar los objetivos educativos, estos se dividen en objetivos individuales, los cuales buscan cumplir con propósitos personales del estudiante o sus padres; y objetivos comunes, por lo general son impuestos por la sociedad y deben ser cumplidos por cada individuo dentro del sistema educativo. Los objetivos comunes siempre requieren adaptación; debido a factores como las leyes de educación obligatoria, la diversidad del alumnado ha incrementado notoriamente; sin embargo, se espera que las instituciones logren que todos los estudiantes alcancen estos objetivos comunes, lo cual no resulta tarea fácil para los educadores.

Debido a la amplia diversidad de los estudiantes; es natural que estos presenten diferencias importantes para el aprendizaje, por esta razón, hay dos enfoques básicos de enseñanza adaptativa que merecen ser estudiados. El primero es el desarrollo directo de las aptitudes, en ocasiones, la educación se centra en prácticas especializadas que desarrollan habilidades específicas, como la comprensión lectora y la habilidad matemática, las cuales hacen parte de los objetivos educativos comunes y fundamentales para el aprendizaje posterior en áreas como estudios de humanidades y ciencias. Por otro lado, la elusión de la inaptitud sucede cuando no se pueden desarrollar ciertas aptitudes adecuadamente; es allí cuando la enseñanza debe proveer maneras para eludir o compensar estas debilidades. La decisión sobre cuál enfoque utilizar depende del caso específico y de la disponibilidad de métodos alternativos para la enseñanza.

Finalmente, los autores concluyen que para adaptar la enseñanza es necesario entender cómo los docentes pueden ajustar métodos y enfoques con el fin de satisfacer las necesidades individuales de los alumnos; la adaptación puede aparecer de distintas formas;

por ejemplo, puede ser un cambio en la planificación de lecciones, el uso de materiales diversos, o la implementación de estrategias de enseñanza personalizadas. Como consecuencia, es esencial el desarrollo de una teoría de enseñanza adaptativa que permita abordar la diversidad de aptitudes entre los estudiantes. De tal forma, los educadores pueden estar mejor preparados para atender las necesidades únicas de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje más efectivo y significativo.

Este artículo aporta a la presente investigación la teoría necesaria para comprender lo que conlleva adaptar la enseñanza, y así poder desarrollar de manera óptima la secuencia didáctica propuesta; pues uno de los rasgos más importantes de la población participante en este proyecto es la heterogeneidad en cuanto a estilos de aprendizaje, niveles de competencia, contexto socioeconómico, entre otros.

2.6 Marco Conceptual

Con el fin de contextualizar esta investigación, se definen algunos de los conceptos más importantes que orientarán la comprensión del fenómeno estudiado.

Definición de Escucha (listening)

Si bien es complejo atribuirle un solo significado a este concepto, para este estudio la definición que más se ajusta es la de Rost (2002) quien define la escucha como un proceso compuesto de cuatro orientaciones diferentes. La orientación receptiva, donde se recibe lo que el emisor en realidad expresa, la orientación constructiva que significa construir y representar el significado, la orientación colaborativa; esta implica negociar el significado con el emisor y responder, por último, la orientación transformativa, que sugiere crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía. Rost también define la escucha como un proceso de interpretación complejo y activo, ya que se genera una relación

entre el receptor, el mensaje y sus conocimientos previos. (p. 13). Tal como Córdoba et al. (2005) aseguran, esta definición permite entender la importancia de la interacción entre el emisor y el receptor, no solo reduce la escucha a una mera decodificación de sonidos; sino que resalta el aspecto social del lenguaje. (p. 2)

Etapas del Proceso de Escucha

Los procesos de escucha suelen estar divididos en tres etapas, esta división ha sido adoptada por muchos educadores y es muy recurrente tanto en los procesos de escucha, como en procesos de lectura, a esto se le conoce como el marco o método PDP por sus siglas en inglés (Pre-During-Post), para este estudio se emplea dicho método en la planeación de las actividades de la secuencia didáctica, ya que permite un desarrollo progresivo de la habilidad de escucha. Abdallah (2020), sugiere que en la etapa previa a la escucha se deben preparar e implementar actividades que preparen a los estudiantes para la escucha, y, a su vez, activen sus conocimientos previos. Esta etapa, además, ayuda a que los alumnos se familiaricen con el vocabulario complejo y los anima a hacer predicciones sobre el tema del fragmento de escucha. En la segunda etapa, durante la escucha, las actividades tienen como objetivo fortalecer la comprensión de los estudiantes, desde lo simple y general hasta una comprensión más profunda y detallada del fragmento de escucha. Finalmente, en la etapa posterior a la escucha, las tareas buscan integrar lo aprendido en el fragmento de escucha con las demás habilidades lingüísticas (p. 5).

Pre-listening

De acuerdo con Smyshlyaki (2018), es la primera etapa de la secuencia y generalmente se utiliza en las clases de enseñanza de lenguas con el propósito de mejorar las habilidades receptivas; no obstante, también se considera que esta etapa puede ayudar a

potenciar las habilidades productivas. Algunas de los objetivos de esta etapa incluyen enseñar con antelación y activar el vocabulario, aclarar el vocabulario que obstaculiza las tareas posteriores de escucha, involucrar al estudiante en el tema mediante una interacción significativa y fomentar la predicción del contexto y el contenido del texto anterior. (p. 10)

During-listening

En concordancia con lo afirmado por López et al., (2021), esta etapa está dirigida a la interacción directa con el material de audio. Para los estudiantes, este paso tiene como objetivo comprender la información del fragmento y aplicarla en su contexto. (p. 266). Underwood (1989), afirma que en esta etapa se hace uso de estrategias como escuchar las ideas principales: identificar el mensaje o propósito general, tomar notas: anotar los puntos clave y los detalles que los respaldan, predecir el contenido: anticipar lo que podría suceder a continuación, supervisar la comprensión: reconocer cuándo falla la comprensión y emplear estrategias de corrección, inferir el significado: usar el contexto para comprender palabras o frases desconocidas. (p.45)

Post-listening

Desde la perspectiva del estudiante, Arroyo & Anchundia (2025), aseguran que esta etapa busca ampliar la comprensión más allá de lo literal, desarrollando en los alumnos habilidades de escucha que les permitan pasar a niveles de comprensión interpretativa y crítica. Asimismo, esta etapa posibilita que los maestros revisen y evalúen la comprensión. (p. 7) De acuerdo con lo propuesto por Underwood (1989), las estrategias más recurrentes en esta etapa incluyen resumir el contenido, responder preguntas de comprensión, discutir opiniones o reacciones, comparar diferentes oradores o perspectivas y realizar ejercicios de

seguimiento de habla o escritura. (p. 74) lo que demuestra que la integración de las demás habilidades comunicativas está muy presente en esta etapa del proceso.

Definición Educación a Distancia

Este es un concepto que ha recibido diversas denominaciones a lo largo del tiempo, educación a distancia, educación virtual, e-learning, entre otros. Del mismo modo, las definiciones que se le han atribuido también son numerosas. Castañeda & Vargas (2021) aseguran que:

La educación a distancia, en términos generales, hace referencia a aquella educación formal en la que los agentes, a saber, docente y estudiantes, no requieren la asistencia física o presencial, sino que lo hacen de manera distante, como su nombre lo indica. El aprendiz o estudiante puede recibir el material de estudio por diferentes medios, ya sea correo postal, correo electrónico, radio, etc., y es el estudiante quien se hace cargo de su aprendizaje de forma autodidacta con la guía de un profesor.

(Castañeda & Vargas, 2021, p. 15).

Para explicar mejor en qué consiste esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, García (2020) propone algunas características claves de la educación a distancia:

- Separación física de los participantes.
- Estudio independiente, el estudiante se hace cargo de su aprendizaje, del uso del tiempo, del ritmo de estudio, del espacio, de las actividades y de las evaluaciones.
- La organización o institución educativa se encarga de planificar, diseñar y producir el material con anticipación, que será compartido con el estudiante; se realiza también un proceso de acompañamiento por medio de tutorías, evaluaciones y acreditación de aprendizajes.

- Se presenta comunicación tanto sincrónica como asincrónica entre profesor-estudiante o estudiante-estudiante.
- Se presenta interacción entre los estudiantes y los materiales educativos.

Cabe recalcar que, la institución educativa en la que se llevó a cabo este estudio solamente maneja encuentros de tipo sincrónico para las clases de inglés, Castañeda & Vargas (2021) sostienen que:

La comunicación o interacción sincrónica se entiende como aquella que se hace de manera virtual y en tiempo real. Esta se puede lograr actualmente por medio de diferentes plataformas, las cuales tienen múltiples funciones que permiten al estudiante y al profesor participar activamente en un entorno similar al presencial.

El profesor puede hacer presentaciones interactivas, con videos, imágenes y audios. Del mismo modo, el estudiante también puede participar con el uso de video y voz en tiempo real para aclarar dudas con el profesor de manera inmediata. (Castañeda & Vargas, 2021, p. 16).

Es importante aclarar que, en el contexto de este estudio, a este tipo de enseñanza donde se llevan a cabo encuentros sincrónicos se le denomina presencialidad remota, este es el término que se utiliza en la institución educativa donde se hizo esta investigación, se debe evitar confundir este concepto con el de la virtualidad, el cual también fue adoptado por la institución, pero este se refiere a la comunicación de tipo asincrónico.

2.7 Marco Legal

Esta sección presenta un resumen de las leyes y políticas que orientaron este estudio, con el fin de garantizar el cumplimiento de los requisitos establecidos por las autoridades e instituciones educativas colombianas.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Según Cambridge (2023), el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional que define la competencia lingüística. Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés desde un A1, nivel básico de inglés, hasta un C2, para aquellos que dominan el inglés de manera excepcional.

Artículo 67 – Constitución Política de Colombia

De acuerdo con este artículo, se establece que la educación es un derecho fundamental que se debe garantizar para todos los ciudadanos.

Artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994

Esta ley presenta las normas generales que regulan el servicio público de educación de acuerdo con las necesidades e intereses de la sociedad Colombiana.

ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

3. Metodología

En este apartado se describe el proceso metodológico que se lleva a cabo para la implementación de esta investigación.

3.1 Enfoque Metodológico

Con respecto al enfoque, esta investigación es de corte cualitativo. Taylor y Bogdan (1984) relacionan la metodología cualitativa con las investigaciones que producen datos descriptivos, tales como las propias palabras de las personas ya sean escritas o habladas y la conducta observable. (p. 19-20) Para Cauas (2015) este tipo de investigación se caracteriza por emplear información de tipo cualitativo, ya que el análisis de estos datos busca generar descripciones detalladas de los fenómenos estudiados. El enfoque cualitativo es común en la investigación-acción. (p. 2) Debido al contexto en el que se desarrolla la presente investigación; el enfoque cualitativo es el que mejor se alinea con los datos que aquí se analizan, y los propósitos metodológicos de la investigación.

3.2 Diseño Metodológico de la Investigación

Esta propuesta es considerada de tipo investigación-acción; ya que busca contribuir a la solución de problemáticas internas del aula de clase y reflexionar sobre la práctica docente. Latorre (2003) afirma que la investigación acción centra su atención en el ejercicio docente, a su vez, responde a las necesidades sociales y contextuales en las que toma lugar. (p. 7) Mckernan (1999) afirma que los profesionales en ejercicio generan a través de la investigación-acción una postura investigadora hacia su propia labor docente. Así mismo, este tipo de investigación busca que el mundo social sea más comprensible y mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales. (p. 23-24) Por estas razones, este diseño metodológico se alinea con el desarrollo de esta investigación.

3.2.1 Fases de la Investigación

Antes de describir las fases, cabe resaltar que para esta investigación se toma como referente el modelo de Lewin; para el autor, la investigación-acción está constituida en ciclos de acción reflexiva; según este modelo, cada ciclo comprende una serie de pasos los cuales

son planificación, acción y evaluación de la acción. (Lewin, 1946, como se citó en Latorre, 2003) Mantilla et al. (2022) proponen tres fases para desarrollar una investigación acción; fase uno: diagnóstico, fase dos: acción; fase tres: reflexión. (p. 113) Para llevar a cabo esta investigación y en concordancia con las etapas mencionadas, la tabla 1 presenta el desarrollo metodológico previsto para cada fase.

Tabla 1

Fases de la investigación

Fases de la IA	Objetivos específicos	Técnicas de recolección de datos	Instrumentos de registro
Fase I: Diagnóstico	Establecer el nivel de competencia en la habilidad de escucha y los estilos de aprendizaje de los participantes.	Prueba diagnóstica de escucha	Cuestionario
		Prueba diagnóstica estilos de aprendizaje	Cuestionario
		Análisis documental	Lista de chequeo
Fase II: Acción	Diseñar e implementar una secuencia didáctica adaptativa teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje enfocada en el desarrollo de la habilidad de escucha de los estudiantes	Observación participativa	Grabación de video Notas de campo
	Analizar los efectos de la implementación de una secuencia didáctica adaptativa en la habilidad de escucha de los estudiantes a partir de desempeños.	Entrevistas semiestructuradas con grupos focales	Guion de la entrevista
Fase III: Reflexión	Reflexionar acerca de los cambios en la competencia de escucha reflejados en los estudiantes como resultado de la implementación de una secuencia didáctica adaptativa, describiendo el impacto del estudio en la praxis pedagógica de la docente investigadora.	Contraste de resultados en desempeños con percepciones de los estudiantes y notas de campo de la observación participativa mediante triangulación.	Lista de chequeo Ensayo reflexivo

3.2.1.1 Fase Diagnóstica. Para Mantilla et al (2022) en esta fase surge la intención de confirmar lo que se ha presentado en el planteamiento del problema. Aquí se ordenan y definen las características esenciales de la problemática, en aras de planificar y diseñar las estrategias que se ejecutan en la siguiente etapa de la investigación. (p. 115)

En la fase diagnóstica de esta propuesta, los participantes inician tomando una prueba de suficiencia en lengua enfocada en la competencia de escucha para identificar en qué nivel se encuentran según los estándares del MCER. Esta prueba se encuentra disponible en Oxford Online English, <https://www.oxfordonlineenglish.com/english-level-test/listening> y consta de seis partes con cuatro preguntas cada una. En segundo lugar, los estudiantes realizan una prueba sobre los diferentes estilos de aprendizaje; este recurso se encuentra disponible en línea a través del siguiente enlace <https://www.csuohio.edu/sites/default/files/Learning%20Styles.pdf>, y para analizar los resultados obtenidos por los alumnos se usa como referente teórico el artículo Learning Styles: Concepts and Evidence de McDaniel, Bjork y Rohrer. En esta primera fase también se emplea como técnica la revisión documental del contenido del libro de texto, el cual determina los temas a enseñar y trabajar en clase. Esto se hace con el fin de analizar los ejercicios de escucha allí propuestos, su tipología y nivel de complejidad en relación con el nivel de escucha esperado de los estudiantes. Como instrumento de evaluación de la técnica antes mencionada se usa una lista de chequeo.

