

Análisis de los desafíos pedagógicos derivados de las prácticas docentes durante el desarrollo de actividades de comprensión auditiva del inglés en un grupo de estudiantes de la sección 10-6 del Liceo de Ciudad Neily

Tesis presentada en la
División de Educología
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en
Pedagogía con Énfasis en Didáctica

Silvia Campos Peña
Allan Lizano Montes

Tutor: Leonel Arias Sandoval

Enero, 2023

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN CIDE
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA**

**“ANÁLISIS DE LOS DESAFÍOS DERIVADOS DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE UNA DOCENTE DE INGLÉS DURANTE EL DESARROLLO
DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DE LA SECCIÓN 10-6 DEL LICEO DE CIUDAD NEILY”**

ESTUDIANTES:

SILVIA MARÍA CAMPOS PEÑA
ALLAN ARMANDO LIZANO MONTES

SE HACE CONSTANCIA DE QUE EL PRESENTE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN MODALIDAD TESIS FUE APROBADO MEDIANTE SESIÓN VIRTUAL PLATAFORMA ZOOM REALIZADA EL 31 DE ENERO DEL 2023 A LAS 4:00 P.M.

EL COMITÉ EVALUADOR SE CONFORMÓ DE LA SIGUIENTE MANERA:

MED. LEONEL ARIAS SANDOVAL	TUTOR
MA. KEVIN BRAND FONSECA	ASESOR
MED. ROBERTO ARGUEDAS ZÚÑIGA	ASESOR
MED. MARÍA JESÚS ZÁRATE MONTERO	REPRESENTANTE DECANATO
MED. MARCELA GARCÍA BORBÓN	REPRESENTANTE EDUCOLOGÍA

FIRMA DE LA DIRECTORA DE LA UNIDAD ACADÉMICA

Dedicatorias

En primer lugar, quiero dedicar este trabajo a Dios que me ha permitido llegar a este punto y culminar este proceso que ha estado cargado de dificultades, más Él nunca me ha soltado de su mano misericordiosa.

Segundo, les dedico este trabajo a mis padres: mi pilar de vida y mejor amiga, mi madre; ella es la motivación para convertirme en profesional, y ciertamente no habría podido llegar donde estoy si no fuese por su ayuda incondicional. A mi padre, que, aunque ya no está conmigo, gracias a él pude estudiar y siempre lo tendré presente por su empeño en darme un mejor futuro; el mejor padre de todos y desde el cielo siento su ayuda infinita.

También les dedico este trabajo a mis hermanos que me han ayudado desde antes de iniciar este proceso en la universidad. Los amo y tanto como soy, también son parte activa de mis logros. Menciono a mi hermano Yanuario que fue, es y seguirá siendo como un padre que no me abandona y en quien encuentro un amigo y confidente cuando sentía difícil el camino.

“Ahora bien, la fe es la garantía de lo que se espera, la certeza de lo que no se ve”.

~ Hebreos 11:1

Silvia Campos Peña.

A Dios por otorgar la salud, la sabiduría y los medios para construir mis logros. A mi familia por ser un soporte en mi vida. Por último, a mis docentes, tutores y compañeros por ser fuente de inspiración y conocimiento.

Allan Lizano Montes.

Agradecimientos

Primeramente, queremos agradecer profundamente a Dios por la ayuda y sabiduría que nos ha brindado durante este proceso, ha sido un caminar lento y difícil, pero siempre contando con su respaldo en todo momento.

Queremos también agradecer a nuestro tutor Leonel Arias Sandoval que brindó consejos, correcciones y retroalimentación necesaria, guiándonos en este proyecto de una manera que nos marcó y en el cual logramos aprender mucho de toda su experiencia y capacidad. Deseamos que siga siendo la o el docente tutor que esta licenciatura necesita.

Damos gracias, además, a nuestros asesores Roberto Arguedas Zúñiga y Kevin Brand Fonseca quienes han significado una voz de experiencia y consejo. Siempre estuvieron pendientes de nuestro desarrollo en este trabajo y su anuencia a participar la llevaremos siempre con nosotros, así como también con gran cariño recordaremos el profesionalismo que nos brindaron.

En cuarto lugar, queremos agradecer a nuestras familias y amistades que han estado con nosotros durante estos años. Agradecemos plenamente toda la ayuda y cariño que nos manifestaron cuando fue necesario; también agradecemos tenerles presentes en nuestras vidas y pedimos a Dios éxitos y bendiciones para cada uno de ellos para que alcancen sus metas.

Queremos expresar gratitud a nuestros compañeros de investigación que son un orgullo para nosotros y con quienes siempre estaremos profundamente agradecidos por todo el apoyo ofrecido mutuamente. ¡Son unos profesionales excepcionales!

Finalmente, nos gustaría agradecer a los docentes que fueron parte de nuestra licenciatura en cada uno de los cursos. Cada uno de ustedes forjó en nosotros un ideal de lo que realmente significa ser un educador y siempre los tendremos presentes como modelos a seguir de superación y sabiduría.

Abstracto

Las prácticas pedagógicas de las y los docentes de inglés suponen un punto de partida relevante en la construcción de saberes y en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas. La literatura vigente demuestra una clara relación entre el aprendizaje de las y los discentes y dichas prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza. La presente investigación propone analizar desafíos pedagógicos que deriven de las prácticas pedagógicas que una docente de inglés emplea en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva para proponer estrategias desde el Constructivismo Social que permitan fortalecer esta habilidad. La muestra la conforman 8 estudiantes del Liceo de Ciudad Neily y su docente de inglés. Para recabar los datos en el campo de estudio se emplearon un cuestionario exploratorio, una actividad de grupo focal, una entrevista semiestructurada y la revisión de documentos. Entre los hallazgos sustraídos se evidencian desafíos pedagógicos en las y los estudiantes que derivan, directamente, de las prácticas que su docente utiliza en las actividades de comprensión auditiva. Al poder identificarlos, se interpreta que esos desafíos pedagógicos afectan la competencia lingüística del estudiantado y la construcción de aprendizajes en el idioma inglés y se procede a la propuesta de abordajes que permitan contrarrestar sus efectos.

Palabras clave: comprensión auditiva, habilidad de escucha, Constructivismo Social, prácticas pedagógicas, desafíos pedagógicos y proceso enseñanza y aprendizaje.

Abstract

An English teacher's pedagogical practices represent a relevant starting point in the construction of knowledge and the strengthening of linguistic skills. Current literature demonstrates a clear relationship between student learning and these pedagogical practices used in teaching. The present investigation proposes to analyze pedagogical challenges that derive from the pedagogical practices that an English teacher uses in the development of listening comprehension activities to propose strategies from Social Constructivism, which allow enhancing this skill. The sample is made up of 8 students from the Liceo de Ciudad Neily and their English teacher. To collect data in the field of study, an exploratory questionnaire, a focus group activity, a semi-structured interview, and document review were used. Among the subtracted findings, pedagogical challenges are evident in the students that derive directly from

the practices that their teacher uses in the development of listening comprehension activities. It is interpreted that these pedagogical challenges affect the linguistic competence of students and the construction of learning in the English language. Therefore, the study also proposes approaches to counteract their effects.

Keywords: listening comprehension, listening skill, Social Constructivism, pedagogical practices, pedagogical challenges, and teaching-learning process.

Tabla de contenidos

Página de firmas	¡Error! Marcador no definido.
Dedicatorias	ii
Agradecimientos	iv
Abstracto	v
Abstract	v
Tabla de contenidos	vii
Índice de tablas	x
Lista de apéndices	xii
Capítulo I Introducción	1
Tema	1
Descripción, contextualización y formulación del problema	1
Antecedentes	2
Prácticas pedagógicas	2
Desafíos pedagógicos en el aula de inglés	5
Desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés	7
Justificación	10
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Capítulo II Referente teórico	12
Las prácticas pedagógicas	12
De los desafíos educativos a los desafíos pedagógicos	14
Desafíos educativos en la asignatura del inglés	18
Prácticas y desafíos pedagógicos	19
Prácticas y desafíos pedagógicos en el aula de inglés	23
La comprensión auditiva del idioma inglés	28
Los y las estudiantes en la comprensión auditiva del inglés	30
Los docentes en la comprensión auditiva del inglés	32
Desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés	33
Abordaje de los desafíos en la comprensión auditiva del inglés que derivan de las prácticas pedagógicas	36

El constructivismo social en las prácticas pedagógicas en el aula del inglés	36
Fortalecimiento e implementación del Constructivismo Social	38
La metacognición	39
Capítulo III Referente metodológico	41
Paradigma de la investigación	41
Enfoque Cualitativo	41
Tipo de Investigación	42
Diseño	42
Participantes	43
Categorías de análisis	44
Categoría 1. La Comprensión Auditiva del Inglés	44
Subcategoría 1.1. Actividades de Comprensión Auditiva.	45
Categoría 2. Las prácticas pedagógicas	45
Subcategoría 2.1. Prácticas Pedagógicas en la Comprensión Auditiva del Inglés.	46
Categoría 3. Los desafíos pedagógicos	46
Subcategoría 3.2. Desafíos Pedagógicos en la Comprensión Auditiva del Inglés.	47
Categoría 4. Incidencia de los retos educativos	47
Categoría 5. Estrategias de aprendizaje significativas	48
Subcategoría 5.1. Estrategias de Aprendizaje desde el Constructivismo Social	48
Subcategoría 5.2. Fortalecimiento de la Comprensión Auditiva.	49
Estrategias metodológicas	49
Fase exploratoria	49
Fase en profundidad	50
Fase Analítica	50
Técnicas e instrumentos de recolección de información	50
Cuestionario	50
Entrevista	51
Grupo Focal	52
Revisión Documental	53
Consideraciones éticas	53
Capítulo IV Análisis e interpretación de resultados	55

Resultados	55
Datos basados en la docente	55
Datos basados en los y las estudiantes	64
Discusión	73
¿Qué características poseen las prácticas pedagógicas que una docente de inglés emplea en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en el aula?	73
¿Cuáles son los desafíos pedagógicos que repercuten en los y las estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas que la docente de inglés aplica en las actividades de comprensión auditiva?	76
¿Cuáles son los desafíos pedagógicos derivados de las prácticas pedagógicas de una docente de inglés que se manifiestan en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en un grupo de 8 estudiantes de inglés de la sección 10-6 del Liceo de Ciudad Neily?	82
¿Qué estrategias de enseñanza significativas, desde el Constructivismo Social, se pueden proponer para contribuir en el fortalecimiento de la comprensión auditiva del grupo de estudiantes a partir de los desafíos observados?	84
Capítulo V Conclusiones	88
Capítulo VI Recomendaciones y limitaciones	93
Recomendaciones	93
Plan de acción 1: Guía autorreflexiva	94
Plan de acción 2: Listening workshop	95
Limitaciones	99
Referencias	101
Apéndices	112

Índice de tablas

Tabla 1		
<i>Estrategias para la planeación y la evaluación de la información en la escucha</i>		31
Tabla 2		
<i>Regularidad de las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés</i>		55
Tabla 3		
<i>Valoración de la significación de las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés</i>		56
Tabla 4		
<i>Características de las actividades y los materiales en las actividades de comprensión auditiva</i>		57
Tabla 5		
<i>Fomentación del uso de estrategias de aprendizaje en la comprensión auditiva del inglés</i>		58
Tabla 6		
<i>Características de interés y motivación en las actividades de comprensión auditiva</i>		59
Tabla 7		
<i>Características de las estrategias pedagógicas empleadas en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva</i>		60
Tabla 8		
<i>Adecuación de las prácticas pedagógicas según principios, conocimientos y creencias de la docente de inglés</i>		62
Tabla 9		
<i>Características de retos educativos en las prácticas pedagógicas</i>		63
Tabla 10		
<i>Apreciación de la frecuencia de las actividades de comprensión auditiva</i>		64
Tabla 11		
<i>Percepción y descripción sobre el desarrollo de las actividades de comprensión auditiva</i>		65
Tabla 12		
<i>Significación de las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés</i>		66
Tabla 13		
<i>Apoyo y motivación en las actividades de comprensión auditiva</i>		67

Tabla 14	
<i>Consideración de debilidades en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva</i>	68
Tabla 15	
<i>Conocimiento y uso de estrategias pedagógicas en las actividades de comprensión auditiva</i>	69
Tabla 16	
<i>Consideración del trabajo grupal en las actividades de comprensión auditiva</i>	70
Tabla 17	
<i>Percepción y descripción de las herramientas físicas y digitales en las actividades de comprensión auditiva</i>	71
Tabla 18	
<i>Percepción y descripción de las características físicas y ambientales del aula de inglés para el desarrollo de actividades de comprensión auditiva</i>	72

Lista de apéndices

<i>Apéndice A</i>	
<i>Carta de negociación de entrada a la institución</i>	112
<i>Apéndice B</i>	
<i>Consentimiento informado de la docente y estudiantes</i>	113
<i>Apéndice C</i>	
<i>Cartas a los asesores</i>	115
<i>Apéndice D</i>	
<i>Cuestionario exploratorio</i>	117
<i>Apéndice E</i>	
<i>Transcripción entrevista semiestructurada</i>	120
<i>Apéndice F</i>	
<i>Grupo focal</i>	128
<i>Apéndice G</i>	
<i>Materiales enviados por la docente</i>	134
<i>Apéndice H</i>	
<i>Propuesta para fomentar la autorreflexión pedagógica en la persona docente</i>	138
<i>Apéndice I</i>	
<i>Propuesta de estrategia didáctica para fortalecer la comprensión auditiva en las y los estudiantes participantes</i>	140

Capítulo I

Introducción

Tema

Análisis de los desafíos pedagógicos derivados de las prácticas docentes empleadas en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva del inglés en un grupo de 8 estudiantes de la sección 10-6 del Liceo Académico de Ciudad Neily.