3.2.1.2 Fase de acción. En la fase de acción se pone en marcha la implementación de la secuencia didáctica, consecuentemente, se recurre a la observación participativa para examinar los aspectos a mejorar en cuanto al desarrollo de la misma. Con el fin de realizar la observación participativa; las clases se graban a partir de la opción brindada en la plataforma

digital para los encuentros, y la evaluación de esta técnica se lleva a cabo por medio de una lista de chequeo y notas de campo. Para concluir esta fase, los participantes responden a una entrevista que tiene como propósito analizar las percepciones de su desempeño en las tareas de escucha durante el desarrollo de la secuencia didáctica, esta entrevista se realiza con grupos focales por medio de la plataforma Google Meet.

En concordancia con Latorre (2003), en esta fase de la investigación se aplican las acciones estratégicas o hipótesis de acción pensadas en la fase diagnóstica. (p. 47) De acuerdo con otros autores:

La acción es el centro mismo de la segunda fase de una investigación-acción, y no porque necesariamente se haga un filtro en el proceso de investigación en sí, sino porque es el momento de dar respuesta a los fundamentos y características del problema planteado y que hemos profundizado en el diagnóstico. (Latorre, 2015, como se citó en Mantilla et al, 2022, p.56)

3.2.1.3 Fase de Reflexión. Usando como referencia los planteamientos de Antonio Latorre (2003), en la investigación acción la fase de reflexión es uno de los momentos más significativos del proceso; ya que esta tarea se lleva a cabo de manera continua a lo largo del estudio, no es una fase aislada en el tiempo, ni algo que se realiza solo al finalizar la investigación. (p. 82)

En la fase de reflexión de esta investigación, se propone una evaluación del producto; es decir, de la secuencia didáctica; con esto se busca determinar de qué manera la secuencia didáctica propuesta logra solventar o no las dificultades respecto a la habilidad de escucha identificadas en un principio. Como instrumento de registro de esta técnica se utiliza una lista de chequeo.

3.2.2 Técnicas de Recolección de Datos

Latorre (2003) considera que las técnicas de recogida de información le permiten al investigador simplificar sistemáticamente la realidad social que se pretende estudiar, en este caso específicamente, la práctica profesional de los docentes, convirtiéndola en un sistema de representación que sea más fácil de manejar y analizar. (p.53) A continuación, se encuentran enunciadas las técnicas de recolección de datos empleadas en esta propuesta.

3.2.2.1 Prueba Diagnóstica. Teniendo en cuenta la definición de Mantilla et al. (2022) el término de prueba diagnóstica se refiere al propósito del cuestionario aplicado, ya que no busca explorar aspectos actitudinales; en su lugar; se trata de un instrumento de evaluación diseñado para los estudiantes, basado en ciertas competencias o niveles de desempeño. (p.133)

Para esta investigación específicamente se proponen dos pruebas diagnósticas; la primera con base en los pre saberes y niveles de competencia de los alumnos con relación a la habilidad de escucha en inglés. La segunda tiene como finalidad determinar qué estilos de aprendizaje poseen los estudiantes que participan en este proyecto.

3.2.2.2 Análisis de Documentos. Mantilla et al (2022) definen esta técnica como la revisión teórica y el análisis de documentación que pueda tener el docente investigador, estos documentos pueden ser talleres, guías, libros de texto, cuadernos, evaluaciones, entre otros. (p. 124)

En este caso el análisis documental incluye al libro de texto que se trabaja en clase; esto se hace con el propósito de analizar el material de escucha al que están expuestos los estudiantes normalmente y determinar con cuáles actividades de escucha están más

familiarizados los estudiantes, y si estas actividades están pedagógicamente orientadas a atender los diversos estilos de aprendizaje.

3.2.2.3 Observación Participativa. Latorre (2003) afirma que la observación participante le da al investigador la posibilidad de analizar de forma más cercana las personas y comunidades participantes, y, a su vez, le permite conocer la realidad social y los problemas que le inquietan; lo cual sería difícil de lograr utilizando otras técnicas. (p. 57-58)

La observación participativa implica que la docente, quien se encuentra presente en la fase de acción, realiza la videograbación de las sesiones, para posteriormente observarse como sujeto en la relación dialógica profesor-estudiante. El objetivo de la observación participativa es analizar la implementación de la secuencia didáctica y proponer mejoras en los ciclos de intervención posteriores. Las grabaciones se transcribirán para facilitar el proceso de categorización.

3.2.2.4 Entrevista con Grupos Focales. De acuerdo con Latorre (2003) esta técnica es muy común en los contextos de investigación-acción; ya que proporciona la percepción del participante, la cual permite interpretar significados y complementa la observación.

Mediante las entrevistas se busca conocer las percepciones de los participantes, no solo en cuanto a las actividades trabajadas en la secuencia didáctica; sino también con respecto de los procesos cognitivos y la efectividad de la secuencia didáctica para reforzar la habilidad de escucha. Las transcripciones de las entrevistas se utilizarán como base para el proceso de categorización.

3.2.2.5 Evaluación de la Secuencia Didáctica. Teniendo en cuenta lo propuesto por Mantilla et al. (2022), por medio de listas de chequeo es posible que el docente evalúe los resultados de aprendizaje de los alumnos en relación con los contenidos que se hayan desarrollado como parte de la secuencia didáctica. De la misma manera, el docente investigador tiene la posibilidad de hacer valoraciones de las mismas actividades propuestas en la secuencia didáctica. Otro punto positivo sobre esta técnica es que genera espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; lo que quiere decir que todos los participantes de la investigación participan en este proceso, no solamente el docente, por esta razón, se obtiene una percepción externa a la del maestro por parte de los investigados, lo que genera pretensiones más objetivas. (p. 203-205)

3.2.3 Instrumentos de Registro

3.2.3.1 Cuestionario. De acuerdo con lo propuesto por Latorre (2003) Se trata de una serie de preguntas relacionadas con un tema o problema de investigación que se responden por escrito; es, además, una de las herramientas más comunes en las ciencias sociales. (p.66) En el marco de la presente investigación, estos cuestionarios son los instrumentos que permiten desarrollar las dos pruebas diagnósticas que se realizan en la primera fase de la propuesta.

3.2.3.2 Grabaciones en Video. Para Latorre (2003) las grabaciones sirven como instrumento para recolectar datos de las clases o cualquier otro entorno; estas le permiten al docente investigador registrar imágenes auditivas y visuales. Es una herramienta indispensable para aquellos que realizan observaciones en entornos naturales, y hoy en día uno de los mecanismos más utilizados en la investigación-acción. (p.81)

Las grabaciones en video para esta propuesta no se dan precisamente de manera presencial, puesto que las clases se imparten de manera remota; se aprovecha la opción de grabar la clase brindada por la plataforma digital utilizada (Google Meet), para así proceder a la transcripción y el análisis de lo ocurrido durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.2.3.3 Notas de Campo. Latorre (2003) define este instrumento como registros de información tomada en vivo por el investigador; se caracterizan por ser descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. (p. 58) En concordancia con lo propuesto por el autor citado; esta investigación utiliza las notas de campo como instrumento para acompañar y registrar todo lo percibido durante la observación participativa la cual toma lugar en la fase de acción.

3.2.3.4 Lista de Chequeo. Según Romero et al. (2023) este instrumento se utiliza para evaluar si una tarea o actividad se ha cumplido, se puede definir como una lista de verificación que incluye los criterios y requisitos que deben cumplirse para considerar que la tarea o actividad se ha completado de manera satisfactoria. (p.50)

En la presente investigación se hace uso de este instrumento para evaluar la efectividad de varias técnicas en las distintas fases de la investigación; por ejemplo, en la revisión documental de la fase diagnóstica, y nuevamente en la evaluación de la secuencia didáctica durante la fase de acción

3.3 Análisis de los Datos

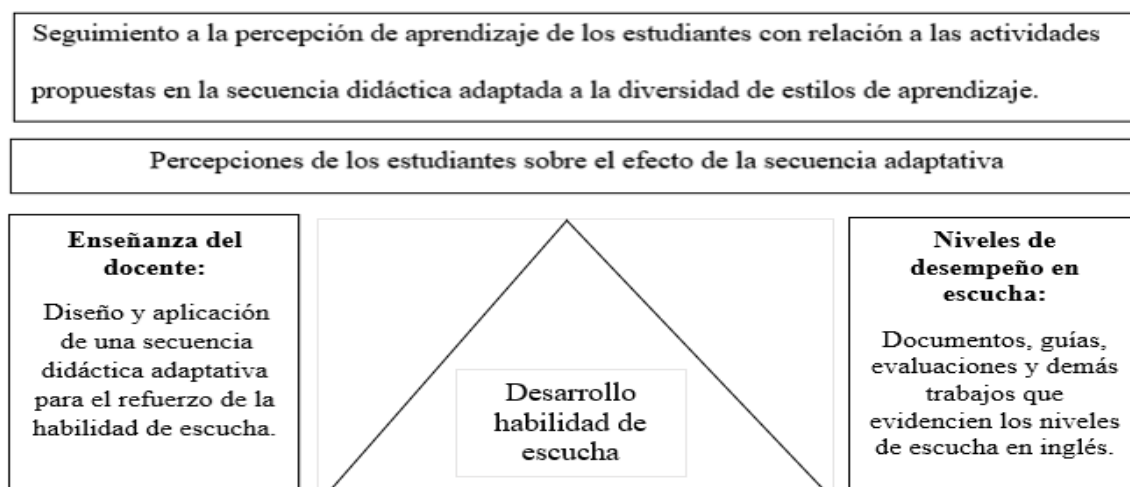
En esta última fase también es necesario sistematizar los hallazgos mediante un proceso de categorización; en correspondencia con Mantilla et al. (2022) las categorías son una forma de presentar los hallazgos que facilita una discusión ordenada y secuencial sobre

los resultados de una investigación. Este modo de presentación de los resultados es muy recurrente en los diseños metodológicos de investigación social y actúa como un pilar de información fundamental sobre el cual se lleva a cabo la reflexión en una investigación acción (p.209).

Ya que es indispensable tener en cuenta algunos criterios de rigor para valorar la veracidad del proceso investigativo, con respecto al análisis de los datos recogidos en las primeras fases de la investigación, en la figura 4 se ilustra el proceso de triangulación de la información utilizando el modelo propuesto por Mantilla et al. (2022) en el texto Investigación acción crítica (p.154)

Figura 4

Modelo triangulación de los datos



Según Latorre (2003) el propósito de la triangulación es recolectar relatos y observaciones de una situación desde distintos puntos de vista y perspectivas con el fin de compararlos y contrastarlos. Esta técnica es la integración de distintas metodologías para el estudio de un mismo fenómeno, y conlleva un control cruzado de diversas fuentes de datos. (p. 93) Por esta razón; se alinea con los objetivos de la presente investigación.

4. Análisis Diagnóstico

A continuación, se presentarán los elementos desarrollados en la primera fase de esta investigación, con el fin de clarificar el problema planteado. Esto se hará a partir del análisis de los resultados arrojados por las técnicas e instrumentos desarrollados en esa etapa, a saber, las dos pruebas diagnósticas y el análisis de documentos.

La población objeto de esta investigación estaba conformada por 23 estudiantes divididos en 14 mujeres y 9 hombres, pertenecientes al curso Inglés nivel 5 que se oferta para estudiantes de todos los programas académicos de pregrado en la universidad, generalmente el nivel de aprendizaje del idioma según el MCER oscila entre el A2.1 y A2.2. De este grupo de estudiantes dieron su consentimiento informado para participar del proyecto un total de 14 personas, divididas en 11 mujeres y 3 hombres, lo cual demuestra una baja participación masculina dentro de la investigación. Aun así, al momento de la aplicación de la etapa diagnóstica, solo 9 estudiantes del grupo que aceptó participar, divididos en 7 mujeres y 2 hombres presentó la etapa diagnóstica, dividida en un examen de clasificación de su nivel de inglés en la habilidad de escucha y un test de estilos de aprendizaje para evaluar la forma de acceso al conocimiento y la posible calificación de una tendencia en su forma de aprender para desarrollar la habilidad de escucha.

Para ilustrar el proceso de codificación utilizado en este estudio, la tabla 2, que se encuentra a continuación, presenta los estudiantes que participaron en esta etapa del proceso de investigación, a cada uno se le asignó un código que inicia con la letra E, y un número aleatorio consecutivo que inicia en 1 y culmina en 9 para diferenciarlos. En frente se registra el nivel obtenido en la prueba de suficiencia de escucha, y el estilo determinado en la prueba de estilos de aprendizaje. En el caso del estudiante E8, que aparece con la observación No

Clasifica en la columna de estilos de aprendizaje, se le dio este código debido a que no cumplió con la entrega de la prueba.