Descripción, contextualización y formulación del problema

El reconocimiento de la importancia de las prácticas pedagógicas que los docentes de inglés aplican en sus clases plantea interrogantes sobre cómo estas se traducen en oportunidades para trascender las limitaciones propias del proceso enseñanza y aprendizaje. Puesto que las prácticas pedagógicas establecen el horizonte educativo el cual, a su vez, es definido por el contexto en que ocurre (Forgiony, 2017, mencionado en Carrillo, Forgiony, Rivera, Bonilla, Montanez & Alarcón, 2018), estas pueden ser el origen de múltiples aciertos y desafíos que incurren en el aprendizaje de los y las estudiantes. Agregando los retos que el contexto educativo actual plantea, el papel de las prácticas pedagógicas es aún más relevante para el desarrollo de competencias y saberes significativos.

Es por estas razones que en la presente investigación se aborda el tema de los desafíos pedagógicos a partir de las prácticas pedagógicas que una docente de inglés emplea para el desarrollo de la comprensión auditiva de un grupo de estudiantes. Así, se requiere identificar todos aquellos desafíos que, dentro de sesiones presenciales, se manifiestan en las actividades que involucran la comprensión auditiva para, así, proponer estrategias de aprendizaje significativas que favorezcan el fortalecimiento de esta habilidad.

El estudio toma como participantes 8 discentes regulares del grupo 10-6 del Liceo de Ciudad Neily (LCN) y su profesora de la asignatura de inglés. Las y los estudiantes en cuestión son 4 hombres y 4 mujeres menores de edad los cuales serán referidos grupalmente. La educadora, quien es referida en este estudio como Docente de Inglés, labora en la institución desde hace más de 3 años y mantiene un nivel de competencia C1 en la lengua inglesa de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (Cambridge English, 2020).

El abordaje del problema se establece desde la teoría de aprendizaje del Constructivismo Social con un ligamen en la teoría metacognitiva. Desde ellas mismas se estructuran las propuestas pedagógicas que puedan servirle a la población elegida para fortalecer la

comprensión auditiva. Ante lo expuesto, se define la pregunta de investigación como: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos derivados de las prácticas docentes de una docente de inglés que se manifiestan en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en un grupo de 8 estudiantes de inglés de la sección 10-6 del Liceo de Ciudad Neily?

Antecedentes

Como parte de la revisión bibliográfica, se analizaron un total de 13 documentos relacionados con el tema de investigación, clasificados en fuentes nacionales e internacionales. Estos pueden ser distribuidos en tres ejes temáticos de acuerdo con el tipo de información en la que se basan: prácticas pedagógicas, desafíos pedagógicos en el aula de inglés y desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés.

Prácticas pedagógicas

Como primer punto a desarrollar, se establece la conceptualización y alcances de las prácticas pedagógicas a partir del abordaje que desarrollan dos trabajos. El primero de ellos es la tesis realizada por Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) en donde se buscó identificar las prácticas pedagógicas implementadas en el área de la salud y su relación con el desempeño académico de las y los estudiantes en la Universidad Católica de Manizales y en la Universidad de Manizales. En este estudio se puntualiza que “las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que la o el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante” (p. 17). Los autores precisan que utilizaron entrevistas semiestructuradas y la observación participante en el estudio de los sujetos de la investigación. Esta muestra estaba conformada por 10 docentes y sus grupos. Se concluye que hay una desarticulación entre las prácticas pedagógicas y el desempeño académico debido a que este último es visto como un proceso numérico; es decir, un proceso que se basa en las calificaciones. Además, se argumenta que las y los docentes privilegian los modelos tradicionalistas haciendo poco o ningún uso de la crítica y la reflexión en sus cátedras lo cual hace que las estrategias didácticas se centren en ellos y no en las y los educandos.

El análisis que hacen Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) es importante, para la presente investigación, porque permite observar las prácticas pedagógicas y la relevancia que tienen estas de acuerdo con las posturas didácticas que adopten las y los profesores, así como sus implicaciones en el proceso académico del estudiantado. De este mismo modo, permite

reflexionar sobre los efectos del tradicionalismo y de la escasa participación de las y los estudiantes en las clases.

El segundo trabajo de este eje es la investigación de Zambrano (2018), titulado “Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas” en donde la autora delimita las prácticas pedagógicas. Se definen las prácticas pedagógicas como “(...) acciones que la o el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, con la pretensión de desarrollar en el educando diversas competencias, específicamente las competencias ciudadanas (cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras)” (p. 70). La autora plantea 5 hipótesis para determinar dicha relevancia y utiliza un diseño cuasi experimental con procesos de pre-prueba y post-prueba en el que participaron 150 estudiantes de dos grupos de cursos generales de la Universidad de Magdalena II. A un grupo se le aplicaron prácticas pedagógicas magistrales y al otro lúdicas y constructivas en el desarrollo de sus cursos; además se les administró un cuestionario para poner en perspectiva las implicaciones de estas prácticas. De la mano de los hallazgos, la autora concluye que las prácticas lúdicas y constructivas son más eficaces en el desarrollo de competencias ciudadanas. También agrega que “... las prácticas pedagógicas expositivas [clases magistrales] no permiten el desarrollo de las competencias ciudadanas” (p. 80). Con esto se refiere a que no se fortalecen las emociones, reflexiones y vivencias del estudiantado.

Los aportes de Zambrano (2018) son de suma importancia para el presente trabajo porque se constituyen las prácticas pedagógicas no magistrales como sustentos para el aprendizaje significativo. El uso de la crítica, reflexión, contextualización y la lúdica en las lecciones, sobre todo en las de idioma, incentivan el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales lo que remarca las previsiones de este trabajo en el énfasis socio-constructivista.

Ya en el área de la enseñanza del idioma inglés, se presenta la investigación de Corpas (2013) titulado “Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: Aspectos pedagógicos” la cual es de tipo descriptivo con un corte empírico. El objetivo de la misma es conocer la frecuencia con que aparecen las denominadas buenas prácticas educativas y cómo inciden estas en el rendimiento de un grupo de estudiantes de inglés. La autora manifiesta que las buenas prácticas educativas son aquellas que toman en cuenta todos los aspectos curriculares y contextuales del estudiantado y el profesorado. Además, se consideran las necesidades de la formación y la sociedad. En la investigación se tomaron como muestra 94 discentes (48 mujeres

y 46 hombres) de inglés como lengua extranjera de cuarto nivel de la Educación Secundaria Obligatoria en una institución de España. A las y los participantes se les aplicaron cuestionarios para recoger datos sobre ellos, su entorno, y las prácticas pedagógicas empleadas en sus clases. También se les aplicaron pruebas homogéneas de escritura, lectura, escucha y habla para medir su nivel de inglés.

Con el uso de las tablas estadísticas hechas en el programa Statistical Package for the Social Science (SPSS por sus siglas en inglés), Corpas (2013) encontró que las y los estudiantes tienen una mayor competencia lingüística del inglés cuando la persona docente: toma tiempo de la clase para abordar dudas o consultas, anima a los y las estudiantes a participar, utiliza material impreso o libros de texto, no impone tantos deberes y da bastante tiempo para resolver los mismos. La autora agregó que las y los estudiantes que usan muchos materiales audiovisuales tienen un bajo rendimiento en comparación con aquellos que usan, mayoritariamente, audios o casetes. La investigadora concluye que existen algunas prácticas pedagógicas que benefician el proceso de aprendizaje del estudiantado y otras que no. Por lo tanto, se debe hacer una comparación entre su rendimiento académico y las prácticas empleadas.

Los datos y señalamientos de Corpas (2013) ponen en perspectiva la importancia de las prácticas pedagógicas que la o el docente de inglés adopte en sus clases y cómo estas inciden de manera distinta en un contexto y otro a causa de variables como la formación, la sociedad, las características del estudiantado y los materiales a los que se tiene acceso. La investigación, igualmente, le agrega bases teóricas al presente trabajo que ilustran cómo se puede fortalecer la competencia lingüística de las personas estudiantes de secundaria en una lengua extranjera.

Resaltan, por otra parte, los aportes de Caro (2018) quien investigó sobre la relación de la competencia intercultural en la enseñanza del inglés con las prácticas pedagógicas de las y los docentes en una fundación universitaria privada de Colombia. Su estudio es cualitativo con un diseño de teoría fundamentada. Como población participante, se seleccionaron 5 docentes de dicha fundación con grados de licenciatura en el idioma a los cuales se les administraron métodos de recolección de información tales como observación participante, cuestionarios de dilemas, entrevistas además de la técnica de grupo focal. A partir de los resultados, la autora concluye con que “las concepciones como teorías implícitas están presentes en la forma en cómo el maestro organiza, planea y ejecuta sus prácticas pedagógicas, y que particularmente las y los profesores de inglés remiten dichas concepciones a sus experiencias de aprendizaje” (p. 74).

Dicho de otro modo, las subjetividades internalizadas en cada docente influyen, sino es que definen, la manera en que desarrolla sus prácticas pedagógicas. Con esto, la autora deduce tres formas en que las y los educadores consideran el componente intercultural: como contenidos y materias, como meta a incluir en los espacios de clase y como una oportunidad por conocer a otras u otros sujetos por medio del intercambio y del aprendizaje.

Además de incluir aspectos de las prácticas pedagógicas de las personas docentes de inglés, el trabajo de Caro (2018) presenta como aspectos interculturales imprescindibles de la enseñanza de esta lengua son ajustados de acuerdo con las concepciones subjetivas que tenga cada profesional. La argumentación teórica e investigativa de la autora alude al análisis naturalista de cómo las personas (docentes) desarrollan el proceso de enseñanza y el efecto de sus prácticas influenciadas por sus experiencias en el proceso de aprendizaje de otras u otros (estudiantes).

Desafíos pedagógicos en el aula de inglés

En cuanto a los desafíos pedagógicos en el aula de inglés, se eligieron dos estudios que, por sus objetos, métodos y resultados de investigación se ligan relevantemente al presente trabajo. Así mismo, se agrega un artículo en el que se describen algunos desafíos pedagógicos en la enseñanza del inglés en el contexto costarricense el cual aporta datos a esta discusión.

El primer estudio es el desarrollado por Akbari (2015) analiza los desafíos actuales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en los contextos de escuelas y colegios y como estos aplican en el contexto iraní. Para ello se centra en el estudio de 6 elementos propios de un sistema educativo (las personas docentes, el estudiantado, los materiales, los métodos de evaluación y enseñanza, la política actual y el currículo) por medio de la revisión de investigaciones previamente realizadas. El autor encontró deficiencias en cada uno de los componentes y argumentó sobre varios desafíos pertinentes a la enseñanza y aprendizaje del inglés; entre ellos hizo referencia al fortalecimiento casi exclusivo de las habilidades de lectura y escritura, la enseñanza del inglés como un conjunto de reglas a ser memorizadas y el aprendizaje de conceptos “relevantes” para aplicarlos en exámenes. También, explicó por medio de sus referencias que estos desafíos son encontrados en muchos países en vías de desarrollo de ahí que su investigación sea importante para nuestro estudio, ya que sin la idea de generalizar, pueden aparecer en el campo de nuestra investigación.

Igualmente, se eligió para esta parte de los desafíos en el aula de inglés el estudio desarrollado por Al-Shammakhi y Al-Humaidi (2015) en donde estos autores buscaban identificar desafíos que existen en una clase de inglés de “habilidades mixtas” y las estrategias que emplean las y los profesores para hacerle frente a este fenómeno. Los autores definieron estas clases como aquellas en donde las y los estudiantes difieren en logros, participación, preparación y nivel de competencia en la lengua inglesa. Para obtener la información, los autores consiguieron una muestra de 180 profesores y profesoras de inglés (94 hombres y 86 mujeres) de Omán a los cuales se les aplicó un cuestionario cuyo objetivo era evidenciar los principales retos que ellos enfrentaban en una clase de habilidades mixtas, las estrategias que emplean para solventar dichos retos, definir si el grado de preparación ayuda a la hora de hacerle frente a estos desafíos y si hay alguna diferencia entre hombres, mujeres y sus años de experiencia. Se encontró que las y los docentes identifican los desafíos más grandes en la organización de las clases, el diseño-aplicación de materiales, la motivación propia, la motivación de las y los educandos y en la enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

La importancia de este estudio para nuestro trabajo es su énfasis sobre los retos de acuerdo con las diferencias en habilidades, intereses y antecedentes contextuales de cada estudiante y cómo estos influyen en su proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que se habla desde la perspectiva del profesorado, se destacan aquellos desafíos comunes que las y los educandos pueden enfrentar en el aula de inglés y que, por ende, los afectan.