Tabla 2

Datos del diagnóstico

Código de estudiante	Nivel prueba de escucha	Estilos de aprendizaje
E1	A1	Kinestésico
E2	A1	Kinestésico
E3	A1	Auditivo
E4	B1	Kinestésico
E5	A2	Kinestésico
E6	B1	Kinestésico
E7	A1	Kinestésico
E8	A2	No Clasifica
E9	A1	Kinestésico

La prueba de suficiencia en lengua, enfocada en la competencia de escucha, para identificar en qué nivel se encontraban los estudiantes según los estándares del Marco Común Europeo de Referencia al iniciar el curso, se encuentra disponible en Oxford Online English y consta de seis partes con cuatro preguntas cada una. Las preguntas son de tipo opción múltiple con una única respuesta correcta, además, al inicio de la prueba se menciona que el objetivo de esta es encontrar el nivel de escucha natural de los estudiantes; por lo tanto, lo ideal es que escucharan el audio solo una o dos veces, sin embargo, la prueba brindaba la opción de repetir el material las veces que fuera necesario. En cuanto a los resultados obtenidos, los datos muestran que la mayoría de los participantes se encuentran en el nivel A1, lo que indicaba un predominio de habilidades básicas en el uso del idioma. En contraste, los niveles A2 y B1 aparecen muy poco, evidenciando una menor representación de estudiantes con competencias intermedias o avanzadas. Por consiguiente, se evidencia un

grupo principalmente conformado por aprendices en etapas iniciales con respecto a la habilidad de escucha, con una presencia reducida de niveles más altos. Inclusive la mayoría de la población se encuentra por debajo del nivel en que se oferta el curso, como lo muestra la gráfica anterior.

En segundo lugar, se desarrolló una prueba para determinar los estilos de aprendizaje de la población, para ello se empleó el cuestionario VARK, modelo originalmente desarrollado por Neil Fleming (1987). Este consistía en una prueba de dieciséis preguntas donde el estudiante podía seleccionar una o más respuestas. Los estilos de aprendizaje que determina la prueba son visual, auditivo, lectura/escritura y kinestésico, sin embargo, los resultados pueden indicar si el estudiante tiene una preferencia marcada por un estilo en particular, o si tiene una combinación de dos estilos. Al terminar el cuestionario, este brinda al encuestado la posibilidad de acceder a una lista de estrategias de aprendizaje según el estilo identificado. Con respecto a los resultados, estos evidencian que el estilo de aprendizaje predominante en el grupo es el kinestésico, seguido por el estilo auditivo. En tercer lugar aparece el estilo lectoescritor, mientras que el estilo visual obtuvo la puntuación más baja, lo cual refleja que la mayoría de los estudiantes prefiere aprender mediante actividades prácticas y movimiento, complementadas por estímulos auditivos, mientras que las estrategias basadas exclusivamente en lo visual resultan menos afines para el grupo. Para ver la clasificación consultar la figura 1.

4.1 Análisis Documental.

El texto que se indagó para este análisis documental fue Future Level One Second Edition de Sarah Lynn, Ronna Maggy y Federico Salas-Isnardi, editorial Pearson. Este texto es el establecido por la institución para el desarrollo de los cursos de lengua extranjera inglés

y contiene doce unidades, de las cuales se analizaron las unidades cinco, seis, siete y ocho, que se corresponden con los contenidos programáticos del curso de nivel V del programa, y por tanto, fueron las desarrolladas con el grupo de estudiantes que participó en este estudio. En cuanto a los contenidos analizados, el énfasis estuvo en las secciones de listening de las cuatro unidades mencionadas anteriormente. En total, se analizaron doce secciones de listening diferentes (ver anexo D). Como instrumento de evaluación se implementó una lista de chequeo que constó de catorce condiciones. Dentro de cada una de estas, se asignó una rúbrica para especificar el nivel de aparición del fenómeno estudiado con respecto a la competencia de listening desarrollada por el texto guía, esta representaba la opción SÍ para especificar cuando un fenómeno o práctica sugerida por el texto se cumplía en su totalidad. NO, para la inexistencia del fenómeno analizado dentro del texto. A VECES, para señalar algún tipo de frecuencia con que ocurría un fenómeno de los analizados dentro del texto guía, pero que no se daba en su totalidad. A continuación, se presenta el análisis de cada una de las condiciones:

En la condición 1 denominada: *En el ejercicio se incluyen las etapas del proceso de listening (pre, during, post)* se encontró que en la totalidad de los ejercicios analizados se incluyen las tres etapas del proceso de escucha (pre, during y post-listening). Si bien se aprecian las tres fases, también se percibe una falta de variedad en los ejercicios. En primera instancia, la fase de pre-listening se destacó por presentar el vocabulario; sin embargo, el nivel de dificultad en las actividades podría ser más alto, otra observación relevante en esta etapa es la poca variedad en el tipo de actividad, puesto que la mayoría de actividades de pre-listening consisten en escoger para una imagen la palabra adecuada de entre una pequeña lista. De igual forma, en las actividades que corresponden al duringlistening se encontró que

la gran mayoría se limitaba a preguntas de opción múltiple, no obstante, en tres de las doce secciones de listening analizadas, se encontró un ligero cambio en las etapas de during-listening, en estas se reemplazaron las preguntas de opción múltiple por preguntas de verdadero y falso, o ejercicios de completar con la palabra faltante. Por último, en las actividades de post-listening tampoco se evidenció una diferencia relevante, las actividades eran de dos clases, la primera escuchar y repetir una conversación, y la segunda, completar la misma conversación del ejercicio con palabras nuevas.

En cuanto a la condición 2 titulada *Las instrucciones para cada una de las actividades son claras*, se considera que las instrucciones proporcionadas en el texto fueron claras para todos los ejercicios en general, no daban paso a la ambigüedad o confusión por parte de los estudiantes. Además, al repetir el mismo tipo de ejercicio y las mismas instrucciones los alumnos terminaban por acostumbrarse a la dinámica de las actividades.

En la condición 3 denominada: *El nivel de dificultad del audio es adecuado*, que trata sobre el nivel de dificultad del audio, se encontró que en la mayoría de los ejercicios analizados el nivel de dificultad era adecuado bajo el criterio A VECES. Esto se debe a que los audios del texto no son material auténtico, por el contrario, son una herramienta creada con fines educativos; la cual hacía que los audios fueran demasiado sencillos para el nivel de los estudiantes, en muy pocas ocasiones solicitaban que se repitiera el material y por lo general daban las respuestas correctas tras escuchar el audio dos veces.

Con respecto a la condición 4 llamada: *La calidad del audio es apropiada (claridad, velocidad, ruido)*, la calidad de los audios no presentó ningún problema, eran inteligibles y al ser una sesión remota la calidad no se vio afectada al compartir la pantalla.

En la condición 5, *Se integran otras habilidades comunicativas*, todos los ejercicios de listening cumplieron con la integración de otras habilidades comunicativas. En la fase de post-listening aparece un apartado denominado Listen and Read, aunque existía la intención de integrar ambas habilidades, este apartado únicamente se reduce a la lectura y repetición de la conversación escuchada en la fase de during-listening, a partir de dicha lectura los estudiantes no construyen ninguna conclusión ni realizan ninguna actividad más que repetir. Por otra parte, la fase de post-listening también suele incluir una actividad de juego de roles para que los alumnos puedan practicar speaking. No existe ninguna conexión entre las habilidades de listening y las demás habilidades comunicativas (reading, writing).

Para la condición 6 titulada: *Incluye diversos tipos de inglés y acentos*, se determinó que los ejercicios no muestran variedad de acentos, ni los diversos tipos de inglés, por el contrario, el material solamente representa el acento americano.

En la condición número 7, *El ejercicio está relacionado con las temáticas de la unidad*, fue evidente que todas las actividades de listening cumplían al utilizar las estructuras gramaticales estudiadas y el tema principal de las unidades.

En cuanto a la condición 8 de nombre: *El ejercicio está compuesto por diferentes tipos de preguntas*, se analizó si los ejercicios incluían diversos tipos de preguntas; si bien la mayoría se basó en preguntas de selección múltiple, en unas pocas ocasiones se incluyeron preguntas de verdadero o falso o de completar con palabras extraídas del texto.

La condición 9: *Promueve diferentes tipos de interacción (individual, pareja, grupo)*, analizó si el listening del texto promueve diferentes tipos de interacción tales como la individual, en pareja, o grupal, si bien se evidenciaron actividades de juego de roles en la fase de post-listening, este es el único momento donde se sugería el trabajo en parejas.

Las condiciones 10, *El ejercicio promueve la comprensión global (gist listening)* y 11, *El ejercicio promueve la comprensión detallada (listening for details)*, demostraron que en la totalidad de los ejercicios se dio el espacio para la comprensión global y la comprensión de detalles, esto es evidenciable en la fase de during-listening donde se incluyen dos apartados denominados Listen y Listen for Details.

En cuanto a la condición 12, *Las actividades de listening estimulan estrategias de comprensión (predicción, inferencia, toma de notas)*, se evidenció que las actividades de listening no cumplen totalmente con la estimulación de estrategias de comprensión como predicción, inferencia o toma de notas, debido a que la mayoría de audios son sencillos y las preguntas son de selección múltiple, no hay necesidad de tomar apuntes para luego crear conclusiones ni actividades que requieran recolectar información del texto. Por otro lado, la sección de listening suele estar acompañada por una imagen que representa la situación desarrollada en el audio, esta brinda la oportunidad a los estudiantes de hacer sus propias predicciones antes de escuchar el material.

Con la condición 13, *Se proporciona retroalimentación o guía para mejorar la comprensión auditiva*, se evidenció que los ejercicios no proporcionan retroalimentación o guía alguna para mejorar la comprensión auditiva de los estudiantes o para orientarlos en su proceso.

Finalmente, la condición 14 llamada: *Puede ser adaptado fácilmente a contextos de enseñanza remota o híbrida*, demostró que las secciones de listening analizadas pudieron adaptarse fácilmente al contexto de enseñanza inmediato de este estudio, puesto que las clases se imparten de forma remota, fue fundamental que las actividades puedan ser trasladadas a este tipo de enseñanza.

Según los datos analizados en el diagnóstico, se pudo evidenciar que gran parte de los ejercicios que el texto guía propone para las secciones de listening, son de tipo opción múltiple, lo cual no permite que los estudiantes realicen procesos complejos de pensamiento, por consiguiente, en la fase de acción se propuso una secuencia didáctica para reforzar la habilidad de escucha, que consta de diversos tipos de actividades, esto con el fin de que los estudiantes puedan comprender y desarrollar procesos cognitivos de mayor complejidad. Para lograrlo, se buscó que los estudiantes crearan algún producto a partir del audio trabajado; por ejemplo, después de escuchar una historia sobre un personaje, se les pidió que escribieran un final acorde con la historia que escucharon, esto implicó que los alumnos comprendieran lo que se trabajó en la secuencia didáctica para poder crear su producto con base en eso. De esta forma, también se busca integrar otras habilidades comunicativas como lo es la escritura. Por otra parte, se encontró que el texto guía no provee indicaciones para abordar los ejercicios de escucha; debido a esto, las sesiones de la intervención iniciaron con algunas pautas que sirvieran como guía para trabajar de manera adecuada los ejercicios de listening en el contexto académico. Adicionalmente, se sugirieron opciones para practicar y mejorar esta habilidad de forma personal y en contextos más reales. Por otro lado, se hizo evidente la falta de diversidad en los hablantes y acentos incluidos, dado que el texto guía se restringe al acento americano y los audios utilizados no provienen de material auténtico. En consecuencia, se desarrollaron actividades en las que aparecían hablantes nativos y no nativos, con la finalidad de exponer a los estudiantes a las diferencias de acento, pronunciación y variaciones del idioma.

En otro orden de ideas, los datos arrojados por la prueba diagnóstica de estilos de aprendizaje, evidenciaron una tendencia por parte de la población hacia los estilos primero

kinestésico y luego auditivo; en tercer lugar, aparece el estilo lecto-escrito y en última posición el estilo visual; es por ello que, los ejercicios propuestos en el libro no se ajustaban del todo a las preferencias de la población, ya que estos no ofrecen la oportunidad de trabajar en actividades de tipo kinestésico. Por consiguiente, se propusieron momentos en la secuencia donde los estudiantes tuvieron la posibilidad de escoger cómo querían trabajar los ejercicios teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje. Finalmente, se esperaba que al ser el estilo auditivo la segunda mayor inclinación evidenciada en el diagnóstico, la participación en el desarrollo de este estudio tuviera mayor acogida, sin embargo, eso no se vio evidenciado en la cantidad de participantes que accedieron a hacer parte de la investigación.

5. Plan de Acción

La secuencia didáctica implementada en el plan de acción se desarrolló en tres sesiones de clase, cada sesión con una duración de 3 horas, resultando así en un total de 9 horas destinadas para el desarrollo de la secuencia didáctica. La razón por la cual se decidió trabajar de esta forma, se debió a que el curso solamente cuenta con 48 horas de clase en total, por requisitos de la institución, el docente investigador debía cumplir con la enseñanza del programa determinado para el curso en su totalidad trabajando ciertas unidades del libro de texto, esto no permitió que se tomara más tiempo de clase para trabajar en el plan de acción. Por otro lado, la secuencia didáctica apuntó a fortalecer la habilidad de comprensión auditiva en inglés. Se diseñaron y ejecutaron tareas de listening basadas en las temáticas del libro guía, ya que estas eran las designadas para el curso, se tuvo en cuenta el nivel de listening y los estilos de aprendizaje identificados en el diagnóstico. Además, al final de la intervención se realizó una entrevista con un grupo focal elegido de manera aleatoria, esto

con la finalidad de conocer las percepciones de los estudiantes con respecto a la secuencia didáctica.

5.1 Secuencia Didáctica



Universidad
Industrial de
Santander

**Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Educación**

Asignatura: Inglés 5

Docente: Nicole Méndez

**Secuencia
Didáctica**

Título de la propuesta: Secuencia didáctica adaptativa para fortalecer la habilidad de escucha de estudiantes universitarios en ambientes remotos.

Tiempo estimado de duración: 9 horas

N° de estudiantes: 23

Diseño de la Secuencia Didáctica

Metas de enseñanza:

- Comprender y utilizar expresiones relacionadas con la casa y sus características, pudiendo describirla y responder preguntas simples.
- Entender y usar expresiones sencillas para hablar de su rutina diaria, actividades y planes.
- Comprender e interactuar con expresiones relacionadas con los alimentos en situaciones como ordenar comida en un restaurante y expresar gustos o preferencias.