Por otro lado, se debe mencionar la enseñanza del inglés dentro de la modalidad virtual, pues este aspecto es parte fundamental de la naturaleza de esta investigación. El artículo “El impacto de la virtualidad en el aprendizaje del idioma inglés en educación superior” de Basantes, Cárdenas, Escobar y Barragán (2021), se basa en analizar el impacto que surge en el aprendizaje del idioma inglés debido a la virtualidad y así comprender cómo se logra el conocimiento de este. En dicho trabajo, las autoras se basaron en el análisis de experiencias docentes; por tanto, lograron concluir que se pueden encontrar falencias en el aprendizaje de las y los estudiantes en relación con la mala conexión y metodologías casi idénticas a las clases presenciales que algunas o algunos profesores utilizaron, lo que no favorece el desarrollo del idioma. A pesar de estas conclusiones, las autoras mencionan que dentro de la virtualidad las personas docentes tienen a disposición una variedad de plataformas y herramientas que permiten un progreso de las habilidades en el inglés.

Como una última referencia, se toma lo descrito por Solís (2018) quién en su artículo llamado “Enseñanza del Inglés, un desafío recurrente en la educación costarricense”, se destaca a la falta de docentes, la poca preparación del profesorado, las metodologías deficientes y los programas desarticulados como los desafíos comunes de la enseñanza del inglés en Costa Rica. Para argumentar sobre esto, la autora se basa en datos recolectados en la zona norte del país e incluye algunas iniciativas por parte de las autoridades para solventar estas deficiencias. Entre ellas se encuentra la Alianza para el Bilingüismo (ABi) que intenta promover una rápida y óptima introducción de las y los educandos en el ámbito laboral. Este artículo es relevante para nuestro trabajo no solo porque se evidencian desafíos actuales de las y los estudiantes en el aula del inglés en el país, sino también esa percepción de la enseñanza y aprendizaje de la lengua como una herramienta de trabajo y no como algo significativo que promueva un aprendizaje integral e intercultural en las y los estudiantes.

Desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés

Los textos de este eje se caracterizan por explicar la importancia de la habilidad de escucha para desarrollar un segundo idioma y por proponer algunas estrategias que, a través de su implementación, puedan mejorar la comprensión auditiva de los y las estudiantes. También se tomaron investigaciones en donde se definen y ejemplifican los desafíos pedagógicos referentes a esta habilidad en el aula del inglés y fuera de ella. De este modo se hace una mención a las realidades que las y los estudiantes enfrentan como aprendices del idioma en el sistema de educación pública y como personas con competencias lingüísticas en ambientes naturales.

Los primeros aportes se toman del artículo de Córdoba, Coto y Ramírez (2011), llamado “La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica”, donde se expone la situación histórica de la enseñanza del inglés en Costa Rica, así como la instrucción de la habilidad de escucha en los colegios del país. De acuerdo con las autoras, la enseñanza del idioma ha evolucionado desde “cuando el objetivo era que el estudiante tradujera y comprendiera textos escritos en inglés, hasta nuestros días en que el interés principal está en el aprendizaje y uso del idioma inglés para la comunicación oral.” (p. 7). Este proceso de reforma en el modo de incluir y desarrollar el inglés en la educación se refleja en los contextos del país en donde se instruye y en los niveles o grados que la componen.

Los cambios propios de los fines o propósitos de la educación costarricense van de la mano con las metodologías y estrategias didácticas que se apliquen. Esto, según Córdoba, Coto

y Ramírez (2011), “ha contribuido con un enfoque diferente hacia el desarrollo de la destreza auditiva” (p. 7-8). Por lo tanto, los aportes de profesionales de la educación y las tendencias pedagógicas han hecho que la comprensión auditiva y su fortalecimiento también evolucionen para responder a los enfoques vigentes.

El trabajo de estas autoras agrega una perspectiva del contexto costarricense sobre la educación del inglés y sobre la comprensión auditiva. Se puntualiza los diferentes cambios que estos dos elementos han tenido a lo largo de la historia y de qué manera los enfoques pedagógicos de la enseñanza de esta lengua evolucionan a partir de aquellas prácticas didácticas que se sobrepongan a las limitaciones de las anteriores y funcionan ante las novedades y requerimientos actuales.

En el documento de Izquierdo (2015), dentro de su marco teórico, se recalca la importancia de la comprensión auditiva y su malinterpretación como una habilidad pasiva. Al contrario, esta debe ser una de las habilidades más activas, ya que se considera por otras y otros autores, mencionados en el trabajo, como la destreza que es más difícil de adquirir según la lingüística aplicada debido al procesamiento de la información. En este sentido, Kim (2015) menciona que “el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva es el factor más importante y fundamental en el aprendizaje de un lenguaje para mejorar en las otras tres destrezas” (como citado en Izquierdo, 2015, p. 21). Por lo tanto, la comprensión auditiva necesita de tiempo y estrategias de calidad para el correcto desarrollo del inglés en las y los estudiantes.

Similar a esta idea, el artículo de Behiels (2010) llamado “Estrategias para la comprensión auditiva”, expone que, para entender un idioma, se debe antes aprender a escuchar para ser capaces de producir oralmente y que, si esta habilidad no es desarrollada con éxito dentro del aula, a las personas estudiantes se les dificultará comprender en el mundo exterior. Así que, antes de expresarse, se antepone la necesidad de comprender lo cual le da más relevancia al desarrollo íntegro y competente de la habilidad de escucha en el aula de inglés. Agregado a esto, se define que la comprensión auditiva del inglés puede mejorar la confianza que el o la estudiante tiene acerca del idioma, pues le permite obtener información relacionada con vocabulario, entonación y ritmo de una manera más relajada (Masoumeh, 2016; Izquierdo, 2015).

Los argumentos tomados de los trabajos de Behiels (2010), Izquierdo (2015) y Masoumeh (2016) son de suma pertinencia para el presente trabajo porque sugieren que al

escuchar se aprende sobre todos los componentes del idioma que permiten no solo interiorizar aspectos importantes de este, sino también expresarlos. Así, los señalamientos constituyen un referente teórico sobre la relevancia de analizar lo concerniente a esta habilidad, las debilidades que pueden surgir en su desarrollo y como estos se pueden potenciar.

Por último, se toma el estudio de Rahimirad y Moini (2015) basado en los desafíos de escuchar conferencias académicas para las y los estudiantes de inglés para propósitos académicos y el impacto de la metacognición en la comprensión auditiva de conferencias académicas, en el cual investigaron sobre los desafíos de estudiantes iraníes en la comprensión y el impacto de la metacognición en dicho proceso de comprensión. Para este estudio se eligieron 15 mujeres de un equipo académico en la Universidad de Quom, Irán, quienes tenían deficiencias en la habilidad de escucha en el área del inglés. A ellas se les aplicó el examen British IELTS, lecturas académicas, prácticas de “listening” y un set de entrevistas antes y después de los exámenes como parte de los instrumentos para conocer los retos que estos suponían para ellas y de qué manera usaban la metacognición. Se encontró que los principales desafíos para estas participantes eran la falta de competencia en la habilidad de escucha, dificultad para concentrarse durante la aplicación de esta, y dificultad en la toma de notas y la respuesta a preguntas mientras se analiza la información escuchada. Así mismo, se encontró que la metacognición juega un papel importante, ya que se evidenció una prominencia o mejora en el desarrollo de actividades cuando las participantes utilizaron la técnica.

El estudio de Rahimirad y Moini (2015) es relevante por la caracterización de los desafíos que menciona en cuanto al uso de la habilidad de escucha durante actividades de aula o evaluaciones. Además, resalta su importancia teórica por sus aportes hacia la utilización de la metacognición, especificado como un factor imperativo en el currículo del MEP (2016), para el desarrollo óptimo de la comprensión auditiva. Se evidencia que esta técnica es relevante en la competencia lingüística por lo que se torna imperativo evidenciar su validez en el contexto costarricense.

Los textos presentados anteriormente conforman un sustento teórico pertinente para construir una base de lo que se ha dicho acerca de los 4 ejes temáticos de esta compilación: prácticas pedagógicas, desafíos pedagógicos, desafíos pedagógicos en el aula de inglés y desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés. Todos los trabajos materializan el ligamen existente entre dichos ejes y el alcance de los abordajes que diferentes autores le han

dado haciendo uso de diferentes enfoques y objetivos. Los aspectos concebidos de cada uno de ellos proyectan una imagen desde los ámbitos nacional e internacional para trazar un camino asequible en la presente investigación. A partir de lo expresado desde los trabajos propuestos, se establece el desarrollo de este estudio como imperativo y sustentable.

Justificación

Este estudio surge a raíz del interés que, como docentes del idioma inglés, las personas investigadoras tienen sobre las prácticas pedagógicas que se emplean en el desarrollo de la comprensión auditiva, específicamente, en un grupo de estudiantes del Liceo de Ciudad Neily y los desafíos que estas prácticas generan. De esta manera, el objetivo principal del trabajo es analizar los desafíos derivados de estas prácticas pedagógicas y cómo repercuten en desarrollo de la habilidad de escucha dentro del aula para, así, proponer estrategias de aprendizaje significativas que influyan en su fortalecimiento.

Los resultados de esta investigación contribuirán con el reconocimiento de aspectos pedagógicos que pueden disminuir o aumentar el desempeño de las y los estudiantes en cuanto a esta habilidad. Dichos aspectos son inherentes a la enseñanza del inglés como lengua foránea (EFL, por sus siglas en inglés), ya que las y los educadores deben hacer una inclusión selectiva y efectiva de ellos (Brand y Bermúdez, 2015, p. 23). Por lo tanto, la elaboración del trabajo se fundamenta en la relevancia de los aportes teóricos pedagógicos que puedan ofrecerse a la disciplina de instrucción del inglés. Con estos, también, se podrán plantear estrategias que sean de contribución para las y los educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con su contexto. Se debe recordar que la aplicación explícita de estrategias, como la metacognición, son convenientes para la comprensión auditiva en el aprendizaje de una segunda lengua (Gómez, Sandoval y Sáez, 2012). Así, la identificación de desafíos pedagógicos derivados de los factores mencionados desembocará en la proyección de acciones claras y pertinentes.

Es importante resaltar que el desarrollo de esta investigación evidencia lo fundamental que es para las y los educandos la competencia auditiva en cuanto a los aprendizajes que construyen dentro del aula. Esto es pertinente, debido a que las y los estudiantes aplican lo que aprenden en sus aulas en la vida real (Brand y Bermúdez, 2015, p. 23). De esta manera, el alcance del estudio se traduce en la puesta en perspectiva, desde la realidad de las y los estudiantes y su docente, de los retos que afrontan en cuanto a la comprensión auditiva del

inglés, las debilidades que se derivan de esos retos y las estrategias que pueden fortalecer las deficiencias que se encuentren, sobre todo en un contexto que demanda una instrucción que se centre en un aprendizaje integral.

Objetivo general

Analizar los desafíos que se derivan de las prácticas pedagógicas que una docente de inglés aplica en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en un grupo de 8 estudiantes de la sección 10-6 del Liceo de Ciudad Neily.

Objetivos específicos

- 1-** Reconocer las prácticas pedagógicas que una docente de inglés emplea en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en el aula.
- 2-** Identificar los desafíos pedagógicos que repercuten en las y los estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas que la docente de inglés aplica en las actividades de comprensión auditiva.
- 3-** Proponer estrategias de enseñanza significativas desde el Constructivismo Social que contribuyan en el fortalecimiento de la comprensión auditiva del grupo de estudiantes a partir de los desafíos observados.

Capítulo II

Referente teórico

En este capítulo se sustenta el tema de los desafíos generados a partir de las prácticas pedagógicas de las personas docentes con el empleo de postulados teóricos encontrados en la revisión de la literatura existente. De esta manera, muchos de los documentos analizados son de naturaleza pedagógica y ayudan a poner en perspectiva el tema de la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés y los desafíos concernientes al desarrollo de esta habilidad en el contexto del aula. El abordaje de este capítulo está distribuido en ejes de análisis que conforman la base teórica de este trabajo, los cuales también, presentan una organización tipo jerárquica que permite comprender el enfoque y abordaje del tema de investigación.

Las prácticas pedagógicas

La importancia del papel de las y los docentes en el aula se ha conocido desde la concepción de las primeras formas de escuela que, si bien eran rudimentarias, le exigían liderazgo a aquellas personas que se les permitiera estar al frente de estudiantes. Es cierto que, desde ya hace varios años, se ha venido incrementando un imperativo interés en el rol del estudiantado y su cometido activo en las instituciones educativas. Esto, a su vez, le ha dado un énfasis a su figura y hasta ha hecho que, como lo señalan Fonseca y Gamboa (2017), se haya subordinado la enseñanza al aprendizaje. No obstante, la o el docente y su manera de enseñar siguen siendo primordiales y tan determinantes como la manera de aprender de una o un discente, de aquí que las prácticas pedagógicas le sumen relevancia a su papel, pero ¿qué son las prácticas pedagógicas?

En primera instancia, se debe aclarar el concepto de pedagogía. Cossio (2014) define esta como “(...) la reflexión del fenómeno educativo y el saber fundante en la formación de maestros” (p. 17). La cita del autor hace mención de una ciencia que le sirve a una comunidad científica (en gran medida educadores) como medio para reflexionar sobre el fenómeno educativo y como guía para las demás ciencias de la educación. Ante esto, agrega que se puede aludir a la pedagogía como la base fundamental del quehacer educativo y en ella se encuentra el proceso que debe servir de base del pensamiento escolar en todas sus formas y dimensiones (p. 17). En otras palabras, la pedagogía se visualiza como el mando organizador de todos los procesos educativos.