Resultados esperados relacionados con los aprendizajes de los estudiantes:

- Comprende textos orales en inglés identificando la idea principal, detalles relevantes y la intención del hablante.
- Aplica estrategias de comprensión auditiva para mejorar la competencia de listening.
- Utiliza recursos tecnológicos (como podcasts, audiolibros, videos subtitrados, plataformas, redes sociales) para fortalecer la comprensión auditiva de forma autónoma.
- Participa en discusiones grupales posteriores a la escucha, compartiendo opiniones e interpretaciones.
- Reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje auditivo, identificando logros y aspectos a mejorar, y proponiendo acciones para avanzar en su competencia comunicativa.

Referentes teóricos, de enfoque, metodológicos, pedagógicos y/o didácticos:

Esta secuencia didáctica fue diseñada teniendo en cuenta como referentes teóricos a JJ Wilson, Wendy Lam, Jhon Field y David Nunan; ya que sus estudios acerca de la enseñanza de la habilidad de listening han servido para fundar las bases teóricas de esta investigación acción.

Secuencia de actividades por sesión (acciones):

Contenidos				
		Estándares	Estrategias y actividades	Recursos
				Tiempo previsto
Sesión 1	Momento 1	A1: Puede comprender y utilizar expresiones y frases muy sencillas para describir la casa, sus partes y para hacer o responder preguntas simples sobre ella. A2: Puede usar y comprender expresiones frecuentes y oraciones más variadas relacionadas con la casa, sus características y situaciones cotidianas como la renta de un lugar para vivir. B1: Es capaz de inferir y comprender las ideas principales e inferir información en textos orales claros que tratan temas relacionados con la casa y el arrendamiento de propiedades, mostrando mayor autonomía comunicativa.	Actividad de apertura: La docente presentará un video y les dará a los estudiantes la instrucción de responder algunas preguntas para determinar si comprendieron lo visto en el video. Durante la instrucción la docente no sugerirá ni explicará ningún paso a seguir, solamente pedirá a los estudiantes ver el video y responder: ● What type of dress is she looking for? ● Where is the fitting room? ● Who is Allen? ● What event is she attending? ● Did she end up buying the dress?	https://www.youtube.com/watch?v=imK-vnStBHo
				3 horas

		Tras ver el video e intentar responder las preguntas sin éxito, la docente explicará las pautas para abordar un ejercicio de listening más adecuadamente.		
		Actividad de desarrollo: Tablero colaborativo conocimientos previos En un tablero colaborativo de Padlet, los estudiantes responderán de forma escrita las siguientes preguntas: • What strategies do you use when listening to English? • What makes listening in English easy or difficult for you? • How do you usually practice your listening skills? • Is listening a useful skill for your career? • How good do you think you are at listening?	https://padlet.com/ntmendezf/conocimientos-previos-8zq6xq73qlwagjue	
		Actividad de cierre: Compromiso personal Con el objetivo de generar conciencia	https://forms.gle/2av3tHTVTj91m9dEA	

Momento 2	sobre la importancia de la habilidad de escucha, y promover la mejora individual. Los estudiantes harán un compromiso personal diligenciando un formulario en Google Forms donde deben completar los siguientes enunciados: ● One thing I learned today about listening is: _____ ● One strategy I want to try in the future is: _____ ● One personal goal I have for improving my listening is: _____ ● One resource or activity I will use to practice is: _____			
	Contenidos			
	Estándares	Estrategias y actividades	Recursos	Tiempo previsto
	A1: Puede comprender y utilizar expresiones y frases muy sencillas para describir la casa, sus partes y para hacer o responder preguntas simples sobre ella.	Actividad de apertura Udilio Introduction Utilizando Wordwall, los estudiantes resolverán un ejercicio de	https://wordwall.net/es/resource/95992605/comic-vocabulary	2 horas

		A2: Puede usar y comprender expresiones frecuentes y oraciones más variadas relacionadas con la casa, sus características y situaciones cotidianas como la renta de un lugar para vivir. B1: Es capaz de inferir y comprender las ideas principales e inferir información en textos orales claros que tratan temas relacionados con la casa y el arrendamiento de propiedades, mostrando mayor autonomía comunicativa	vocabulario en el que deben unir ciertas palabras con sus respectivas definiciones, junto a la definición, los estudiantes también podrán ver una imagen que los ayudará a comprender el significado de las palabras. Actividad de desarrollo: Los estudiantes leerán y escucharán una historieta sobre Udilio, un personaje inspirado en los estudiantes de la UDI. Esta historieta trata sobre la situación que Udilio tuvo que pasar para encontrar un lugar donde vivir y poder llevar a cabo sus estudios universitarios. A medida que los estudiantes van avanzando en la historia, tendrán que ir completando espacios en blanco utilizando las palabras que escuchen en el audio. Actividad de cierre: Los estudiantes deberán crear un final alternativo para la historieta de Udilio. Para esta actividad,	https://drive.google.com/file/d/12FZ8ybFveDkIDhQhwttdFDu3SvxloTB2/view?usp=drive_link	
--	--	---	---	--	--

Sesión 2			los estudiantes escribirán un párrafo con el final de la historia.	
	Contenidos			
	Estándares	Estrategias y actividades	Recursos	Tiempo previsto
	A1: Puede comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases muy básicas para hacer y responder preguntas sobre detalles personales, como la rutina diaria, planes, y actividades que realiza. A2: Puede comprender y hablar sobre actividades sencillas, rutinas y planes. B1: Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar sobre temas cotidianos como rutinas, planes y actividades.	Actividad de apertura: Vocabulary review La docente proyectará algunas palabras claves del vocabulario con imágenes que las representen, estas palabras estarán desorganizadas y los estudiantes deberán reorganizar las letras para formar la palabra correcta. Actividad de desarrollo: Daily routines chart Los estudiantes escucharán personas diferentes hablar sobre rutinas. En esta actividad los estudiantes deberán completar una tabla con información de los hablantes, como las actividades de la rutina y la hora a la que las realizan.	https://www.educaplay.com/learning-resources/24920931-unscramble_the_letters.html https://docs.google.com/document/d/1rhrNIPy9sGSsH0kD_E1rG7mRLgsjkQl20jAx3caKAo8/edit?usp=sharing https://english-practice.net/practice-listening-english-exercises-for-a1-routines/	3 horas

		Actividad de cierre: Gráfico En una tabla similar a la de la actividad previa, los estudiantes detallarán su rutina diaria creando oraciones. Posteriormente, los estudiantes compartirán su rutina con los demás compañeros en una puesta en común.	https://docs.google.com/document/d/1Yk92qUg2Ac4co7574HA2iu8pJznNKiFb/edit?usp=sharing&oid=115468592283132031310&rtpof=true&sd=true		
		Contenidos			
		Estándares	Estrategias y actividades	Recursos	Tiempo previsto
		A1: Puede comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases muy simples para hacer y responder preguntas sobre detalles personales como la rutina diaria, actividades comunes y planes inmediatos A2: Puede comprender y comunicar información sobre actividades y rutinas de manera más variada y fluida, pudiendo describir planes	Actividad de apertura: WordCloud Utilizando diapositivas, la docente proyectará una nube de palabras que contiene verbos y vocabulario relacionado con rutinas diarias. Después, utilizando la aplicación Mentimeter, los estudiantes señalarán las palabras	https://drive.google.com/file/d/1iW0D00Ert_SzJjUkmGnE1PncwweVaSd3/view?usp=drive_link https://drive.google.com/file/d/1jUzmZX2Gf0GXH68Mk2nXozMVLwVnPswg/view?usp=drive_link	3 horas

		sencillos y situaciones cotidianas con mayor detalle. B1: Es capaz de comprender las ideas principales de textos claros y en lengua estándar sobre temas relacionados con rutinas, planes y actividades, mostrando mayor seguridad para expresar y organizar sus ideas.	desconocidas para aclarar en una puesta en común el significado del vocabulario que no conocen. Actividad de desarrollo: Udilio Los estudiantes escucharán una conversación entre Udilio y su novia donde él relata con detalle la rutina que tiene planeada para su día a día. En esta conversación los personajes tendrán una discusión. Mientras los estudiantes escuchan el audio, también verán organizada en una gráfica la rutina de Udilio. Después, los estudiantes responderán algunas preguntas con base en el audio. Actividad de cierre: Cuando el audio termine, los estudiantes deberán planear un gateway weekend para que Udilio pueda reconciliarse con su novia. La tarea de los estudiantes será planear una rutina detallada para el viaje de los personajes.	https://docs.google.com/document/d/1vdZE0wAMPeD1uJFuN3j66CEsixnur_p62ceVUPb7EbY/edit?usp=sharing	
	Momento 1	Título de la sesión:			
		Contenidos			

Sesión 3:		Estándares	Estrategias y actividades	Recursos	Tiempo previsto
		A1: Puede entender e interactuar con expresiones muy simples para ordenar comida en un restaurante y expresar gustos o preferencias de manera básica. A2: Puede describir y entender vocabulario frecuente sobre alimentos, puede comunicar lo que le gusta o no le gusta y ordenar comida en un restaurante con mayor seguridad.	Actividad de apertura: Word puzzle Los estudiantes ingresarán a Educaplay a través de un enlace compartido por la docente, allí desarrollarán un crucigrama con las palabras del vocabulario de los alimentos.	https://docs.google.com/document/d/1HCjJYYOdDq8D2-7yTJmRaZrJEZzH5NrE4cHOzCS9-YY/edit?usp=sharing https://test-english.com/listening/a1/ordering-at-the-restaurant-a1-listening-test/	3 horas
		B1: Es capaz de comunicarse con más autonomía en situaciones relacionadas con la comida, como ordenar en un restaurante, ampliar sus preferencias y comprender expresiones más variadas y textos claros relacionados con alimentos y menús.	Actividad de desarrollo: Bingo Cards Cada estudiante escogerá un cartón de bingo de una carpeta de google drive. Estos cartones, en vez de los tradicionales números, contendrán frases u oraciones con espacios en blanco. Después de eso, los estudiantes escucharán un audio para luego completar en su cartón de bingo las oraciones o expresiones con lo que escuchen en el audio. El primer estudiante en completar todas las frases de su cartón será el ganador.	https://www.educaplay.com/learning-resources/24930146-vocabulary_practice.html	

Contenidos				
	Estándares	Estrategias y actividades	Recursos	Tiempo previsto
	A1: Puede entender e interactuar de forma sencilla para ordenar comida en un restaurante y hablar sobre gustos y preferencias. A2: Puede describir y entender términos sencillos acerca de la comida que le gusta y ordenar en un restaurante. B1: Es capaz de ordenar comida en un restaurante, de utilizar y comprender expresiones y vocabulario sobre alimentos.	Actividad de apertura: Los estudiantes verán un video corto con subtítulos sobre una conversación en un restaurante. La docente dará la instrucción de no buscar ninguna palabra en el diccionario mientras ven el video. Tras ver el video. Los estudiantes identificarán vocabulario desconocido, para posteriormente ingresarlo en una nube de palabras en Mentimeter. Una vez los estudiantes hayan señalado el	https://www.youtube.com/watch?v=ToDL0unxfGI https://www.menti.com/allcunx7moml	3 horas

		vocabulario que desconocen, la docente guiará a los estudiantes para tratar de encontrar el significado de las palabras desconocidas utilizando el contexto y las demás palabras en la oración. Actividad de desarrollo: Escape room En Genially, los estudiantes trabajarán en un juego tipo escape room en donde deberán resolver varios acertijos para avanzar. El personaje principal de este escape room es Udilio, y deberá superar sus dificultades para llegar al final del juego. En cada etapa del escape room el estudiante deberá resolver pequeños ejercicios de listening . Actividad de cierre: Muro de opiniones Utilizando un mural de Padlet, los estudiantes podrán escribir de forma anónima opiniones sobre las actividades trabajadas en la secuencia didáctica, se les pedirá que	https://view.genially.com/689d237b9cc780aaef908493/interactive-content-udilios-breakout-room https://padlet.com/ntmendezf/tell-us-what-you-think-91mvx6lou2i5ix56	
--	--	---	---	--

		tengan en cuenta lo siguiente: - Lo que funcionó - Lo que se puede mejorar - Lo que les gustaría repetir - Otros comentarios Esta actividad tiene el fin de indagar sobre las perspectivas de los estudiantes frente a las actividades propuestas.	
--	--	---	--

5.1.1 Adaptación de la Secuencia Didáctica

En este apartado se pretende describir las medidas que la docente investigadora tomó para adaptar su enseñanza y así contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, fue fundamental el artículo *Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners* de Lynn Corno y Richard E. Snow, ya que este proporcionó las bases teóricas para el diseño de la secuencia didáctica. Esta investigación exploró formas alternas de enseñar encaminadas a la mejora de la habilidad de escucha abordándola desde una perspectiva diferente a lo que usualmente se propone para las clases de inglés. Para ello, se buscó adaptar la enseñanza a las necesidades comunes e individuales de los estudiantes.

En primera instancia, la experiencia de la docente sirvió como base para identificar el problema entorno a la habilidad de escucha, sin embargo, tanto el análisis documental que se realizó para el libro de texto guía, como los comentarios posteriores a la implementación

de la secuencia y la entrevista con el grupo focal, permitieron confirmar la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades comunes e individuales del grupo. (Ver anexos D y F) En concordancia con lo propuesto por Fenstermacher y Goodlad (1983), con la implementación de las leyes de educación obligatoria universal, las escuelas y los docentes han tenido que asumir la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes alcancen los objetivos educativos comunes, sin importar la diversidad y diferencias individuales que puedan presentar los alumnos. Esta diversidad hace que la tarea de lograr los objetivos comunes para todos sea más compleja. (como se citó en Corno y Snow 1986). La adaptación de la enseñanza es principalmente un intento de afrontar el reto de la diversidad en el aula (Corno y Snow 1986) Por ende, con el desarrollo de esta propuesta didáctica, se propusieron actividades que se ajustaran a la heterogeneidad de los alumnos y a su vez pudieran contribuir a la mejora de la habilidad de escucha.