Desde una perspectiva similar, González (2014) clarifica que la pedagogía puede entenderse como ciencia o como disciplina y que, al elegir una definición, se pueden esclarecer la toma de decisiones o las ideas que se tengan de acuerdo con esta. Para la autora, la pedagogía es una ciencia debido a que esta maneja un objeto de estudio el cual es la educación, también un método de estudio conocido como interpretativismo y una producción teórica la cual se manifiesta como un proceso final. Con esta posición, queda claro que el valor epistémico de la pedagogía como ciencia es suficiente para elegir esta como referente científico de lo que concierne a la educación a la vez que funciona como medio de reflexión del accionar educativo.

Con lo anterior, entonces, cuando se piensa en las prácticas pedagógicas, se pueden vislumbrar un conjunto de acciones las cuales están basadas en un reflexionar y direccionar educativo por medio de bases y procesos científicos. Así, las prácticas pedagógicas son definidas como “las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante... tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos...” (Duque et al, 2013, p. 17). Dicho de otro modo, las prácticas pedagógicas son aquellas que están dentro del ejercicio de una o un educador e influyen en el proceso educativo de la persona estudiante. Es importante destacar que esta manera de influir no es más que una asistencia en la construcción de los saberes y de la misma realidad de la o del discente desde una propuesta oportuna y reflexionada.

Más relevante aún es la definición construida por Zambrano (2018) quién estableció que las prácticas pedagógicas son la manera en que la o el docente guía el aprendizaje y desarrolla competencias emocionales, cognitivas e integrales en el estudiantado. Desde esta posición, se denota una clara intervención de la persona a cargo de la enseñanza que no sólo valida su papel dentro del aula, sino también la influencia que tiene sobre las personas que aprenden.

Todo este conjunto de aspectos derivados del accionar de una o un profesor y entendidos como prácticas pedagógicas, puede, por otro lado, incidir adversamente en la manera en que las y los estudiantes aprenden o en la forma en que se desarrollan habilidades y competencias. Estos elementos podrían ser concebidos a modo de desafíos que, en sus distintos matices, afectarían el desarrollo educativo de las y los estudiantes, más aún si no se toman en cuenta sus individualidades o necesidades específicas.

De esta manera, se hablaría de desafíos derivados directamente de las prácticas pedagógicas que parten de las herramientas o estrategias con las que la o el docente guía el aprendizaje, como lo señalaron Duque et al. (2013). También, se evidenciaría la importancia de las mencionadas prácticas pedagógicas en un ambiente institucional o contextual, puesto que estas trazan el camino hacia el éxito académico de las y los estudiantes. Es claro que la materialización de estos desafíos pedagógicos no son más que un reto para la educación actual en la comprensión de los alcances del papel de la persona docente.

De los desafíos educativos a los desafíos pedagógicos

El reflexionar sobre la educación y las relaciones que esta sustenta significa observar desde su interioridad un conjunto de roles y prácticas que le dan un perfil al accionar formativo y social de las instituciones. En ese proceso de apreciación sistemática, el cual puede ser focalizado en áreas específicas, es posible identificar límites en el funcionamiento educativo que son caracterizados por un contexto de espacio y tiempo, que promueven el redireccionar y repensar de la educación. La aprehensión de estos obstáculos emergentes permite un transcurso de actualización instructiva en pro del devenir colectivo en las instituciones educativas y la sociedad.

De Pujadas (2015) propuso que los desafíos pedagógicos están ligados a aspectos estructurales, administrativos y económicos de los elementos que conforman un sistema escolar. Es decir, estos desafíos están ligados a la existencia de una institución y las relaciones que se desarrollan dentro de esta y que, por ende, tienen un efecto en lo que sucede en las aulas, específicamente en la sistematización del proceso enseñanza y aprendizaje. Con esta visualización se puede deducir que, si bien los desafíos pedagógicos son determinados por un contexto, su existencia puede ser catalogada como fenoménica-generalizable (definida por un elemento que trasciende el momento y lugar donde aparece) lo cual da paso a un posible abordaje desde perspectivas diversas.

La identificación de los desafíos actuales y recurrentes en los sistemas educativos da paso al análisis de la naturaleza de los mismos. Así, se pueden caracterizar o categorizar para comprender sus índoles y las formas en que se traducen en los ambientes que se estudien. Los retos aquí referidos son los que derivan de las prácticas pedagógicas; por lo tanto, se entienden

como desafíos pedagógicos. Sin embargo, para su comprensión, es necesario la inspección en una categoría más amplia, probablemente de origen, conocida como desafíos educativos.

Centrándonos en Costa Rica, el señalamiento y atención de la mayoría de las problemáticas que afrontan las instituciones educativas están debidamente estructuradas. Estos procesos están organizados por un grupo gubernamental, el Ministerio de Educación Pública (referido como MEP desde este punto), que trabaja de acuerdo con factores político-económicos y que estructura la legalidad y propósito del sistema educativo costarricense. En dicha identificación de desafíos, claramente, existen algunos que por su naturaleza y estudio son catalogados como principales y, por ende, más pronto a resolver o, por lo menos, a atender. De ellos, es posible mencionar los referidos por Garbanzo (2019) quien alude a la falta de métodos rigurosos en la formación y selección de docentes, así como la falta de un proceso integrador entre las instituciones y la sociedad como los principales desafíos de Costa Rica en términos de educación.

Agregado a esto, destacan los desafíos educativos señalados por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE desde este punto). Este ente agrupó debilidades de la educación costarricense en cuatro categorías: el acceso al sistema, la calidad de las y los docentes, los ambientes de aprendizaje, la infraestructura y el manejo del sistema educativo (CONARE, 2019). De estos apartados se tornan imperativos los datos que evidencian debilidades en la formación de las personas docentes y en la evaluación que se les aplica a estos como parte de su accionar. Además, se evidencia una disparidad entre la propuesta curricular y la realidad de las aulas, así como problemas con las infraestructuras de las instituciones. Los datos compartidos por CONARE (2019) clarifican que los desafíos educativos están presentes en cada área del país; del mismo modo, estos especifican que su origen y características pueden variar haciendo que sus efectos tengan diversas repercusiones.

Siguiendo esta línea, Quesada (2019) en su estudio llamado “Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas” demuestra qué aspectos ligados a la infraestructura de las instituciones, específicamente a sus aulas, inciden en la motivación de las y los educadores y estudiantes, así como en sus percepciones sobre la educación. La investigadora constata que el ruido o bullicio excesivo por factores externos o propios del aula tiene efectos sobre la disciplina y la

concentración de las y los estudiantes. Además, agrega que el alto número de estudiantes en una sola clase intensifica los problemas de indisposición y poco sentido de pertenencia que existe en ella; lo anterior, sumado a las altas temperaturas de algunos sitios, no genera un ambiente propicio para el proceso enseñanza y aprendizaje transformando así los desafíos educativos en retos de índole pedagógica.

En la misma indagación, Quesada (2019) va más allá y señala que, al igual que existen circunstancias ligadas a las aulas, también hay factores en el personal docente que son parte de los desafíos educativos del país. Por ejemplo, en la región en donde basó su análisis, la autora halló poca capacitación en las y los educadores en cuanto a aspectos didácticos y pedagógicos como en el diseño y aplicación de materiales para desarrollar las clases y en las formas de evaluar a las y los estudiantes. Esta información permite afirmar y entrever las distintas fuentes de los retos educativos actuales.

Haciendo ahora mención de Avilés (2012) y su propuesta crítica sobre los retos educativos de Costa Rica en el siglo XXI, se entiende que estos desafíos se basan en la existente desigualdad económica del país. Según la autora, la economía en la sociedad agrava los porcentajes de deserción educativa y tiene efectos directos en el proceso educativo de las y los estudiantes. Ante ello, la autora propone que se debe abogar por la atención de dichas barreras con el acceso a la tecnología, al conocimiento y a los nuevos significados de cultura. Lo anterior se puede lograr con una oferta educativa de calidad donde se promueva la inclusión y distintos valores sociales. Avilés añade que esa oferta de calidad se puede nutrir en distintos niveles por medio de la globalización, la educación por competencias y una apropiada formación docente. Estos aspectos deben ser inmediatos para hacer del proceso educativo una herramienta económica contra la pobreza y desigualdad.

Tomando como referencia lo anterior, no se debe olvidar que la injerencia de la globalización y el modelo económico, los cuales son caracterizadores y homogeneizadores de la educación y la sociedad costarricense, constituye, también, un desafío actual. El paradigma capitalista ha calado fuertemente en el modelo educativo, desviándose, posteriormente, hacia un sistema de pensamiento y accionar único casi incapaz de ser enfrentado desde la crítica y la reflexión (pedagogía), como lo señaló con anticipación Lander (1999). Esa estructura robusta del pensar y accionar económico ha hecho que inclusive el MEP sistematice en sus programas

un choque de discursos que tratan de satisfacer las imposiciones y requerimientos de distintos sectores sociales y económicos, tal y como lo manifestaron en su momento Gómez y Mora (2011).

Es cierto que, como apunta Barquero (2019), con la inclusión de los nuevos programas, como es en el caso del programa de inglés (MEP, 2016), se vislumbra una educación más enfocada en un aprendizaje significativo dentro de un espectro constructivista que estructura los saberes y la distribución de los mismos. Sin embargo, se siguen utilizando contenidos con poca base de reflexión sobre la realidad de las y los estudiantes a los que se dirige y los cuales son desarrollados mediante prácticas con tiempos apresurados en ambientes moldeados por los desafíos anteriormente expuestos.

Estos hechos no hacen más que abrir la brecha entre los retos actuales y un posible abordaje desde posiciones ajenas a las influencias del sistema económico. Se debe recordar que el proceso de globalización, potenciado por el capitalismo neoliberal, impone conceptos y acciones por medio de un discurso único en las instituciones de enseñanza (Avendaño y Guacaneme, 2016). El mismo homogeneiza y reduce el proceso educativo a una técnica modernista y el desarrollo de los saberes a un objetivo con un matiz empresarial convirtiendo, a su vez, la educación en una finalidad. Esto quiere decir que, aunque se plantee una teoría de enseñanza en los programas con un sentido utópico de aprendizaje significativo, siempre predominará una práctica que intenta abarcar lo más pronto posibles contenidos arbitrariamente impuestos.

Como es visto, en el país se pueden identificar variadas deficiencias que se enmarcan en los contextos regionales. Es claro, que estas no son generalizables en cuanto a existencia, predominancia e incidencia. Sin embargo, debido a sus distintos orígenes y características, se puede argumentar que en todas las instituciones educativas se encontrarán algunos de estos desafíos.

Así las cosas, la identificación de algunos desafíos educativos sedimenta el camino para el análisis de su posterior transformación en desafíos pedagógicos. Como se ha observado, desde sus distintas características, los retos educativos inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aspectos como la poca preparación de las y los docentes, la subdesarrollada infraestructura, la disparidad del currículo con las realidades contextuales del aula y el

paradigma económico acechante, incurren en una enseñanza y aprendizaje poco reflexionado o crítico.

Desafíos educativos en la asignatura del inglés

Partiendo hacia un área más específica, es pertinente destacar como algunos desafíos educativos toman lugar en la enseñanza del inglés que, por supuesto, pueden llegar a convertirse en desafíos pedagógicos. Uno de los problemas estructurales más relevantes en cuanto a la enseñanza de este idioma es la poca cobertura que existe en las regiones del país. Barquero (2018) presenta datos en donde evidencia que esta cobertura en regiones como Coto, en la cual se incluye el Liceo de Ciudad Neily, posee una cobertura muy inferior al 80 %. Igualmente, la autora expone que en un estudio realizado por el MEP en el año 2015 llamado “Principales características y desafíos de los nuevos programas de Inglés para I y II ciclo” demostró que el 40 % de las y los profesores de inglés del sistema educativo público no manejaban la lengua de manera competente.

Por su parte, Solís (2018) detalla que, entre los principales retos de la enseñanza del inglés en el país se encuentran: un número reducido de docentes con competencias en la instrucción del idioma; variadas deficiencias en las metodologías de enseñanza y planes de estudio poco exitosos, desarticulados y con un enfoque experimental. A estas faltas se les atribuye, como consecuencia directa, el bajo rendimiento de las y los estudiantes en el idioma y su poco interés por el aprendizaje de esta lengua. Es claro, que la repercusión en el estudiantado, más allá del probable desinterés académico, se centra en la percepción del inglés como una herramienta obligatoria para triunfar en un ambiente laboral y no como una lengua de acercamiento intercultural con experiencias significativas.

Observando, ahora, el actual programa de inglés del MEP, en el que se hace énfasis en la independencia de las y los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, en el constructivismo social y en el “action-oriented approach” (una metodología enfocada en el desarrollo de habilidades basados en contextos y tareas específicas), se evidencia que ese bajo rendimiento de las personas estudiantes puede tener, también, como causa la deficiente sistematización o aplicación de dicho programa (MEP, 2016). En otras palabras, la propuesta del MEP presenta limitaciones al momento de ser adaptado en un aula por la conjunción de múltiples retos educativos en donde

sobresalen el hacinamiento, el desinterés del estudiantado, la escasa equipación del aula y la desarticulación entre lo que se intenta enseñar con la realidad de dichas personas estudiantes.

A grandes rasgos, el MEP ha hecho múltiples esfuerzos por motivar una mejor instrucción, aprendizaje y uso de esta lengua anglosajona, así como por consolidar el éxito del nuevo programa de estudios. Se pueden mencionar como ejemplos la Alianza para el Bilingüismo (ABi) y, con menor énfasis, la Ley de Educación y Formación Dual. No obstante, en ellas se denotan arraigos a la metodología de producción de personas con habilidades para el mercado cuyos conocimientos sean técnicos y subjetivos. En ellos se intenta que las y los estudiantes desarrollen habilidades que repliquen obligaciones económicas y no una verdadera instrucción de la lengua que demuestre un aprendizaje integral y competente. De este modo, uno de los principales retos es que las y los estudiantes no pierdan el interés por el inglés dado que parte de la enseñanza está basada en objetivos que no consideran sus intereses o entornos sociales.

Con lo hasta ahora presentado, se evidencia una gran cantidad de desafíos educativos que incurre, directamente en la enseñanza y en el aprendizaje que se desarrolla en las aulas. Estos aspectos requieren un cambio en la instrucción que es posible a través de prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas que no estén viciadas por un paradigma económico al que se debe servir y en donde se atiendan las irregularidades y limitaciones del contexto. Como también se argumentó anteriormente, el papel de la o el docente es vital en el aula y desde su accionar pedagógico se pueden transformar las realidades de las personas estudiantes y de sus saberes. No obstante, también se pueden generar retos si la preparación del personal docente, sus herramientas y sus condiciones son desatendidas. Toda esta segunda categoría de limitantes que se presentan en el aula y en el actuar de las y los estudiantes se define como desafíos pedagógicos.

Prácticas y desafíos pedagógicos

Conociendo el origen de muchos de los retos educativos, es momento, ahora, de ahondar en la forma en que estos se materializan en la cotidianidad de las personas estudiantes a modo de desafíos pedagógicos. Por supuesto, dado el interés de este estudio, es pertinente basar el enfoque en aquellos que deriven del análisis de la situación educativa actual y de su trascendencia en las prácticas pedagógicas, así como en la o el sujeto que aprende.

Para esto, en primer lugar, es necesario tomar el concepto elaborado por Rodríguez (2009) y el cual él denomina obstáculo pedagógico que en esta investigación se entiende como desafío. El autor señala que dicho obstáculo es un término amplio que integra lo didáctico, lo institucional, lo cognitivo, lo emocional, lo afectivo y las interacciones personales e interpersonales de las y los estudiantes. De esta manera, se puede entender que un desafío pedagógico alcanza distintos matices en el proceso de aprendizaje de esas personas estudiantes, deriva de distintas fuentes que marca su trascendencia e incide en áreas de la integridad en las y los sujetos que aprenden.

Entendido de esta forma, cabe destacar que, en la educación actual, los desafíos pedagógicos se centran en la organización del espacio y tiempo de aprendizaje, las relaciones sociales en la clase y en las actividades y evaluaciones que se utilizan para formar a las y los estudiantes (Pérez, 2020). Estos aspectos giran en torno a las y los estudiantes quienes se deben apropiar del proceso educativo guiado por la o el docente en el que, además, deben mantener una noción del tiempo, cumplir con las asignaciones, construir los saberes y, aún más importante, ser parte de las relaciones propias de la mediación en el aula. Por otra parte, la construcción de un espacio óptimo para el aprendizaje, la implementación de estrategias de enseñanza adecuadas y consensuadas, así como una evaluación integral son factores que moldean las prácticas de una persona docente con las que guían el aprendizaje y son en estas áreas donde nacen los obstáculos de índole pedagógica.

Triana, Jadán, Sánchez, Defaz y García (2016) critican en su ensayo que la motivación que emplean las y los educadores en el proceso de enseñanza y que es transmitida a hacia las personas estudiantes es parte, también, de los desafíos pedagógicos actuales. Estos escritores explican que la motivación es un comportamiento que define el desempeño activo de una o un sujeto en una actividad establecida; la misma incide en el interés y en una dinámica positiva en la tarea que se realice. Los escritores aclaran que las y los discentes motivados son más seguros en sí mismos, trabajan y participan activamente en clases y tienen menos dificultades en los procesos cognitivos. Ante esto, Triana et al. (2016) proponen que las y los profesores deben ser más abiertos y manejar las teorías sobre la motivación en el aula; de igual modo, debe incluir aspectos prácticos de la motivación en sus metodologías.

En esta misma línea, Bonetto y Calderón (2014) teorizan que la motivación influye directamente en los tiempos, lugares y contenidos de aprendizaje. Esto es, el factor motivacional

es parte de la estructura de los procesos de aprendizaje y ayuda a las personas estudiantes a mejorar el tiempo que les lleva aprender algo y la manera en cómo lo hacen. Por supuesto, la tarea de facilitador del o de la educadora es fundamental para que esto suceda y, como subrayan las investigadoras, se debe abordar las dimensiones motivadoras en las prácticas docentes dentro de un marco de reflexión, puesto que esto constituye un reto en la educación actual.

Por otra parte, Ortiz y Gálvez (2018) esclarecen en su estudio que conceptos como la identidad, el sentido pertenencia y la empatía, que son propios de las relaciones entre sujetos que comparten un lugar y momento específico, son claves para las relaciones que se dan, también, dentro las aulas. Debido a las dificultades sociales a las que se enfrentan distintos contextos, es crucial que estos conceptos se trabajen a modo de desafíos pedagógicos para evitar las relaciones verticales (división de poder), la falta de confianza y el poco involucramiento en las clases por parte de docentes y estudiantes. Los investigadores manifiestan que son las y los educadores quienes deben buscar las vías para crear vínculos con sus estudiantes que permitan formar aptitudes y un sentido de pertenencia en el aula. Desafortunadamente, estos autores encontraron que la ausencia de los mencionados conceptos hace que las personas estudiantes pierdan el interés en la educación y tengan una percepción negativa de las relaciones sociales dentro de las instituciones.

Adicionalmente, Canales y Peña (2014) proponen en su estudio que, el sentido de pertenencia, lo cual es sentirse importante o valorado para un referente externo, mejora las relaciones y experiencias que existen dentro del aula. Entre ellas destacan: una amplia percepción de apoyo y justicia, la reducción de los conflictos o violencia, un sentimiento de amistad entre pares y una baja al rechazo que puede existir entre grupos del estudiantado. Todos estos aspectos, de acuerdo con estos investigadores, da paso a un sentido de bienestar en la institución y supone un apoyo emocional que tiene repercusión en la motivación. Ante esto, Beltrán (2020, como citado en Uruñuela, 2019), hace énfasis en que el ambiente de la clase no se construye solo y debe de ser guiado por medio de la conducta y lo que denomina buenas prácticas para que tanto docentes y como estudiantes tengan parte y se apropien del proceso enseñanza y aprendizaje.

Spiegel (2020), por su parte, comenta que la presencia o continuidad pedagógica es otra de las cuestiones claves a analizar como un reto. El autor argumenta que para una o un estudiante es fácil distraerse o perder el sentido de lo que se hace durante el momento de la clase. Estos

argumentos devienen debido a que existe poca conexión entre la o el discente y los saberes y que hay una limitada relación entre docentes y estudiantes, así como entre los y las estudiantes mismos. Además, Spiegel (2020) incluye a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como un desafío pedagógico propio del contexto actual; esto porque sus usos se ven más como una obligación y no como una elección propia que pueda hacer del aprendizaje de las y los estudiantes y de la labor de la o el docente un conjunto significativo para alcanzar los saberes. Más bien, como apunta el autor, estas herramientas pueden generar incomodidad y llegar a no ser adecuadas para las clases.

Basados en la información de Spiegel (2020), se puede argumentar que, en las clases de inglés, sobre todo en las actividades de comprensión auditiva, predominan los usos de herramientas tecnológicas genéricas que sirven de instrumentos para llevar a cabo dichas actividades. Sin embargo, estos implementos, parcialmente, son utilizados por conveniencia, ya que las opciones son escasas en muchos contextos. Este uso repetitivo de una o varias TIC puede tornar repetitivas dichas actividades de comprensión auditiva. Así mismo, la utilización rutinaria puede hacer perder a las y los sujetos que participan de la mediación pedagógica el juicio de reflexión del por qué estas herramientas tecnológicas son incluidas como implemento didáctico.

Siguiendo con el tema, los investigadores Ángel, Valdés y Guzmán (2017) encontraron que, en cuanto al uso de las TIC, las y los docentes pueden encontrar limitaciones a la hora de incorporarlas en sus prácticas. Dichas limitaciones están basadas en la técnica o uso de estas herramientas, la estrategia didáctica para su implementación y el contenido que con ellas se desarrolla. Es claro que las deficiencias en estos campos se traducen en desafíos pedagógicos para las personas estudiantes quienes deben asumir un papel de receptores con temas preestablecidos en un currículo y con artefactos que, en vez de funcionar como herramientas, pueden reducir la competencia de las y los docentes y la significación del proceso que se lleva a cabo en la clase.

Como factor a destacar, Ángel, Valdés y Guzmán (2017) consideran que, aunque existan varios puntos a mejorar en cuanto al uso de las TIC, estas traen consigo oportunidades para hacer del aprendizaje un proceso más variado lleno de actividades lúdicas, motivación y recursos casi ilimitados. Este criterio destacado por los investigadores manifiesta un llamado implícito a tomar las prácticas pedagógicas como un mapa que no solo sirva de guía para que las y los estudiantes encuentren en las TIC un apoyo, sino que también, los provea de estrategias

para fortalecer en la atención de los desafíos que puedan encontrar en el proceso enseñanza y aprendizaje nacidos de otras fuentes.

Prácticas y desafíos pedagógicos en el aula de inglés

Es momento, ahora, de volver a centrar el enfoque en lo que acontece con la asignatura de inglés. Más que hacer una recapitulación de los retos expuestos anteriormente, este análisis se basa en lo característico de aquello que se puede constatar al observar dentro del aula, como espacio físico donde toma lugar el proceso de mediación entre las y los sujetos que se han venido referenciando: docentes y estudiantes. De esta manera, es posible sustentar que uno de los desafíos pedagógicos relevantes en la enseñanza del inglés está ligado a las competencias de las y los docentes. Es imperativo aclarar que, como proponen Izquierdo, Aquino, García, Garza, Minami y Adame (2014), una aproximación epistemológica a la definición de competencia docente o la identificación de las competencias que caracterizan la práctica educativa es compleja, puesto que se pueden definir desde distintas posturas. Para este estudio se toman dos referentes.

En primer lugar, se mencionan las palabras de Cisterna, Díaz, Boudon y Larenas (2019) quienes aclaran que una o un educador competente es quién domina la teoría y la práctica de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Del mismo modo, debe manejar estos aspectos en cuanto a las habilidades de producción y comprensión del inglés, el uso de la tecnología en clase, la planificación de las lecciones, el uso de material didáctico, las adaptaciones especiales y la gestión del aula. Al mismo tiempo, se toma la teorización de Jiménez y Rubio (2017) quienes alegan que existen competencias metacognitivas que le permiten a la persona docente ser reflexiva y crítica de su labor, mantener competencias comunicativas que se demuestran a partir de la tecnicidad y llevar a cabo competencias gerenciales que hacen a dicha persona docente consciente de cómo enseñar tomando en cuenta su entorno. Los autores añaden que estas competencias son el eje de las prácticas (pedagógicas) y que hacen que las mismas tengan significación.

Como es visto, las competencias de una o un docente abarcan distintas áreas de su praxis que siempre deriva de una teoría por medio de procesos de reflexión y experiencias directas con los contextos educativos y sociales. Puesto que cada una de estas áreas tiene, también, un papel vital en el proceso de aprendizaje de la persona estudiante, la cual es guiada a partir de las prácticas pedagógicas, los límites que se pueden encontrar en estas competencias pueden

significar obstáculos para esta persona que aprende. Para ilustrar, Izquierdo et al. (2014) demuestran en su estudio que, debido a deficiencias en las competencias del personal docente, el aprendizaje del inglés pierde su función social y es desarticulado de otros campos del currículo que permitan su vinculación. Así mismo, evidencian que esto tiene repercusiones directas en el desarrollo de habilidades en las y los estudiantes lo cual, a su vez, puede nacer de prácticas pedagógicas basadas en la memorización y en la descontextualización del lenguaje y la asignatura.

Izquierdo et al. (2014) señala que el desafío pedagógico está en que la enseñanza del inglés sirva para desarrollar “funciones sociales del lenguaje, transversalidad del currículo y la formación de la ciudadanía y los valores democráticos en las y los estudiantes” (p. 15). Para esto, añaden, el idioma del inglés no debe de ser planteado en los programas y desarrollado por las personas docentes como un objeto, sino como la vía de interacción dentro de las aulas. En los argumentos de los autores destaca la validez de que las prácticas pedagógicas son la vía para alcanzar un aprendizaje significativo por medio de la reflexión y contextualización de los saberes. Las competencias suponen la base de este sistema lleno de alteridad en la clase misma.