La adaptación de la enseñanza por parte del docente puede verse de distintas formas, Corno y Snow (1986) sugieren maneras en que los docentes podrían adaptar con éxito y espontaneidad tanto su pensamiento como su comportamiento ante las diferencias entre los estudiantes. Los maestros pueden manipular las estructuras organizativas de la clase, pueden variar los materiales que eligen para presentar información o guiar la resolución de problemas. Pueden variar los materiales de apoyo que utilizan, así como el nivel y la forma de las preguntas. Pueden variar el refuerzo que se da por las respuestas correctas, el nivel de explicación que se proporciona para las respuestas incorrectas y el incentivo para intentarlo de nuevo. Pueden plantear preguntas a los estudiantes de diferentes maneras para facilitar el diagnóstico. En resumen, pueden adaptar los procesos de enseñanza a las respuestas individuales de los estudiantes, pero también a su creciente comprensión de la cognición y la

motivación de los estudiantes con respecto a las tareas de aprendizaje en cuestión. Para el caso específico de esta propuesta, la adaptación se llevó a cabo de las siguientes formas. Primero, en los materiales que se utilizaron para las actividades de listening, a diferencia de los audios que propone el libro de texto, se buscó incluir acentos diferentes al estadounidense, esto con la finalidad de concientizar a los estudiantes de la variedad de hablantes y practicar la comprensión con un acento al que no estaban acostumbrados. (Ver en la secuencia sesión 3: actividad de desarrollo – bingo cards). Segundo, se propuso variar el nivel de dificultad con respecto a las preguntas formuladas en los ejercicios (Ver en la secuencia sesión 2: actividad de desarrollo - daily routines chart). En este ejercicio se formularon preguntas con diferentes niveles de dificultad que iban desde el A1 hasta el B1, esto se hizo teniendo en cuenta que no todos los aprendices en el grupo tenían el mismo nivel de desempeño, la finalidad de esta actividad era permitir a todos los estudiantes responder algo de acuerdo a su nivel y permitirles desarrollar con éxito al menos parte de la actividad. Tercero, en algunas actividades se procuró usar material con el que los estudiantes pudieran identificarse y relacionarse fácilmente, para esto se creó material auditivo con inteligencia artificial sobre un personaje inspirado en los estudiantes de la universidad, de modo que los audios que escucharan tuvieran semejanza con su contexto inmediato, usualmente el material proporcionado por el texto guía no se relaciona con la realidad de los alumnos. (Ver en la secuencia sesión 1: actividad de apertura – udilio introduction y sesión 2: actividad de desarrollo – udilio and his girlfriend). Cuarto, se orientó la producción por parte de los participantes hacia tareas diferentes a las habituales de opción múltiple, debido a que el texto guía incluye mayoritariamente ejercicios de este tipo, los estudiantes no tienen la oportunidad de hacer algo con la comprensión que realizan del material auditivo, por esta razón, se quiso

enfocar la producción en algo más complejo como un párrafo o una rutina y no solo en preguntas con opciones de selección múltiple. (Ver en la secuencia sesión 1: actividad de cierre – Comic ending y sesión 2: actividad de cierre – getaway weekend). Finalmente, la adaptación de la enseñanza de la docente hizo posible que los estudiantes identificaran un cambio significativo en el desarrollo de las clases, de acuerdo con la retroalimentación de los participantes, a diferencia de los cursos previos, se evitó caer en la monotonía y en la repetición de las mismas actividades. (Ver anexo F, Padlet evaluación de la secuencia)

5.2 Análisis de Resultados del Plan de Acción

5.2.1 Desarrollo del Plan de Acción

El proceso que se llevó a cabo para desarrollar el plan de acción de esta investigación, buscó fortalecer la habilidad de escucha en inglés mediante la implementación de una secuencia didáctica. Para ello, se propusieron 3 fases que incluyen el diagnóstico inicial, la intervención con los estudiantes y la evaluación de los resultados. En la etapa de la intervención se dispusieron 3 sesiones de clase para trabajar las actividades de la secuencia, es decir, se destinó una totalidad de 9 horas de clase. Cabe recalcar que el tiempo del curso es bastante limitado y la docente investigadora debía cumplir a cabalidad con el plan de estudios, debido a esto, no se pudo designar ningún momento más al desarrollo de la intervención. Asimismo, no fue posible el desarrollo de algunas actividades que se planearon inicialmente, debido a cuestiones de tiempo, entre ellas la brevedad del curso, dificultades con la conexión a internet y la necesidad de cubrir otras actividades académicas. De igual forma, se presenta también la entrevista realizada con un grupo focal conformado por cinco estudiantes, cuatro mujeres y un hombre, los cuales fueron elegidos de forma aleatoria, esta

entrevista tenía la intención de evaluar la secuencia didáctica y conocer las percepciones de los participantes tras haber finalizado la intervención.

En relación con las sesiones de la intervención, los contenidos que se trabajaron estaban directamente relacionados con los propuestos en el texto guía, es decir, el material que se utilizó en la secuencia didáctica se basó en los mismos temas de gramática que ya estaban definidos para el curso, no se introdujeron temas nuevos o diferentes a los propuestos por el texto guía, por lo tanto, se buscó reforzar la habilidad de escucha a partir de la gramática que los estudiantes ya estaban trabajando en clase. Cada sesión de la intervención constaba de dos momentos, en los que se desarrollan tres etapas de escucha: pre-listening, duringlistening y post-listening. El primer momento de cada sesión estaba conformado por ejercicios de listening que permitieran a los estudiantes reforzar la habilidad, a la vez que trabajaban la gramática correspondiente a la unidad del texto guía que se estaba estudiando en ese momento. El segundo momento de las sesiones buscaba relacionar al estudiante con las actividades propuestas, para ello, se diseñó un personaje llamado Udilio que representará a los estudiantes de la universidad, todas las tareas del segundo momento se basaron en el personaje, su vida académica y personal. Los recursos de imagen y voz que se diseñaron para estos momentos fueron creados con la herramienta de inteligencia artificial Chatgpt¹ (ver anexo H).

Sesión 1

El primer momento de esta sesión tuvo como propósito indagar acerca de los conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre la habilidad de escucha, también sirvió como punto de partida para que pudieran comprender mejor todo lo que conlleva reforzar la habilidad de escucha, por esta razón, la docente pidió a los estudiantes ver un

video y responder cuatro preguntas, pero ninguno logró hacerlo y solicitaron repetir el video. Esto evidenció que escuchar una sola vez no era suficiente para abordar la tarea de listening. En el libro *How to teach listening* el autor se refiere a los buenos oyentes como aquellos que usan diversas estrategias de escucha en concordancia con la tarea asignada (Wilson, 2008, p.34). Por ello, la docente presentó algunas pautas y estrategias para guiar el proceso de escucha. Luego, antes de ver nuevamente el video, pidió a los estudiantes identificar palabras clave o desconocidas en las preguntas, lo cual permitió aclarar vocabulario y sentido. Tras esta preparación, al volver a ver el video, los estudiantes pudieron responder adecuadamente las preguntas iniciales. Por ende, se encontró que los estudiantes no siempre están preparados para resolver las tareas de escucha que se les asignan, ya que no conocen o aplican estrategias de escucha que les permitan completarlas con éxito. Los aprendices no siempre transfieren las estrategias de escucha que usan en su lengua materna al momento de escuchar en una segunda lengua (Wilson, 2008, p.34), esto dejó en evidencia la necesidad de dedicar un espacio para mostrarles a los estudiantes estrategias que podían utilizar en su proceso para desarrollar la habilidad de escucha y abordar mejor las actividades de listening en clase.

Por otra parte, se les pidió a los estudiantes que completaran un Padlet con algunas preguntas respecto a la habilidad de listening para determinar sus conocimientos previos, de acuerdo con los resultados arrojados, se evidenció que la mayoría de estudiantes considera que el listening es una habilidad difícil de desarrollar y que, además, no son muy buenos en ella, como se observa en las respuestas de los participantes organizados en las siguientes tablas:

Tabla 3

Preguntas Padlet: What makes listening easy or difficult for you?

Estudiante	Pregunta: What makes listening easy or difficult for you?
E1	Its difficult for me
E2	Sometimes I have a hard time listening to an audio or conversation, they speak quickly and I don't understand the whole idea.
E3	It's difficult for me, that's why I try to listen to the same thing many times to learn it.
E4	It's difficult for me when people use words i don't know
E5	It's difficult because I hardly have time to practice and I get distracted a lot.
E6	It is difficult to understand a conversation in english because of how fast they speak sometimes
E7	It's hard to understand when the audio is too fast, it's easier for me when there are subtitles.
E8	When people speak very fast it's very difficult for me
E9	For me listening to english is a little difiicult but I can identify some words
E10	It is easier when the speaker talks slowly and clearly. It is more difficult when people speak fast
E11	It is difficult when people speak fast because I don't understand what they mean.

En la tabla 3 se observan las respuestas de los estudiantes que completaron la actividad del Padlet, allí se puede contemplar que, a pesar de que la pregunta indagó sobre los aspectos que consideraban fáciles o difíciles en la habilidad de escucha, los participantes únicamente mencionaron dificultades. Esta información coincide con la exhibida en las investigaciones de diversos autores, como es el caso del estudio Using *YouTube* Videos as Authentic Listening Materials with Ninth Grade Students from a Private Institution in Bucaramanga, en el que la mayoría de participantes describió la habilidad de escucha como difícil, importante y necesaria. (Galvis, 2023, p.59). Por otra parte, se observa una relación directa con la información expuesta en el marco teórico, ya que la habilidad de escucha requiere que los oyentes realicen procesos cognitivos complejos como captar señales

acústicas, transformarlas en palabras, convertirlas en oraciones con sentido, organizar las oraciones en proposiciones utilizando contextos lingüísticos y no lingüísticos, etc. (Wilson, 2008, p.7)

Tabla 4

Preguntas Padlet: How good do you think you are at listening?

Estudiante	Pregunta: How good do you think you are at listening?
E1	I'm not very good, because i repeat the listening more than three times
E2	Honestly, it causes me difficulty on some occasions.
E3	not very good
E4	I like listening, but i need more practice to improve
E5	not so good
E6	I'm not good at listening
E7	I still have a bit of trouble understanding the language well.
E8	It's very difficult for me, but I trying
E9	More or less
E10	I think I am getting better but I still need to practice more to catch details
E11	I think I am improving, but I need more practice to understand everything.

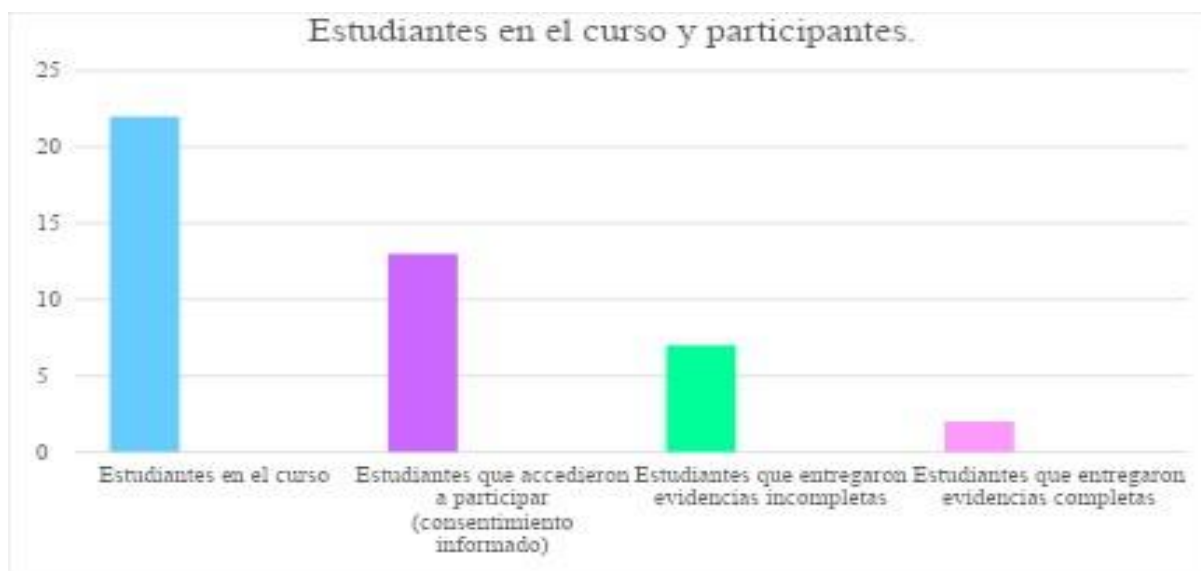
En la tabla 4, se evidencia la percepción que los participantes tienen acerca de su desempeño personal con la habilidad de escucha. De los once encuestados solamente uno (E9) manifestó tener un rendimiento más o menos bueno, los demás estudiantes expresaron no ser muy buenos o necesitar más práctica en esta habilidad.

En el segundo momento, se evidenció que los estudiantes lograron comprender y completar la actividad propuesta, se les pidió que completaran espacios en blanco usando palabras extraídas del audio, esto se realizó en una puesta en común sin inconvenientes, finalmente, los alumnos debían crear un final para una historia que escucharon. Esta actividad expuso una falta de motivación para entregar las actividades, lo cual resultó muy inquietante, debido a que solamente 5 participantes realizaron la tarea, se observó en esas personas el uso

adecuado de la gramática estudiada y la comprensión del recurso necesario para realizar la actividad de escucha, pero surgieron dudas sobre la motivación del grupo en general para realizar las actividades. Para ciertos autores, la motivación se define como el deseo de iniciar el aprendizaje de la segunda lengua y el esfuerzo que se hace para mantener ese aprendizaje. (Ortega, 2009, p.168) Cabe recalcar que las tareas propuestas para esta sesión y las siguientes, no acarrearán ninguna nota para los estudiantes y su participación era voluntaria. Sin embargo, el número de estudiantes que participó fue más bajo de lo que se anticipaba. Debido a esto surgen preguntas sobre si la actividad en particular o la intervención en general no fue del agrado de los participantes; de ser así, esta información difiere de lo expuesto por el grupo focal en la entrevista, ya que allí se aprecian en su mayoría comentarios positivos acerca de la intervención. En las siguientes figuras se observa la cantidad de estudiantes totales del curso, los participantes y el número de evidencias que entregaron.