Otros de los desafíos en el aula que toman relevancia a partir de las prácticas pedagógicas es el tema de la motivación. Larrenua (2015) clarifica que en esta clase se pueden encontrar distintos tipos de motivación en el proceso de aprendizaje. En ellas destacan la motivación instrumental, en donde el idioma nuevo es visto como una herramienta utilitaria; la motivación integradora, en donde la lengua meta es vista con interés cultural para acercarse al grupo de nativo hablantes; y la motivación extrínseca, en donde el segundo idioma es aprendido por estímulos externos. El autor evidencia en su estudio que existe una tendencia a ver un segundo idioma de manera instrumental en donde las y los estudiantes tienen la convicción de que esa segunda lengua amplía sus oportunidades laborales. De esta manera, poco menos de la mitad de esas personas estudiantes mantiene una motivación integradora.

Es preciso aclarar que, si bien estos tipos de motivación los encontramos en las y los estudiantes, la manera en que se visualice el idioma meta va a ser guiado por las prácticas pedagógicas de las personas docentes y es con ellas que se van a potenciar las características motivacionales que predominan en las y los discentes. Por ejemplo, Cánovas (2016) demuestra que aspectos lúdicos en las estrategias de enseñanza empleadas por personas educadoras tienden a captar y guiar el interés de las y los estudiantes por el aprendizaje y uso, en este caso, de la

lengua inglesa. También, subraya que, si bien el estudiantado tiene el papel protagónico, las y los profesores deben mantener sus roles de orientadores y motivadores. Con estos argumentos, se demuestra la importancia de las prácticas de las y los profesionales para encontrar el camino a la motivación que se espera las personas estudiantes adopten.

Por supuesto, no se puede obviar el hecho de que la motivación en el personal docente tiene la misma importancia. Germán (2016) descubrió que las y los docentes motivados guían a las personas estudiantes a alcanzar los saberes de manera satisfactoria y establecen un ambiente de aprendizaje positivo en el aula. En sus datos, la investigadora presenta que el apoyo entre pares y directivos, la buena relación con las y los estudiantes, la predisposición a aprender en las personas estudiantes y la labor propia de ser docente son aspectos que incentivan la motivación en el personal docente. Interesantemente, la autora comenta que, cuando las y los profesores de inglés se sienten motivados, ellas o ellos cultivan el mismo sentimiento en sus estudiantes por medio del uso de tecnologías en el aula, el desarrollo de actividades basadas en los intereses de las y los estudiantes y la inclusión de nativo hablantes en las clases. Lo anterior enfatiza la trascendencia del factor motivacional en las y los sujetos que comparten el proceso enseñanza y aprendizaje.

Simultáneo al desafío de la motivación, existen retos ligados a la atención e involucramiento (engagement) en las clases de inglés. Este aspecto también yace en el estudiantado como partícipe de una clase y, claramente, es establecido por la o el docente a través de sus prácticas. Guillén (2014) argumenta que los intervalos en que las y los estudiantes mantienen la atención en una lección varían y que la falta de atención puede hacer que se pierda, inclusive, el interés por la lección. Ante esto, el escritor propone que la enseñanza debe despertar el interés, incluir el trabajo cooperativo y hacer un repaso constante de los aspectos prioritarios de dicha clase para mantener a las personas estudiantes inmersos en ella.

Con su estudio, Flores (2015) agrega que estudiantes, profesores o profesoras visualizan de manera positiva las interacciones en las actividades debido a que estas elevan la participación y dan paso al aprendizaje. La autora destaca que para que la atención surja en las y los estudiantes y sean partícipes de las actividades, se debe trabajar la corresponsabilidad en donde personas docentes y discentes se esfuerzan para que dichas interacciones tomen lugar en la clase. Se denota con esto una actividad sinérgica en donde las dos partes trabajan para hacer de las

lecciones un proceso significativo que despierta el interés de estudiantes y docentes lo cual amerita su atención.

Ante esto, Batan (2017) explica que existen tres valores que contribuyen al “engagement” de las personas estudiantes en la clase de inglés: el comportamiento, la emoción y la cognición. En este caso, el comportamiento tiene que ver con cuánto se esfuerza el o la estudiante por poner atención y participar, la emoción demuestra que tan interesado está él o ella misma por aprender y la cognición está ligada con la formulación de metas y alcances de aprendizajes. Quinn (2016, como se citó en Batan, 2017), demuestra que las relaciones entre las personas docentes y estudiantes permiten un mayor “engagement” y da paso al aprendizaje significativo. De la misma manera, constata que el uso de la interacción entre estudiante-estudiante y el desarrollo de actividades de interés de las y los estudiantes amplifica la participación y el desarrollo de la lengua inglesa.

Los datos presentados sustentan el hecho de que la atención, si bien supone un desafío para las personas docentes, se concibe como el punto primordial en la construcción de los saberes debido a que demuestra el interés en las y los estudiantes por aprender y participar de la lección. Es necesario que se promueva el trabajo en clase, a modo de trabajo en equipo, en donde los contenidos sean sobre los intereses de estas personas que comparten el aula (sumados a prácticas pedagógicas contextualizadas y reflexionadas) y que deriven en un aprendizaje significativo al involucrarlas en el proceso de enseñanza e invitarlas a que tomen un papel protagónico.

Siguiendo esta línea de desafíos pedagógicos en el aula de inglés, es pertinente mencionar a Akbari (2015) quién subraya que la enseñanza del inglés presenta los mismos problemas en países en vías de desarrollo. El investigador especifica que se repite el hecho de que, en varios años de instrucción de la lengua en centros educativos oficiales, las y los estudiantes no alcanzan a interiorizar dicha lengua con competencia. Entre las principales deficiencias de la enseñanza del inglés señaladas por este autor destacan: la falta de un ambiente natural para emplear la lengua fuera del aula, la falta de personal docente calificado o competente, la enseñanza basada en la actuación de las y los estudiantes en exámenes y no en situaciones de la vida real, la poca durabilidad de una clase y el gran número de estudiantes dentro de ella. Además, el investigador argumenta otro de esos grandes problemas es la instrucción del idioma como un conjunto de reglas memorizables dispuesta en habilidades

lingüísticas separadas. Esto se concibe como un reto debido a que las y los estudiantes mecanizan el aprendizaje lo que hace que pierda la naturaleza espontánea, crítica y lúdica del mismo.

Por otro lado, las consecuencias más prominentes en las y los estudiantes de acuerdo con Akbari (2015) son: la falta de motivación y placer en el aprendizaje del inglés, la percepción del aprendizaje de esta lengua como una obligación, la memorización de aspectos relevantes solo para aplicarlos en exámenes, la poca participación en clases y el poco desarrollo de la habilidad de habla y escucha. En este punto, es importante subrayar este último dato en donde el investigador menciona el deterioro de las habilidades de escucha y habla en el idioma inglés por la enseñanza constante y casi exclusiva de la lectura y la escritura. La información evidencia la trascendencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias lingüísticas puesto que se enfatiza en sólo algunas habilidades y se pierde el sentido integral de lo que significa aprender un idioma.

Es claro que estos aspectos también son transferibles al contexto costarricense debido a que existen muy pocos ambientes naturales donde el uso del idioma sea primordial y aquellos existentes están ligados a contextos laborales (Solís, 2018). Esto supone un aprendizaje del inglés como herramienta de trabajo, puesto que se pierde su naturaleza comunicativa con una enseñanza a través de prácticas pedagógicas subjetivas y no tan enfocadas en el desarrollo de competencias. Adicionalmente, Subhan (2019, como se citó en Jiménez, 2019), destaca la importancia de que la enseñanza del inglés en el país se convierta en un proceso más humanizado y emocional, puesto que, aunque la educación tiene resultados positivos, estas áreas aún necesitan trabajarse. Ante esto, la expositora recomienda que las y los educadores compartan sus experiencias y la motivación por el aprendizaje de la lengua y permitir a persona estudiante disfrutar del inglés entendiendo distintas perspectivas sociales.

Añadiendo a los argumentos previos, sobresalen los señalamientos de Córdoba, Coto y Ramírez (2011) quienes esclarecieron en su momento que la enseñanza del inglés en Costa Rica ha pasado de estar enfocada en que las y los estudiante memorice e internalice aspectos estáticos del idioma a que produzca y se comunique activamente. De acuerdo con los autores, se privilegia el fortalecimiento de las cuatro habilidades lingüísticas por igual y se sistematizan estrategias y metodologías para una enseñanza constructiva de la lengua inglesa. Según estos enunciados, la

propuesta educativa del inglés propicia un aprendizaje más significativo que en años anteriores a la publicación de su estudio. Por otro lado, mencionan que ahora existen prácticas pedagógicas con las que las y los docentes motivan a sus estudiantes a aprender este idioma por medio de una formación más integral la cual, específicamente, tiene un enfoque diferente hacia el desarrollo de la comprensión auditiva.

Es claro que siempre resulta necesario contrastar los aspectos que se plantean en los nuevos planes de estudios con las realidades que se viven en cada contexto debido a que las prácticas pedagógicas pueden significar un cambio en cuanto a sí lo que las personas estudiantes aprenden está marcado por desafíos o está potenciado por la reflexión y adaptación del proceso enseñanza y aprendizaje. Puesto que la comprensión auditiva es, precisamente, el enfoque de este estudio, su caracterización también se puede construir a partir de prácticas pedagógicas que se reflejan en desafíos. Antes de recurrir a su identificación en distintos contextos, es necesario determinar a lo que se alude por comprensión auditiva del inglés.

La comprensión auditiva del idioma inglés

La comprensión auditiva en este idioma va más allá de escuchar o percibir sonidos y voces en inglés. De acuerdo con Brand y Bermúdez (2015), dicha comprensión sucede cuando lo que se escucha se internaliza y se considera para ofrecer o no una respuesta al estímulo auditivo. Los autores también indican que “la comprensión auditiva es un proceso activo en donde la información previa y reciente se junta para conformar el proceso comunicativo” (p. 17). En síntesis, esta habilidad se entiende como una acción en la que se escucha y analiza para luego reaccionar ante ese estímulo y ofrecer respuestas comunicativas conforme a los fines de la información que se recibe.

Tomando otra referencia, Erhamwenmwonyi (2015) determinó que la comprensión auditiva está compuesta por cuatro procesos: audición, escucha, interpretación y significación. Según este investigador, en el proceso de audición, una persona sabe que está ante un estímulo auditivo. En el proceso de escucha, reconoce los sonidos y sus secuencias; en el de interpretación, se construye el significado lingüístico de las palabras o información escuchada y en el de significación, se asocian los sonidos con imágenes o experiencias. Entonces, la comprensión auditiva se puede describir en etapas que, según su ejercicio, van a requerir determinados momentos que empiezan desde que el sonido es emitido hasta que se asocia con

un referente significativo en el receptor. De esta manera, la persona que ejerce la comprensión auditiva puede asociar un elemento a ese estímulo auditivo según sus conocimientos, experiencias o vivencias.

La comprensión auditiva, por otra parte, es una de las cuatro habilidades contempladas dentro del currículo de inglés del MEP. Esta destreza busca preparar de la mejor manera posible a la persona estudiante para que logre comprender y producir dentro del idioma, cuando este lo requiera (MEP, 2016). El desarrollo de esta habilidad de escucha supone que la o el estudiante pueda recibir la información y decodificar el significado tomando en cuenta todos los detalles involucrados en la interacción (Nogueroles, 2010). El MEP tiene en su guía de educación diversificada la comprensión auditiva como una de las habilidades más importantes para la enseñanza y aprendizaje del inglés y establece que es necesario un proceso desde edades tempranas para un desarrollo óptimo de esta destreza, además de abogar por un proceso que motive a las y los discentes a fortalecerla. Así mismo, se proponen actividades como ver películas y series, obras de teatro y audios descriptivos que se adecuen al nivel de las y los estudiantes y con las cuales pueda tener un referente auténtico de lo que es el idioma y esta habilidad de escucha.

Ante lo expuesto, es de suma importancia poner atención a los conceptos y saberes previos que las personas estudiantes utilizan para darle significado a lo que escuchan y luego comprenden. Esto porque, como lo remarca Magdalena (2019), las y los estudiantes manejan conceptos sobre el idioma y el aprendizaje que no son estáticos; esos conceptos van creciendo y ligándose a otros conocimientos cuando reciben información nueva. En cuanto a lo que la comprensión auditiva respecta, la autora explica que esta información entrante o “comprehensible input”, como lo describe, debe de ser genuina y provenir de varias fuentes para aumentar la riqueza significativa en las y los estudiantes.

Adicionalmente, las prácticas pedagógicas y estrategias que las y los docentes de inglés apliquen en sus clases para hacer que estos conceptos previos crezcan, o que las personas estudiantes encuentren significados, son también relevantes. Marlina (2018) demuestra que el enfoque pedagógico de cada docente determina o incide en la manera en que la comprensión auditiva es conceptualizada. Esto es, las y los profesores establecen si el “listening comprehension” se desarrolla para comprender o para adquirir. En cuanto a este planteamiento,

Marlina (2018) propone que es necesario preguntar si las y los docentes intentan desarrollar la comprensión auditiva, justamente, para que sus estudiantes comprendan lo que escuchan o solo para que realicen una actividad preestablecida.

Los y las estudiantes en la comprensión auditiva del inglés

Puesto que la comprensión auditiva del idioma inglés se manifiesta gracias a las y los sujetos que comparten el tiempo y lugar de la clase, es necesario distinguir los roles que llevan a cabo. Lo anterior se hace no con el fin de mostrar una imagen replicada de papeles predispuestos, sino como una referencia para conocer lo que se vive en el desarrollo de actividades que involucran la habilidad auditiva.