Figura 5

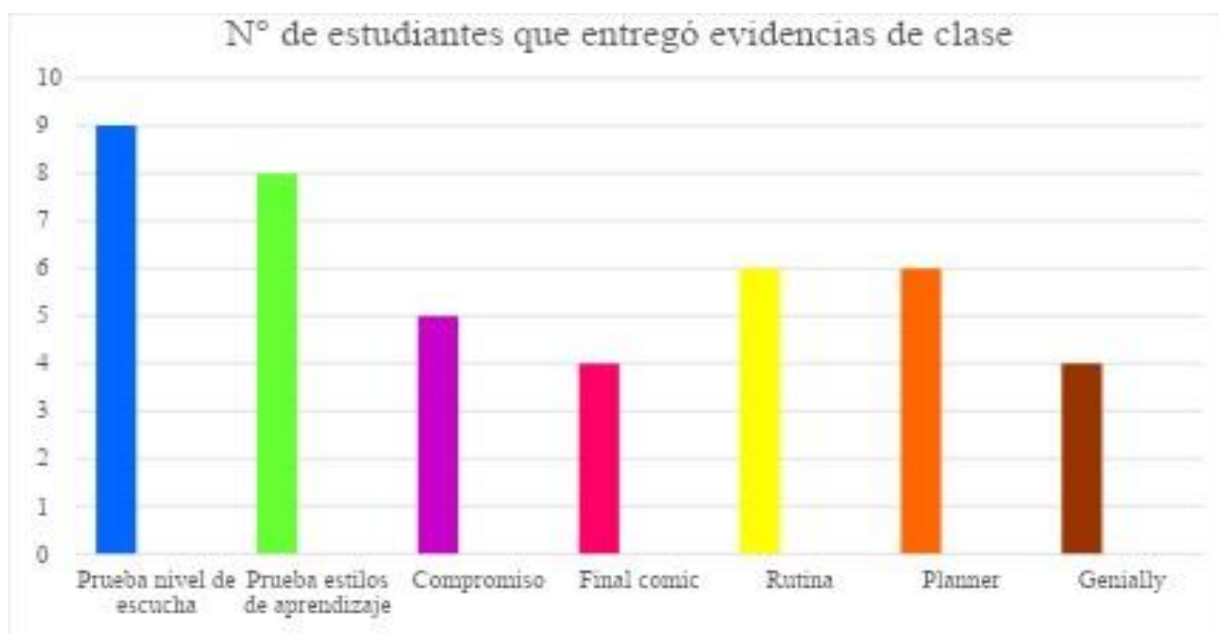
Nº Total de estudiantes en el curso y participantes



Nota: La barra de color rosa representa la cantidad de participantes que entregaron todas las actividades planeadas en la secuencia didáctica, la de color verde representa los participantes que entregaron algunas evidencias, mas no todas las asignadas.

Figura 6

Evidencias de las actividades de clase y n° de participantes que entregó



En la Figura 5 podemos observar que para ninguna de las actividades propuestas se logró recoger evidencias de todos los participantes, a pesar de haber accedido a participar en el consentimiento informado, no se reflejó la participación activa de todos los estudiantes en las actividades de la intervención. (Ver anexo F)

Sesión 2

En el primer momento de esta sesión se evidenció que los estudiantes tuvieron problemas para completar actividades que tuvieran un mayor nivel de complejidad, ya que la tarea que debían desarrollar consistía en completar una tabla sobre las rutinas diarias de varios hablantes con información específica como la hora del reloj, verbos, y verdadero/

falso. En esta actividad que estaba dividida en tres partes, también se les hicieron preguntas de diferentes niveles (A1, A2 y B1). Las preguntas de la primera parte correspondían al nivel A1, las de la segunda parte al nivel A2 y así sucesivamente. (Ver anexo F). Cuando se pidió que los estudiantes respondieran el ejercicio, la primera parte tuvo más respuestas que las demás, mientras que en la última parte no se completaron todas las respuestas y algunas tenían errores. Esto demuestra una dificultad en los participantes para completar tareas de escucha más complejas y elaboradas en comparación con las que están acostumbrados a trabajar desde el libro de texto, estas son frecuentemente actividades de escucha con preguntas de opción múltiple. Es evidente, por ende, un aumento en el nivel de dificultad de las actividades propuestas en la intervención, ya que se buscó exigirles a los estudiantes un poco más de lo que normalmente requiere resolver un ejercicio de escucha del texto guía, dado que acostumbran ser de un nivel muy básico, no son material auténtico y, además, se limitan a un único tipo de pregunta, de opción múltiple. Algunos autores recalcan que estas preguntas usualmente están formadas por un enunciado seguido de varias opciones de respuesta, entre las cuales una (o más, en el caso de preguntas de respuesta múltiple) es correcta. (Sridharan & Sivaramakrishnan, 2025, p.2) El uso excesivo de esta misma clase de preguntas podría facilitar el desarrollo de las tareas de escucha del libro y entorpecer el desarrollo de la habilidad en los alumnos, ya que las preguntas de opción múltiple han sido criticadas por evaluar predominantemente habilidades cognitivas de orden inferior, como la memorización de datos y la comprensión básica. (Sridharan & Sivaramakrishnan, 2025 p.3).

En otro orden de ideas, el material auténtico expone a los estudiantes a los ritmos del inglés cotidiano de una manera que los materiales guionizados no pueden lograr, por muy buenos que sean los actores. Además, esta clase de material donde el lenguaje no se ha

adaptado al nivel de inglés de los estudiantes, ofrece una experiencia de escucha mucho más cercana a la de la vida real. (Field, 2002, p.244). Este es otro aspecto en el que fallan los ejercicios de escucha del texto guía.

Por otra parte, en el segundo momento, los estudiantes realizaron una actividad sobre rutinas, en la cual se hizo una revisión de la comprensión global del audio a través de preguntas, aquí se evidenció que los estudiantes comprendieron el recurso, pues respondieron de forma acertada todas las preguntas. En la actividad de cierre, fue en la que se evidenció mayor participación, puesto que se recogió una evidencia que entregaron un total de 9 participantes, en esta se reconoce el uso adecuado de la gramática estudiada y un desempeño bueno en general. Nuevamente emergen dudas sobre la participación del grupo, ya que al igual que en la sesión 1, no todos los estudiantes entregaron las actividades propuestas, esto deja en evidencia una vez más la falta de motivación de los participantes.

Sesión 3

En el primer momento de esta sesión se pudo observar que para los estudiantes fue difícil enfrentarse a otros acentos diferentes al americano, debido a que en la actividad de desarrollo se utilizó un audio en inglés británico, las respuestas obtenidas fueron más limitadas, incluso, antes de empezar a revisar el ejercicio uno de los estudiantes comentó: “solo tengo 3”, haciendo referencia a que solo había podido comprender unas pocas respuestas. En concordancia con los referentes teóricos, existe la creencia de que los estudiantes deben exponerse gradualmente a una variedad de acentos a medida que adquieren mayor dominio del idioma. (Wilson, 2008, p.28). No obstante, los ejercicios propuestos en el texto guía no cumplen con este factor, ya que el único acento que se incluye es el

americano. Esto limita la capacidad de los alumnos de comprender y acostumbrarse a acentos diversos.

En esta sesión, además, los alumnos tuvieron la posibilidad de escoger cómo querían desarrollar ciertas actividades según su estilo de aprendizaje y se culminó con un muro de opiniones en el cual los estudiantes debían responder preguntas sobre la secuencia didáctica, este momento sirvió para evaluar lo desarrollado en el plan de acción, y a la vez, permitió conocer más a fondo las percepciones de los participantes, en una de las preguntas se indagó por las cosas que los estudiantes consideraron que funcionaron en la intervención, entre las respuestas se identificó la importancia de la etapa de pre-listening para los estudiantes. Esta etapa previa a la escucha ayuda a nuestros estudiantes a prepararse para lo que van a escuchar, y tener mayor probabilidad de éxito en cualquier tarea. La primera etapa de la preparación para la escucha generalmente implica la activación de esquemas mentales para ayudar a los estudiantes a predecir el contenido del audio. La segunda etapa consiste en establecer un motivo para escuchar. (Wilson, 2008, p.60). A continuación, algunos de las respuestas obtenidas. Un estudiante mencionó entre lo que funcionó “Tener contexto de las preguntas antes de escuchar el audio, identificar las palabras claves” asimismo, otro participante respondió “Escuchar y escribir el vocabulario antes del ejercicio” lo que pone en evidencia que esta etapa inicial del proceso de escucha es muy importante y los estudiantes logran notar los beneficios que conlleva en su proceso de escucha y en la realización de las tareas de la secuencia didáctica. Es valioso contrastar las actividades de la secuencia didáctica con las del libro guía, puesto que, a pesar de que se incluye una etapa de pre-listening donde se presenta el vocabulario, estas actividades suelen limitarse a visualizar una imagen y luego escoger la palabra correcta de entre una lista, este tipo de tarea se repite en casi todos los

ejercicios de pre-listening del texto guía, exhibiendo así muy poca variedad en las actividades que normalmente se realizan en clase a partir del libro.

5.2.2 Entrevista Grupo Focal

Una vez terminada la intervención, se contactaron cinco estudiantes en un grupo focal para participar en una entrevista a modo de evaluación de la secuencia didáctica, para esto, la docente investigadora se reunió con los estudiantes en una videollamada en Google Meet que duró aproximadamente 35 minutos (ver anexo E). Los participantes tomaron turnos para responder una serie de preguntas y estas fueron algunas respuestas relevantes:

¿Las actividades propuestas en el proyecto le ayudaron a mejorar la habilidad de listening?

“Bueno, en lo personal, pues a mí sí me ayudó porque conocí palabras nuevas que yo nunca había escuchado y menos en este idioma de inglés, y pues también me ayudó, así como a entender, a ponerle más atención a los detalles mínimos.”

“Yo considero que sí me ayudaron, al principio cuando se colocaban los audios me parecía, a veces, como un poquito difíciles, pero ya pues yo me concentraba y lograba entenderlos más, y las repeticiones que usted hacía me ayudaban a que poco a poco fuera comprendiendo un poquito más los audios.”

“Sí, bastante, de hecho, a mí me gustó mucho primero ver el vocabulario, o sea, como tener una actividad de vocabulario para conocerlo, para escuchar las palabras de ese vocabulario y ya cuando pasaba lo del listening, entonces era más fácil entender, es como que esta palabra ya la escuché, ya la relaciono y ya sé que es, entonces ese tipo de actividades sí

me ayudan bastante a adaptar como la escucha, porque pues en la escucha como que no me va tan bien.”

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes en esta pregunta, es notorio que ellos mismos consideraron haber tenido una mejora en la habilidad, lo cual es un aspecto positivo y se espera sirva de motivación para que sigan trabajando para reforzar la habilidad de escucha. Aunque estas respuestas no necesariamente representan la totalidad del grupo, son un indicio claro de que, al menos para algunos estudiantes, la intervención fue de ayuda para mejorar la escucha. Por otra parte, nuevamente es notoria la importancia de la etapa de pre-listening para los estudiantes, como se evidenció en la sesión 3 de la intervención, el buen desarrollo de la etapa de pre-listening puede incrementar las posibilidades de realizar la tarea de escucha con éxito.

¿Notó alguna diferencia entre las actividades de listening del proyecto y las que suelen hacerse normalmente en clase de inglés?

“Sí, sí, señora, sí encontré diferencias en las del proyecto que usted colocaba los listenings eran más complicados, de pronto por lo mismo de la duración, las palabras, incluso el acento, y que, de pronto los audios que a día de hoy también se hacen en nivel 5 de inglés que son como muy sencillos, de pronto con no tanta información, respondiendo muy puntualmente lo que se dice, no como una conversación tan real, entonces pues sí siento que hay gran diferencia en como usted lo abordó en el proyecto a como se aborda en las clases de inglés.”

“Yo sentí la diferencia más que todo en el nivel de los audios, y ese libro maneja audios que en pronunciación, y también como en la velocidad es más lento, es un poco más

claro al pronunciarlo, entonces es muchísimo más fácil entenderlo, y el de los audios si sentí como... inclusive no solo como la pronunciación a una mejor velocidad, sino también las entonaciones, y el cómo se habla, el acento, entonces en los audios si ve uno el acento que es, que se supone que es de las conversaciones reales que suelen tener, entonces sí es la diferencia entre el inglés que se hace para nosotros entenderlo más fácil, y el inglés con acento que se supone que deberíamos nosotros escuchar más para entenderlo.”

“Bueno, yo considero que sí había como diferencias, pues, porque digamos que las actividades de listening del proyecto eran como más... tenían un grado de dificultad un poquito más... porque eran como conversaciones más largas y ya le tocaba a uno como comprender y entrarse y como de verdad estar ahí escuchando para lograrlo entender, porque, pues las conversaciones eran un poquito... eran más larguitas y se debía como mirar bien, como para lograrlo entender, porque ya estamos hablando como de conversaciones entre personas que están haciendo alguna actividad y, por el contrario, pues con el tema de las clases, a veces los listenings son como muy... muy de una conversación entre una y otra persona, pero es algo muy básico, ¿sí?... son como más sencillas. Entonces considero, pues, que esa diferencia, y las del proyecto eran como más prácticas, más a la vivencia de lo que se estaba viendo y las otras son como, o sea, son un poquito como más encajonadas.”

Con las respuestas anteriores, se pudo reflejar que los participantes fueron conscientes de que se buscó practicar y reforzar la habilidad de escucha utilizando materiales y herramientas diferentes a las que ellos ya conocían y siempre se repetían en el texto guía. Asimismo, los participantes también manifestaron haber notado una diferencia en el nivel de complejidad tanto de los audios, como de las actividades, puesto que se buscó exigir un poco más del nivel en el que ellos se encontraban inicialmente, esto en aras de llevarlos a mejorar

la habilidad. Entre los aspectos que los estudiantes encontraron positivos en la intervención, en comparación con los ejercicios del libro guía, mencionaron la practicidad de los ejercicios y la relación con contextos y situaciones reales, en cuanto a la dificultad del material, mencionaron la velocidad, el acento, y la pronunciación en los audios, finalmente, también se mencionó el tipo de preguntas que se hace en el texto guía y cómo estas exigen respuestas puntuales que no requieren una comprensión más a fondo. Por ende, desde un punto de vista pedagógico, la docente investigadora logró darle un manejo diferente a la habilidad de escucha a través de actividades distintas a las establecidas en el libro guía del curso. Esto también permitió evidenciar un efecto positivo en las percepciones de los participantes en cuanto a las tareas y la práctica de la habilidad de escucha.

Si pudiera cambiar o mejorar algo del proyecto ¿qué sería?

“Pues yo no le cambiaría nada, me pareció chévere, de pronto sí para mejorarlo me gustaría proponer la parte de, no sé, escenas de películas, que sean como escenas cortas las cuales uno las pueda entender y responder preguntas sobre esas escenas, o incluso con música, un profesor hace un tiempo, de hecho, en los primeros niveles, cada vez que llegaba a clase nos recibía con una canción, entonces siempre como que le ayuda a uno, primero, a motivarse, y segundo, a intentar, como bueno, yo escucho música en inglés, pero pues la mayoría del tiempo no me paro a pensar qué es lo que realmente están diciendo en la canción, entonces siempre ese tipo de cositas son bastante interesantes.”

“Considero que, de pronto mirar que nos gusta, o en qué nos enfocamos más; por ejemplo, de pronto si tenemos a alguien que admiremos... yo admito a un actor, por ejemplo, Will Smith, a mí me gustan mucho sus películas, entonces de pronto pues incluir digamos como historias de la vida él o cosas así que me llamen la atención y que a mí me interesen

oír, sí de pronto, ya cosas así que digamos, ya más personalizado, mirar digamos así actividades sobre la vida de tal persona, digamos vamos a escuchar y digamos que uno intenta hacer el esfuerzo porque está interesado en saber qué está pasando ahí. De pronto alguna tipo como un podcast o algo así como que uno quiera saber más, pero ya sería como de intereses personales de cada quien, ¿sí? entonces algo así sería muy chévere.”

Cuando se les preguntó a los participantes cómo podrían cambiar o mejorar la intervención, algunos sugirieron incluir en las actividades música, series, películas y personajes que fueran de su interés, esta información coincide por lo planteado en el marco teórico, puesto que el idioma inglés se ha difundido en gran medida mediante la música pop y el entretenimiento de Hollywood, para muchos estudiantes el primer contacto con el inglés suele ser la música, y a la vez, puede ser una fuente de motivación (Wilson, 2008, p.16). Esto demuestra que adaptar la enseñanza a las preferencias y gustos de los estudiantes puede resultar motivador y promover la participación. De igual manera, cabe recalcar que las actividades propuestas en el texto guía no responden a las sugerencias hechas por los estudiantes.

¿Cómo describiría su experiencia haciendo parte del proyecto de listening?

“Para mí la experiencia fue muy, muy enriquecedora porque me permitió mejorar mucho la comprensión auditiva y como... darme cuenta que sí podía hacerlo, que sí podía porque pues uno a veces siente mucho miedo, y escuchaba y bueno entendí esto que es algo muy básico, pero ya con las otras que tenían un poquito más de dificultad, pues lograba como entenderlo y pues me pareció que fue, como dije anteriormente, muy enriquecedora, muy

positiva. En algunos momentos sentía que era como un reto y eso me ayudó mucho a esforzarme y a ganar confianza en mí, entonces considero que fue bastante valioso.”

“A mí me parecieron que me obligaron a estar muchísimo más pendiente a la clase, porque pues al ser las clases de inglés remotas y uno estar en la casa, yo me distraigo fácil, de pronto que me sale algún anuncio, me sale alguna cosa, me distraigo, entonces el nivel que se pedía para escuchar los audios y atender a las actividades me obligaba a concentrarme en lo que estaba escuchando porque si no, no lo entendía, entonces fue un refuerzo que me ayudó, incluso a entender, o mejor dicho, sentía muchísimo más fácil el libro después de ver como las actividades del listening, entonces si me fortaleció bastante en la parte de la concentración y en la parte de la escucha.”

En esta última pregunta las respuestas evidenciaron una acogida positiva hacia el proyecto por parte de los participantes, algunos indicaron que la intervención los había impactado en aspectos como la concentración, ya que debían prestar más atención para poder resolver las actividades, y la confianza, y experiencia que ganaron al haber logrado participar y resolver satisfactoriamente algunas de las actividades. Es valioso mencionar que el grado de satisfacción que los participantes tuvieron con la intervención, no necesariamente refleja la disposición que tuvieron para participar en este estudio, puesto que, aunque las actividades y el material implementado fueron del agrado de los alumnos, esto no garantizó la participación ni el cumplimiento con las actividades. Estos datos concuerdan con lo evidenciado en las sesiones de la intervención, puesto que en ninguna de las actividades de la secuencia didáctica se logró una participación total de los alumnos, por el contrario, en muchos casos fueron pocos los que cumplieron con las entregas, una vez más esto deja en evidencia la problemática alrededor de la falta de motivación de los participantes.

Habiendo analizado la entrevista y las tres sesiones que se dedicaron al desarrollo del plan de acción, es valioso además tener en cuenta la perspectiva de la docente investigadora en cuanto al efecto de la intervención en la práctica docente, si bien es complejo hacer aseveraciones acerca de la habilidad de escucha en los estudiantes teniendo en cuenta los datos y resultados obtenidos, es imprescindible analizar los resultados desde un punto de vista más pedagógico. En primer lugar, se pudo evidenciar que es necesario implementar estrategias que permitan al docente controlar de forma más adecuada la participación, ya que este fue uno de los problemas más latentes durante todo el desarrollo del plan de acción. En segundo lugar, se determinó que desde la posición del docente es posible mejorar la calidad de los ejercicios de escucha, los que brinda el libro guía en realidad no satisfacen del todo las necesidades de los estudiantes, además de que son poco creativos, no proponen actividades donde los estudiantes se sientan cómodos, para el caso específico de este estudio, la mayoría de los participantes evidenció tener una preferencia de aprendizaje de tipo kinestésico, pero el texto guía no incluye ejercicios de escucha de este tipo en lo absoluto. Otro aspecto relevante es la etapa de pre-listening, es imprescindible que el docente dedique un espacio para presentar el vocabulario y asegurarse que los estudiantes conozcan y entiendan las palabras que van a aparecer en los audios, ya que el texto guía no provee actividades valiosas en esta etapa y como resultado el proceso de escucha puede verse afectado negativamente. Por último, cabe recalcar el manejo del tiempo por parte del docente, ya que cuando se diseñaron las actividades de la secuencia didáctica inicialmente, se tenía pensado realizar muchas más cosas, pero el modo de enseñanza remoto no siempre permite trabajar con la misma rapidez que se haría en la presencialidad.

Para concluir este apartado, es importante destacar que uno de los problemas más recurrentes durante el desarrollo del plan de acción fue la poca participación de los estudiantes, ya que, a pesar de que se les dio tiempo y espacio para realizar las actividades y cumplir con las entregas, la mayoría no lo hizo, esto demuestra que la participación es un aspecto en el que se requieren acciones para mitigar la falta de compromiso de los estudiantes. Si bien los resultados evidenciaron una acogida favorable por parte de algunos participantes, no son suficientes para hacer un juicio en cuanto a la mejora de la habilidad de escucha del grupo completo, también revelaron la necesidad de optimizar ciertos procedimientos para garantizar una participación más activa y un seguimiento más consistente.

6. Hallazgos

En este apartado se propone describir los hallazgos derivados del análisis de los datos recopilados en las diferentes etapas de la investigación, en concordancia con los objetivos específicos de este estudio.

Objetivo específico 1: Establecer el nivel de competencia en la habilidad de escucha y los estilos de aprendizaje de los participantes. Se realizaron dos pruebas diagnósticas como instrumentos para obtener estos resultados, y se pudo observar que la preferencia de estilo de aprendizaje más recurrente en el grupo fue la kinestésica. En cuanto al nivel de competencia en la habilidad de escucha, se observó que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel A1, el cual está por debajo del nivel requerido para el curso en el que se llevó a cabo la intervención (A2.2), únicamente dos estudiantes se ubicaron en el nivel correspondiente, mientras que otros dos participantes evidenciaron hallarse en el nivel B1, el cual está por encima de lo esperado para el curso.

Objetivo específico 2: Diseñar e implementar una secuencia didáctica adaptativa teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje enfocada en el desarrollo de la habilidad de escucha de los estudiantes. Para darle cumplimiento a este objetivo se diseñó una secuencia didáctica usando algunos recursos adaptados y otros creados desde cero por la docente investigadora, las actividades se pensaron para apelar a diversas preferencias, puesto que, aunque el grupo demostró una tendencia kinestésica, no todos los estudiantes obtuvieron este resultado.

Objetivo específico 3: Analizar los efectos de la implementación de una secuencia didáctica adaptativa en la habilidad de escucha de los estudiantes a partir de desempeños. Se evidenció que los estudiantes tienen dificultades para comprender acentos diferentes al del inglés americano, de igual forma, fue notorio que los participantes percibieron en sí mismos una mejoría en su habilidad tras la implementación de la secuencia didáctica. Además, se observó que los participantes encontraron diferencias positivas en cuanto a los ejercicios de la intervención y los ejercicios que normalmente utilizan para trabajar la habilidad de escucha en el texto guía.

Objetivo específico 4: Reflexionar acerca de los cambios en la competencia de escucha reflejados en los estudiantes como resultado de la implementación de una secuencia didáctica adaptativa, describiendo el impacto del estudio en la praxis pedagógica de la docente investigadora. Este estudio reveló afectaciones en la práctica pedagógica, se evidenció que desde la posición del docente es necesario empezar a implementar estrategias para incrementar la participación y la motivación, siendo este uno de los problemas más notorios. También es valioso mencionar la experiencia adquirida en cuanto al diseño y planeación de actividades, es necesario que el docente adapte su enseñanza

a las preferencias de los estudiantes, y a su vez, busque traer actividades diferentes a las propuestas por el texto guía. Finalmente, se mostró que es vital manejar el tiempo de manera adecuada para poder cumplir con todas las tareas propuestas, y, darle mayor relevancia a la primera etapa del proceso de escucha (pre-listening), pues esta marca el inicio y tener falencias allí suele entorpecer el resto del proceso.

7. Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito analizar los efectos que una secuencia didáctica adaptativa podía tener en el fortalecimiento de la habilidad de escucha en inglés, con estudiantes universitarios en ambientes remotos, por lo tanto, los resultados obtenidos permitieron a la autora comprender y concluir, lo siguiente:

Uno de los objetivos de este estudio era establecer el nivel de competencia en la habilidad de escucha y los estilos de aprendizaje de los participantes. A partir de los datos arrojados se concluyó que el grupo participante se encontraba en un nivel más bajo de lo requerido para el nivel que estaban cursando en el momento en que se llevó a cabo la implementación de la secuencia didáctica, lo que puede indicar desde una posible selección equivocada del libro de texto o la necesidad de emplear una metodología de enseñanza con mejor nivel de congruencia con la modalidad remota, hasta la intervención de factores individuales y sociales en la percepción de la importancia del aprendizaje del inglés, entre otros. En cuanto a los estilos de aprendizaje, el grupo demostró una tendencia de tipo kinestésico. Sin embargo, esta tendencia no indica haber acarreado algún impacto positivo en la motivación para cumplir con las actividades de la propuesta; ya que la participación fue baja a pesar de haber planteado actividades para los diversos estilos de aprendizaje. Al

respecto, quizá es indicado considerar la diferencia en el impacto en el proceso de aprendizaje que tiene, dar a conocer el estilo de aprendizaje mediante una prueba diagnóstica, y el despertar de la consciencia metacognitiva de los estudiantes acerca de sus estilos y cómo emplearlos para potenciar su aprendizaje. Lo primero no necesariamente implica o evidencia lo segundo.

Por otra parte, se llegó a la conclusión de que el recurso creado permitió a los participantes evidenciar en sí mismos una mejora de la habilidad, sin embargo, aunque los participantes consideren haber tenido una mejoría, esto no refleja si hubo un cambio significativo sobre la habilidad de escucha. Sumado a esto, se encontró que los participantes no sabían abordar adecuadamente una actividad de *listening*, por tanto, se vio la necesidad de brindar estrategias de escucha que los estudiantes pudieran aplicar en sus contextos de aprendizaje. Por otro lado, las sesiones de la intervención permitieron llegar a la conclusión de que los estudiantes consideran el *listening* como una habilidad difícil, que requiere práctica, y no se consideran muy buenos en ella. Esto refleja el poder de las creencias individuales en el éxito académico.

En cuanto a los efectos de la implementación de la secuencia didáctica en la habilidad de escucha de los estudiantes, se llegó a concluir que la comprensión de acentos diferentes al americano resulta difícil para los participantes, lo cual puede atribuirse a que el libro de texto no incorpora audios con otros acentos y los alumnos no tienen la oportunidad de experimentarlos en clase. Similar a esto, se concluyó que para los participantes también es difícil completar tareas de escucha más complejas que las que están acostumbrados a trabajar en el libro guía (opción múltiple). Asimismo, la etapa inicial del proceso de escucha (pre-

listening) resultó ser clave para los participantes, puesto que les permitió ampliar su vocabulario, y, en ocasiones, tener éxito en el resto del proceso.