En cuanto a las y los discentes, es claro que, como lo apuntan en su estudio Kim y Kang (2015), las actividades de comprensión auditiva requieren ir más allá de la acción biológica de oír (hear) en donde vagamente se perciben sonidos. En cambio, ellos deben escuchar (listen) lo cual, según estos investigadores, conlleva conscientemente poner atención y distinguir los sonidos escuchados. Tomando esto en cuenta, Sharma (2011) establece la participación de las personas estudiantes en las tareas de comprensión auditiva en tres pasos: comprender, retener y responder. La autora explica que en el primer paso (comprender) se entiende y sintetiza la información que se escucha, en el segundo paso (retener) se memoriza y se conecta con conocimientos previos y en el último paso (responder) se presentan los aprendizajes conseguidos en algún tipo de producción.

Por supuesto, más allá de mantener una posición de receptores, las y los estudiantes deben de ser el centro de atención en las actividades y usar lo que escuchan para construir los aprendizajes. Valenzuela, Romero, Vidal-Silva y Philominraj (2016) agregan que las y los estudiantes tienen que tomar un rol más activo y gestionar la utilización de estrategias para desenvolverse en el proceso enseñanza y aprendizaje del inglés. Acá es remarcable cómo el uso de esas estrategias se torna indispensable en el papel de las personas estudiantes en las actividades de comprensión auditiva. Sharma (2011) explica que las estrategias en los procesos de escucha son acciones que llevan a la persona (que escucha) a comprender y recordar conceptos previos desde el “listening input”. La autora agrega que las estrategias se clasifican de acuerdo con como esa persona que escucha procesa su “listening input” lo cual, también, la lleva a interpretar la información que recibe y hasta a anticipar lo que escuchará.

Sharma (2011) comparte las estrategias más prominentes según su clasificación. Por medio de estas estrategias, la autora argumenta que las personas planean y evalúan lo que escuchan:

Tabla 1

Estrategias para la planeación y la evaluación de la información en la escucha

Estrategias Basadas en la Persona (Listener-based Strategies)	Estrategias Basadas en Actividades (Task-based Strategies)
Escuchar la idea principal (listening for the major idea).	Escuchar Información Específica (Listening for Specific Information)
Predecir (predicting)	Reconocer cognados (Recognizing cognates)
Asumir (Drawing assumptions)	Reconocer el orden de palabras (Recognizing word-order patterns)
Seleccionar (cutting)	

Nota: adaptado de Sharma, (2011, pp. 13-14).

Basado en lo que presenta el MEP (2016) en el programa más reciente, con la comprensión auditiva, las personas estudiantes deben de estar preparadas para escuchar, comprender y dar una respuesta apropiada para una comunicación efectiva. También, deben de estar preparadas para lidiar con la ambigüedad de escuchar e interactuar debido a que esto les permitirá desenvolverse en distintas actividades. Como se expone en el mismo documento, las y los estudiantes, además de contar con la ayuda y guía sus docentes, deben alcanzar esto con el uso de estrategias directas como la memorística, cognitiva y compensadora e indirectas como la meta-cognitiva, meta-afectiva y meta-social.

Es evidente que las estrategias suponen una base importante en la sedimentación del éxito de las personas estudiantes en las actividades de comprensión auditiva. Adicional a ser las y los sujetos principales en dichas tareas, deben de asumir el liderazgo y construir los aprendizajes por medio de una aplicación teórico-práctica del saber escuchar y comprender significativamente. No se puede obviar que la guía de sus docentes es vital, ya que con sus prácticas orquestan el desarrollo de esas actividades.

Los y las docentes en la comprensión auditiva del inglés

En cuanto a los roles de las y los profesores, no está de más agregar que ellas y ellos deben planear y mostrar el camino hacia la construcción de los saberes significativos. El MEP (2016) define que la interacción de las y los docentes con sus estudiantes en las actividades de comprensión auditiva debe de suceder en pasos. Esos momentos se definen como previo, durante, y posterior a las actividades (pre-listening, during listening y post-listening). En estos casos, las tareas clasificadas como “durante” están divididas en “listening for the first time” y “listening for the second time”. En su programa, el MEP también clarifica que las y los docentes deben de mostrar a sus estudiantes lo que encontrarán en las actividades de “listening” al introducirlos a un contexto y disponerlos a escuchar e interactuar. Lo anterior, también lo deben lograr con el uso de técnicas verbales y no verbales que orienten el enfoque pedagógico.

El enfoque pedagógico del programa del MEP (2016) es el “action-oriented approach” o “task-oriented approach” que se basa en la realización de tareas en donde las y los estudiantes deben utilizar sus aprendizajes y competencias para completarlas. En cuanto a dicho enfoque, Córdoba y Rangel (2018) describen el papel de las personas docentes en las actividades de comprensión auditiva en las mismas fases en las que las desarrollan. Por lo tanto, hay una fase “pre-task” en donde las y los profesores planean cómo sus estudiantes desarrollarán las actividades y como son introducidos a las mismas. Seguidamente, toma lugar la fase “during task” en donde las y los profesores monitorean y guían el desarrollo de las tareas con sus prácticas pedagógicas. Finalmente, las y los docentes trabajan la fase “post-task” donde proveen retroalimentación y reflexionan sobre lo conseguido en la clase.

Puesto que la enseñanza del inglés y la comprensión auditiva en este idioma están permeadas de características lingüísticas, culturales y psicológicas (Walker, 2014), el papel de las y los educadores también debe de contener estrategias que apliquen por medio de sus prácticas pedagógicas. Walker (2014) menciona que el primer paso para hacer esto efectivo es compartir con las personas estudiantes la importancia de las estrategias de aprendizaje, debido a que esto lleva a la reflexión y comprensión del proceso de aprendizaje. Por otra parte, la autora menciona que las y los docentes deben trabajar las estrategias conocidas como “top-down” y “bottom-up”. Vandergrift y Goh (2012) argumentan que, utilizando la estrategia llamada “top-down”, las y los profesores les permiten a sus estudiantes vincular lo que escuchan con sus conocimientos previos al contextualizar la información. Con el uso de la estrategia “bottom-

up”, por otro lado, las personas estudiantes aprenderán a interpretar al mismo tiempo que escuchan.

Otras de las técnicas estratégicas que las y los docentes deben incluir en el desarrollo de la comprensión auditiva en el “task-oriented approach” es el uso de materiales auténticos que sean, al mismo tiempo, del interés de sus estudiantes (Vandergrift y Goh, 2012). Esto les motivará a encontrar un significado en las tareas que hacen y en la habilidad que emplean. En este sentido, Walker (2014) adiciona que la enseñanza cultural mediante la comprensión auditiva supone mayores conocimientos en las y los estudiantes que pueden permitirles conectar nuevos aprendizajes con conceptos previos. Estos elementos destacan la relevancia de las estrategias, también, en la enseñanza y no solo en el aprendizaje.

Los argumentos hasta ahora presentados, más allá de mostrar una conceptualización de lo que se entiende por comprensión auditiva en el idioma inglés, dan pie al análisis de todos los aspectos que estructuran la enseñanza y aprendizaje de esta competencia. También, permite distinguir el papel de las personas educadoras sus educandos en cuanto al desarrollo de la escucha y de cómo estas y estos sujetos viven el proceso enseñanza y aprendizaje en las actividades de comprensión auditiva. No está de más decir que esta habilidad requiere un estudio específico para distinguir su relevancia y visualizar como aspectos pedagógicos pueden transformarse en desafíos para las y los estudiantes.

Desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés

Los desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés no difieren mucho a los presentados anteriormente cuando se desarrolló el tema de desafíos en la clase de idioma de manera general. No obstante, se pueden observar rasgos distintivos que tienen que ver con la naturaleza de la habilidad auditiva, así como de las prácticas pedagógicas y la disposición de las personas estudiantes en estas clases.

Primeramente, se pueden mencionar los aportes de Álvarez y Martín (2018) quienes evidencian en su estudio que, en aquellas clases en donde no se desarrollan actividades de comprensión auditiva con frecuencia, el estudiantado sufre de ansiedad, desmotivación y bajos grados de suficiencia cuando son expuestos a estas actividades. Los investigadores achacan a la falta de tiempo la poca práctica de la habilidad auditiva en las aulas. Además, remarcan que la mayoría de las y los estudiantes muestran apatía y desinterés hacia el “listening” como principal

desafío. Acá se denotan aspectos que están ligados a características meramente organizativas que influyen en aspectos intrínsecos de las personas estudiantes como lo es la motivación y sus percepciones del “listening”. De aquí que las prácticas pedagógicas de las y los docentes juegan un papel importante a la hora de realizar las actividades y utilizar estrategias que complementen su desarrollo.

Por otro lado, Acosta y Martínez (2018), citando a Yilorm (2016), manifiestan que es necesario que las y los estudiantes tengan la capacidad innata de escuchar atentamente para poder comprender y ofrecer respuestas claras y válidas en el idioma inglés. Sin embargo, los autores esclarecen que esta habilidad de comprender lo que se escucha se ve amenazada por aspectos motivacionales derivados de la vulnerabilidad social de algunos estudiantes, la convivencia dentro del aula y la significación de lo que se enseña. El principal desafío que se deriva de estas problemáticas es el nulo interés en entender la importancia de escuchar dialógica y significativamente para entender eso que se escucha y construir los aprendizajes.

A su vez, Rahimirad y Moini (2015) exponen que las personas estudiantes que mantienen una baja competencia en el aprendizaje del inglés también presentan dificultades para concentrarse durante la aplicación de pruebas o el desarrollo de actividades de escucha. Además, a dichas personas se les dificulta tomar notas sobre información importante mientras escuchan. También, se les es difícil formular respuestas a preguntas mientras analizan la información escuchada. En el estudio se refleja que existe poca preocupación por enseñarles a las y los estudiantes técnicas que les ayuden a monitorear o resolver tareas de una manera más práctica. Estas son, sin duda, habilidades que pueden incentivar al estudiantado a reconocer y sobreponerse a los retos que encuentren en las actividades que realizan dentro del aula. La aparición de estos desafíos, de igual manera, evidencia que las prácticas pedagógicas deben de aplicarse como una guía que les muestre a las personas estudiantes cómo construir sus aprendizajes con el uso de estrategias de enseñanza. Lo anterior repercute, directamente, en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente, Izquierdo (2015) recalca la importancia de la comprensión auditiva en el aprendizaje del idioma y, también, el problema que existe al malinterpretar el “listening” como una habilidad pasiva. El autor argumenta que la escucha debe ser una habilidad más activa, ya que se considera como la destreza que es más difícil de adquirir según la lingüística aplicada

debido al procesamiento de la información. Por lo tanto, la comprensión auditiva necesita de tiempo y estrategias de calidad para su correcto desarrollo. Lo anterior conlleva un trabajo más exhaustivo de las y los profesores con la enseñanza de técnicas o estrategias a través de prácticas pedagógicas que sean significativas para las y los educandos de acuerdo con sus intereses, fortalezas y debilidades. No obstante, al ser una habilidad tan poco trabajada, se ponen en riesgo las destrezas que las personas estudiantes puedan desarrollar en conjunto con las demás habilidades lingüísticas en el idioma inglés. Todo esto se traduce en una competencia baja en el idioma inglés debido a la importancia que tiene la comprensión auditiva per se y al ligamen que tiene con las demás habilidades.

Behiels (2010), adicionalmente, explica que para entender un idioma se debe, antes, aprender a escuchar para ser capaces de producir oralmente y que, si esta habilidad no es desarrollada con éxito dentro del aula, a la persona estudiante se le dificultará el comprender en el mundo exterior. De esta forma, antes de expresarse, se antepone la necesidad de comprender y esta comprensión no se fortalecerá si se considera el idioma inglés como una herramienta para entrar al mercado laboral, si se piensa como un elemento instrumental de reglas y conceptos memorizables o si no se le da el énfasis y tiempo necesario para su desarrollo en el aula. En estos casos, los desafíos se basan en la poca competencia del estudiantado porque no alcanzan una comprensión auditiva efectiva. Así mismo, se afectan las demás habilidades lingüísticas debido a que “listening” supone la base de la expresión y comunicación.

Se debe tomar siempre en cuenta que la comprensión auditiva puede mejorar la confianza que las y los estudiantes tienen acerca del idioma dado que con ella obtienen información relacionada con vocabulario, entonación y ritmo de una manera más relajada (Masoumeh, 2016). En otras palabras, como se ha venido repitiendo, la comprensión auditiva les permite a las personas estudiantes reconocer el ligamen del “listening” con las demás habilidades lingüísticas. Esto motiva su práctica no solo porque fortalece la interiorización del idioma a aprender, sino que también el conjunto de dichas habilidades se percibe como un sistema que da paso a las relaciones interculturales y a una manera distinta de percibir e interactuar con el mundo.

Los desafíos pedagógicos mostrados pueden ser abordados desde una teoría reflexionada que se apegue a la naturaleza de estos, a las políticas educativas vigentes y a la realidad

contextual de las personas estudiantes y sus docentes en el contexto donde se ubiquen. Por estas razones, es preciso visualizar la manera en que los retos pedagógicos se pueden abordar para que su aparición y consecuencias sean oportunidades de mejora por el bien de la educación.