Por último, el desarrollo de esta secuencia didáctica tuvo un impacto significativo en la praxis pedagógica de la docente investigadora, quien concluye que es necesario hacer una adaptación del material de *listening*, puesto que los recursos del libro guía no satisfacen con las necesidades de los estudiantes en cuanto al planteamiento de actividades contextualizadas culturalmente, ni organizadas hacia un progreso gradual en complejidad de tarea cognitiva; otra alternativa es incluir material ajeno al del texto, de preferencia auténtico, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje y las preferencias de los estudiantes. De igual forma, la evidente falta de motivación de los participantes, lleva a determinar que es necesario implementar estrategias para fomentar la participación de los estudiantes y tener un mejor seguimiento del desarrollo de la habilidad.

7.1 Limitaciones

Las limitaciones para realizar esta investigación fueron dos: la participación de los estudiantes y el tiempo del curso junto a la duración de la intervención.

Con relación a la participación de los estudiantes, existen diversos factores externos que pueden ser la causa de la poca participación por parte de los alumnos. Aunque no es posible identificar o determinar con exactitud estas causales, vale la pena mencionar a manera de hipótesis tres factores: el trabajo, los horarios y la modalidad de enseñanza remota. En muchas ocasiones los cursos ofertados por la universidad solo se orientan en horarios específicos que se cruzan con otras clases de los alumnos, frente a esta problemática no se ha brindado ninguna solución por parte de la institución, de igual forma sucede con el trabajo

y la vida personal de los estudiantes, muchos se matriculan a los cursos de inglés, aunque son conscientes de no poder asistir por su trabajo; esto quizá se deba a la modalidad de enseñanza que en muchos casos permite a los estudiantes ausentarse o no prestar atención a la clase y las responsabilidades académicas que esta acarrea.

En cuanto al tiempo del curso y la duración de la intervención, en la institución educativa, los cursos de inglés se han venido orientando de manera remota y de forma intensiva, ya que para la totalidad del curso se dispone de 48 horas divididas en 16 sesiones de clase, cada una de 3 horas. Teniendo en cuenta que la clase de inglés no pertenece a ningún programa específico; sino que es un requisito que se exige para todos los estudiantes de pregrado, esta no es una clase que los estudiantes deban tomar durante todo el semestre, como se mencionó anteriormente, solo se cuenta con 16 días de clase para cumplir a cabalidad con el plan de estudios, más las actividades planeadas para la secuencia didáctica. Por consiguiente, el tiempo para desarrollar la habilidad de escucha o cualquier otro fenómeno de estudio, es corto y limitado. Por último, la asignación de los cursos por parte de la institución se realiza de manera aleatoria, esto quiere decir que los docentes solamente están con un grupo específico de estudiantes durante los 16 días que dura el curso, tras finalizar el ciclo, un nuevo grupo es asignado a los docentes, lo que no permite que haya continuidad en los procesos de aprendizaje.

8. Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la habilidad de escucha de estudiantes universitarios en ambientes remotos:

En primera instancia, se considera que existen factores externos que podrían estar afectando la participación de los estudiantes en las clases, tales como lo son el trabajo, los horarios de la universidad y la modalidad de enseñanza remota, aunque estos aspectos estén fuera del control del docente, se recomienda buscar formas de mitigar esta problemática desde la propia clase, por ejemplo, conectando la enseñanza con temas de interés de los estudiantes, ya sea música, series o películas, esto con el fin de motivar e incrementar la participación, de igual forma, es valioso integrar actividades diferentes a las que los estudiantes ya conocen, puesto que el texto guía repite los mismos ejercicios una y otra vez, haciendo que resulten monótonos y predecibles lo que afecta directamente la capacidad de los estudiantes para abordar tareas de escucha que demanden mayor esfuerzo cognitivo. Como docente, es de gran importancia implementar recursos que generen el deseo de participar y aprender en los alumnos. Asimismo, se sugiere adaptar los niveles de dificultad de las tareas de *listening*, como se mencionó anteriormente, los ejercicios de escucha del libro tienen un nivel de dificultad bajo que incluso algunos estudiantes identifican, es por eso que para lograr una mejora en la habilidad se recomienda exigirles un poco más de lo que exige el libro y exponerlos a diversos tipos de actividades.

Por otra parte, se considera que muchos de los estudiantes no comprenden la responsabilidad individual que implica tener clases de manera remota, algunos solo responden al llamado de asistencia para luego desentenderse de la clase, es por eso que se aconseja presentar a los estudiantes estas implicaciones para concientizarlos acerca de su papel en el proceso de aprendizaje y el compromiso que se debe asumir como estudiante en presencialidad remota. Además, se sugiere considerar una reestructuración del programa de inglés por parte de la institución educativa, y un texto guía que potencie la habilidad de

escucha, puesto que no solo la modalidad de enseñanza remota puede estar afectando los procesos de aprendizaje, sino también se encontraron falencias significativas en el libro de texto en relación con el nivel de dificultad y el tipo de actividades.

En cuanto a la praxis docente, se invita a los educadores a implementar estrategias que les permitan tener un seguimiento más controlado del cumplimiento de las actividades, sin embargo, esta tarea puede resultar difícil debido a que los porcentajes de notas están preestablecidos por la institución, y a que los estudiantes suelen evadir cualquier responsabilidad académica que no represente una calificación numérica para ellos. Igualmente, se recomienda tener en cuenta el tiempo del curso, el cual a veces resulta muy limitado para el desarrollo de todas las actividades planeadas.

Para concluir, es vital continuar trabajando en el desarrollo de la habilidad de escucha, puesto que aún existen demasiados vacíos por estudiar en este campo, en cuanto a esta investigación, los resultados mostraron que es necesario hacer adaptaciones urgentes en la enseñanza y el abordaje de la habilidad de escucha en las clases de inglés, de igual forma, se hallaron dificultades en el texto guía, y el compromiso de los estudiantes. Se sugiere repetir el ciclo de investigación en el futuro, pues aún quedan incógnitas por explorar, y se espera que el constante estudio de este fenómeno permita a la institución gestionar y abordar las falencias que se han venido presentando con respecto a la enseñanza de la habilidad de escucha, y las clases de inglés en general. Adicionalmente, la adaptación de la enseñanza por parte de los docentes es fundamental para mitigar la baja participación y lograr que los alumnos verdaderamente alcancen los estándares académicos correspondientes a su nivel de formación.

Referencias Bibliográficas

American Educational Research Association (1986). Handbook of Research on Teaching.

Macmillan.

Asociación Nacional de Instituciones Financieras ANIF. (2024). Inglés como requisito en el mercado laboral colombiano. 2024.

<https://www.anif.com.co/comentarios-economicos-del-dia/ingles-como-requisito-en-el-mercado-laboral-colombiano/>

Artículo 67. Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de

<https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Arroyo Villa, T. M. y Anchundia Ponce, A. D. (2025). Pre-During-Post Methodology

focused on listening for teaching English in educational environments. (Artículo

Científico). Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Chone, Ecuador.

Báez Puentes, N. J. (2019). Aplicación de un modelo de escucha extensiva para fortalecer

la comprensión auditiva en inglés de negocios en los estudiantes de quinto semestre

de administración de empresas formación Dual universitaria.

Beltran, A. L. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa

(Vol. 179). Grao.

Cabarcas Berrio, R. J. (2017). Uso de las Tic para fomentar el aprendizaje significativo del

Inglés a través de canciones (Doctoral dissertation).

Cambridge (2023). International Language Standards. Recuperado de

[https://www.cambridgeenglish.org/exams-](https://www.cambridgeenglish.org/exams-andtests/cefr/#:~:text=The%20Common%20European%20Framework%20of%20Re)

[andtests/cefr/#:~:text=The%20Common%20European%20Framework%20of%20Re](https://www.cambridgeenglish.org/exams-andtests/cefr/#:~:text=The%20Common%20European%20Framework%20of%20Re)

fer

ence%20for%20Languages%20(CEFR)%20is,who%20have%20mastered%20a%20

language

Cardona-Román, D. M., & Sánchez-Torres, J. M. (2011). La educación a distancia y el

elearning en la sociedad de la información: una revisión conceptual. Revista UIS

Ingenierías, 10(1), 29–52. Recuperado a partir de

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistauisingenierias/article/view/39-52>

Castañeda Rodríguez, K. D., & Vargas Jaimes, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: una

mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia,

así como sobre las buenas prácticas docentes. Revista Academia y Virtualidad,

14(1), 13-22.

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá:

biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 2, 1-11.

Cazar-Costales, S. N., Guano-Merino, D. F., Yáñez-Valle, V. V. & Calles-Jiménez, R. F.

(2022). Edpuzzle una herramienta tecnológica interactiva y cooperativa para

mejorar las habilidades auditivas de los estudiantes de inglés como Lengua

Extranjera. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(2), 66.

Chattaraj, D. (2020). Strategies for Facilitating Listening Skills among Foreign Language

Learners in US Universities. International Journal of Learning, Teaching and

Educational Research, 19(4), 150-169.

Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R., & Ramírez Salas, M. (2005). La comprensión auditiva:

definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades.

Actualidades investigativas en educación, 5(1).

- Córdoba Valencia, A., & Mosquera Mosquera, C. A. (2023). Fortalecimiento del Listening mediante una estrategia pedagógica con apoyo en RED, en los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Presbítero Gerardo Montoya Montoya, del municipio de Amalfi-Antioquia (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. *Handbook of research on teaching*, 3(605-629).
- Costales, S. N. C., Guano, D. F., Valle, V. V. Y., & Jiménez, R. F. C. (2022). Edpuzzle una herramienta tecnológica interactiva y cooperativa para mejorar las habilidades auditivas de los estudiantes de inglés como Lengua Extranjera. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2), 66.
- EF Education First. (2021). EF English Proficiency Index 2021.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-episite/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- EF Education First. (2022). EF English Proficiency Index 2022.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-episite/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>
- EF Education First. (2023). EF English Proficiency Index 2023.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-episite/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>
- EF Education First. (2023). EF English Proficiency Index 2023: Posiciones geográficas
<https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>
- Field, J. (2002). The changing face of listening. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 242-247.

- Fino Penagos, M. (2018). Strategy and video-based worksheets for listening comprehension.
- Galvis Saavedra, J. D. (2023) Using YouTube Videos as Authentic Listening Materials with Ninth Grade Students from a Private Institution in Bucaramanga.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. Canadian Psychology, 41, 1-24
- Grandisson, D. M. (2020). Using video materials To help efl learners facilitate their listening comprehension skill. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/5212>.
- Gomez Navas, D., Garzón Chiriví, O. y Molano Camargo, F. (2023). Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas. Educación y Ciudad, (44), e2783. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2783>
- Lam, W. Y. (2002). Raising students' awareness of the features of real-world listening input. Methodology in language teaching: An anthology of current practice, 248-253.
- Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Recuperado de
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López Palomares, R., Gamboa Graus, M. E., & Ferrás Mosquera, L. M. (2021). La comprensión auditiva en la enseñanza del idioma inglés desde el tratamiento didáctico de materiales audiovisuales. Didáctica Y Educación ISSN 2224-2643,

12(4), 253–273. Recuperado a partir de

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1264>

Mantilla Forero, L. A., Gómez Benítez, S., Zuta Acuña, D. (2022) Investigación Acción

Crítica. Publicaciones UIS

Mayora, C. A. (2017). Extensive listening in a Colombian university: Process, product, and perceptions. *How*, 24(1), 101-121.

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata.

Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., Rodríguez Arenas, J. L., & Zárate-Solano, H. M. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía*; No. 1179.

Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!

Mukminin, A., Fridiyanto, F., Hidayat, M., & Habibi, A. (2021). Learning strategies used by EFL undergraduate students teachers for listening skill. *Ezikov Svyat*, 19(1), 82-88.

Nagalakshmi, P. Integrating Technology in Enhancing Listening Skills. In *International Scientific Research Conference* (p. 217).

Nunan, D. (2002). Listening in language learning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 238-241.

Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge. (p.168)

Palma, C. J. B., & Garzón, M. O. (2023). The use of a virtual environment to improve students' Listening skills: a learning analytics approach. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2937-2953.

- Pastran Chirimos, M., Gil Olivera, N. A., & Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC S son una buena alternativa para la educación remota. Boletín Redipe, 9(8), 158-165.
- Peña, E. (2015). La implementación del podcast como recurso que desarrolla la comprensión auditiva del inglés. Santander, Colombia: Universidad Autónoma De Bucaramanga. Recuperado de <https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749.3145>.
- Renandya W., Richards J. (2002). Methodology in language teaching: An anthology of current practice. Cambridge University Press.
- Romero, M. Á. M. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Rost, M. (2024). Teaching and researching listening. Routledge.
- Santander Territorio Bilingüe. (2022) <https://santandercompetitivo.org/media/e415f3bde5fed2f0a124cab5c4c5c59bd0ca6e15.pdf>
- Smyshlyak, K. (2021). Pre-listening and pre-reading stages' activities from the speaking skills development prospective (based on Skyeng lesson development practice). Focus on Language Education and Research, 2(1), 10-13.
- SPADIES. Estrato socioeconómico de la población estudiantil de la Universidad de Investigación y Desarrollo-UDI. [Consultado: 9 de agosto de 2024]. Disponible en: <https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#!/app/consultas/basicas>

Sridharan K, Sivaramakrishnan G. Less is more? A systematic review and network metaanalysis on MCQ option numbers. BMC Med Educ. 2025 Oct 17;25(1):1430. doi:

10.1186/s12909-025-08026-5. PMID: 41102708; PMCID: PMC12532923.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Universidad de Investigación y Desarrollo. (2022) Proyecto Educativo Institucional – PEI. <https://www.udi.edu.co/images/2022/PEI-UDI-2022.pdf>

Universidad de Investigación y Desarrollo. (2022) Reglamento instituto de lenguas 2022. https://udi.edu.co/images/manuales/reglamentos_2024/REGLAMENTO%20INSTI TUTO%20DE%20LENGUAS%20Y%20ACUERDO%202024.pdf

Wah, N. N. (2019). Teaching listening skills to English as a foreign language student through effective strategies. International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD), 3(6), 883-887.

Wilson, J. J. (2008). How to teach listening. Harlow: Pearson Education Limited.