Abordaje de los desafíos en la comprensión auditiva del inglés que derivan de las prácticas pedagógicas

Previo a las propuestas de abordaje de los desafíos en la comprensión auditiva, cabe identificar uno de los supuestos teóricos con los que se direcciona este estudio: El Constructivismo Social. Esta teoría de aprendizaje fue elegida para estructurar la forma en que se abordará el problema de la presente investigación, la misma está incluida en la propuesta curricular del MEP (2016) para la enseñanza del inglés en secundaria y esto le adiciona pertinencia a su utilización.

El constructivismo social en las prácticas pedagógicas en el aula del inglés

Para establecer una perspectiva de lo que aquí se precisa como Constructivismo Social, se debe primero conocer el significado propio del constructivismo. Según Corrales (2009) no existe una sola definición de constructivismo debido a distintos posicionamientos filosóficos y psicológicos. No obstante, se puede partir hacia una definición en donde “(...) el constructivismo es una posición epistemológica que responde a la pregunta de cómo conoce el sujeto” (p. 160). Desde esta perspectiva se pueden aludir dos materializaciones concretas del constructivismo encontradas en los postulados de Piaget y Ausubel. El primero, Piaget, propuso la teoría cognitiva y argumentó que existe un proceso de crecimiento biológico que “(...) conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje” (Ortiz, 2015, p. 98). Para Piaget, cada persona construye su aprendizaje y este a su vez le facilita su desenvolvimiento en el entorno en que vive o con el que interacciona. Ausubel, por su parte, le dio forma al aprendizaje significativo establecido a través del constructivismo cuyo propósito es que las personas, en su aprendizaje, sean capaces de relacionar lo nuevo con lo que ya conocen.

De este conjunto de principios se valió Vygotsky para conformar su aprendizaje social el cual propone que “el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio” (Ortiz, 2015, p. 99). Las interacciones con el medio social propician un crecimiento en el aprendizaje, puesto que las personas están incluidas en un activo intercambio de significados y

saberes que permiten la construcción y reconstrucción del conocimiento. Es así como desde esta última aproximación también se materializa el Constructivismo Social.

Con la identificación del Constructivismo Social, Vygotsky (1978) sugiere que las funciones mentales propiciadoras del aprendizaje obtenido por las personas son aquellas que se desarrollan a través de la interacción social (como se citó en Pinto, Castro & Siachoque, 2019). Este argumento le da relevancia a las relaciones que toman lugar en las aulas entre docente-estudiante y estudiante-estudiante en la construcción de saberes. Así mismo, pone en perspectiva los alcances de las prácticas pedagógicas y su papel propiciador activo o pasivo de oportunidades de interacción. Además, se debe tener en mente que el Constructivismo Social propone el principio de la Zona de Desarrollo Próximo (Corrales, 2009). Con este Vygotsky introduce los conceptos de Desarrollo, Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Potencial. Estos, respectivamente, hacen alusión al aprendizaje obtenido de la interacción con otras personas, lo que una persona puede hacer con los saberes propios y lo que tiene que hacer con la ayuda de otras personas.

Con estos referentes y retomando las prácticas pedagógicas de las y los docentes de inglés en actividades de comprensión auditiva, destacan las evidencias de Gül (2016) en cuanto a las mejoras obtenidas por la implementación del Constructivismo Social. El autor comparte que existe una facilidad en la inclusión de metodologías en el aula a partir de esta teoría en cuanto al desarrollo del aprendizaje. De igual modo, demuestra que las clases de inglés en donde se aplica este enfoque son más interactivas y participativas, puesto que las y los estudiantes tienden a hablar y a escuchar más.

Siguiendo este enfoque en la comprensión auditiva del inglés, es oportuno denotar, también, la trascendencia del Constructivismo Social en el desarrollo de la habilidad. Desde esta teoría, Yazdanpanah y Khanmohammad (2014) demostraron que la competencia auditiva en el inglés es mejorada, en gran medida, con las interacciones y el apoyo entre estudiante-docente y estudiante-estudiante. En contraste, los autores remarcan que esta habilidad no es desarrollada competentemente debido a la falta de interacciones sociales, colaborativas y cooperativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De estas afirmaciones se infiere no solo la importancia de las interacciones sociales en el aula de inglés a partir del Constructivismo Social, sino también su clara incidencia en la comprensión auditiva.

Es preciso recordar que el MEP (2016) toma el Constructivismo Social como uno de los postulados filosóficos bases para la conformación del programa de inglés. Allí esta teoría se define como el medio por el cual “(...) el estudiante construye y reconstruye saberes y aprendizajes basados en experiencias previas y en el intercambio con pares.” (pp. 16-17). Como se observa, el planteamiento mantiene la esencia de la postura de Vygotsky y de aquellas incluidas en las experiencias de mejora compartidas anteriormente en donde las prácticas pedagógicas son el medio para guiar a las y los estudiantes a construir los saberes y a fortalecer su habilidad auditiva en las actividades de comprensión auditiva.

No se puede obviar el hecho de que existen deficiencias en su aplicación teniendo en cuenta la realidad de las aulas. Es así como lo señala Fonseca (2017) quien sostiene que aún existe una pobre aplicación de la teoría constructivista, a pesar de los esfuerzos del MEP, debido a que hay faltas graves en el aprendizaje del estudiantado. El autor explica que la aplicación del Constructivismo Social desde el currículo del MEP debería ocurrir en cuatro momentos propios de la dinámica del aprendizaje: experiencias previas, conflictos cognitivos, construcción y reconstrucción del aprendizaje y aplicación de ese aprendizaje. Es de esta manera en la cual se debería de poner en práctica la teoría de acuerdo con lo establecido en el programa del MEP. Sin embargo, a pesar de que se alude a una aplicación lógica, no es tan eficiente según lo indicado por el autor.

Es así como la propia integración del constructivismo social supone, al mismo tiempo, un desafío educativo que influye en la manera en que las personas estudiantes desarrollan su comprensión auditiva competentemente. De esto se deduce que la aplicación teórica de los postulados de Vygotsky, además de contar con detalles claros, deben de tomar lugar a través de prácticas pedagógicas que partan de la reflexión y de un análisis contextual. Lo anterior puede dar paso a que las y los docentes estructuren un modelo de enseñanza y aprendizaje que se adapte a las realidades de sus estudiantes y que se manifieste en la aparición de habilidades que incurran en aprendizajes significativos.

Fortalecimiento e implementación del Constructivismo Social

La sistematización de la teoría del Constructivismo Social en el proceso enseñanza y aprendizaje evidencia resultados positivos en cuanto a la enseñanza del inglés y a la comprensión auditiva en este idioma. Como se presentó en apartados anteriores, el uso oportuno

de estrategias de enseñanza y de aprendizaje también incurre en una mayor motivación en las y los estudiantes, así como en la consolidación de competencias en el “listening”. Por lo anterior, se presenta un elemento estratégico que puede potenciar el empleo de esta teoría en la individualidad de estas personas estudiantes y en las interacciones grupales. Este es la metacognición que, guiado por las prácticas pedagógicas, consolida el camino a la construcción de los aprendizajes en la comprensión auditiva del inglés.

La metacognición

Jaramillo y Simbaña (2014) definen el concepto de la metacognición como “el pensar sobre el pensamiento” (p. 300). Los autores establecen que a través de la metacognición las personas tienen la capacidad de resolver problemas y conflictos, tomar decisiones adecuadas, buscar alternativas en situaciones complejas y reflexionar en cada tarea que realizan, lo cual contribuye a la adquisición de nuevos aprendizajes. Entonces, se concibe la metacognición como un proceso mental en el que la persona que lo lleva a cabo considera lo que sabe (estrategias, conocimientos, experiencias) para ponerlos a su disposición en la resolución de situaciones o en la construcción de nuevos conocimientos.

Desde una visualización similar, Zheng (2018) define la metacognición como una estrategia con la que las y los estudiantes son capaces de planear, organizar y evaluar su aprendizaje. A través de esto, las y los estudiantes incurren en un proceso en el que analizan y comprenden su ciclo de construcción de saberes.

Ya en la comprensión auditiva, Zheng (2018) comenta que, a partir de los datos existentes en la literatura actual, se puede argumentar que el desarrollo de una alta competencia auditiva en el idioma inglés depende de la implementación de la metacognición. Dicho argumento nace de resultados investigativos en donde estudiantes que utilizan esta estrategia pueden construir aprendizajes de manera más competente y que les sean significativos facilitando su desenvolvimiento en actividades en donde hagan uso del idioma inglés.

Por su parte, Rahimirad y Moini (2015) también hablan de la importancia de la metacognición para la comprensión auditiva del inglés, considerándola aquella habilidad que tiene una persona para monitorear su propio desempeño e identificar la manera en la que aprende. Los autores comentan que una actividad metacognitiva de manera constante ayuda, significativamente, a las y los estudiantes a desarrollar y reforzar su comprensión auditiva. Todo esto les permite monitorear lo que saben para entender los mensajes auditivos que reciben.

Además, tienen la habilidad de comprender palabras y expresiones nuevas a partir del contexto y el contenido que escuchan.

Cambiando un poco el enfoque, es necesario destacar el papel de las y los docentes de inglés en la implementación de la metacognición a partir de prácticas pedagógicas orientadas hacia el Constructivismo Social en las actividades de comprensión auditiva. Desde esta perspectiva, Pang (2010) propone que las y los educadores deben favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje activos en donde se incluyan estrategias cognitivas y metacognitivas. Así mismo, ellos deben de implementar momentos de construcción y reconstrucción de saberes; también, deben de crear espacios de aprendizaje cooperativos y compartidos. Estos procesos ayudarán a las y los discentes no solo a encontrar la vía de construcción de los saberes, sino además a definir las estrategias y técnicas que se adapten a sus maneras de aprender.

Adicionalmente, García y De la Cruz (2014) comentaron que las y los profesores tienen un rol dinámico de guía que les permite ser un puente entre sus estudiantes y los saberes a construir; en dicho rol, se pueden incluir estrategias que, como la metacognición, le propicien un elemento con el cual potenciar la motivación y participación de sus estudiantes. La metacognición les puede significar un soporte a las personas estudiantes que incrementa su interés por aprender el idioma inglés y les dé confianza en el desarrollo de la comprensión auditiva.

Con una postura equivalente, Restrepo (2017), define la metacognición como “el control que tiene el individuo sobre sus procesos cognitivos y cognoscentes” (p. 53). Con lo anterior, este investigador especifica que, cuando la metacognición se une al constructivismo, las y los estudiantes se reconocen, autoevalúan, evalúan los saberes y analizan cómo aplicar dichos saberes. Así el autor sustenta que implementar de la metacognición potencia los alcances del Constructivismo Social en el proceso de aprendizaje. Igualmente, subraya lo vital que son las prácticas pedagógicas enfocadas en su desarrollo debido a que estas suponen la vía entre las y los estudiantes y la estrategia metacognitiva.

Es importante resaltar, de igual modo, que el MEP (2016) reconoce la metacognición como eje importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, ya que permite una evaluación cognitiva en las actividades para que las y los estudiantes refuercen su propio desempeño. Además, sustenta que es esencial que las y los docentes incluyan la metacognición en sus procesos de enseñanza en las clases que involucren a la comprensión auditiva.

Capítulo III

Referente metodológico

En este punto del trabajo investigativo se explica el paradigma, enfoque, tipo de estudio y el diseño que se utiliza para su abordaje metodológico. Además, se detallan aspectos concernientes a la población participante, el método y los instrumentos elegidos para obtener los datos en el campo de estudio y las categorías de análisis. Todos estos elementos permiten orientar y analizar el problema de investigación dentro del contexto donde se desarrolla.

Paradigma de la investigación

Debido a que esta investigación busca analizar los desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés que se identifican en estudiantes de décimo nivel durante la mediación pedagógica de una docente del idioma, el paradigma seleccionado para el análisis del problema es el naturalista en el cual se puede asumir una realidad más dinámica y social. Ramírez (2017) señala que, en este paradigma, lo que definimos como sujetos y como objeto de estudio tiene una interacción que constituyen insumos y conocimientos que se adentran y caracterizan en el mundo de esas y esos sujetos. Se pretende, entonces, que en este modelo de investigación los indagadores se adentran en el ambiente donde se encuentra el objeto de estudio junto con las personas participantes para identificar esa interacción que genera el conocimiento en el abordaje investigativo a partir del análisis.

Así mismo, este paradigma hace énfasis en el proceso investigativo más que en el resultado lo que demuestra que está enfocado en comprender, en conjunto, todo lo que está en contacto con el objeto de estudio en el proceso de búsqueda de datos y en la interpretación. Por motivos de su naturaleza, este paradigma no es generalizable debido a que se estudian casos separados entre sí (Ramírez, 2017). Por esta razón, no se espera extender los hallazgos a otras realidades contextuales, sino más bien identificarlos y describir sus influencias en el lugar donde ocurren.

Enfoque Cualitativo

En términos del enfoque que se utiliza en este estudio, se trabaja cualitativamente de acuerdo con la información que se tiene del referente teórico, el tipo de investigación que se desea desarrollar y los insumos que se generan a partir del análisis del campo de estudio desde las y los participantes. Ramírez (2017) establece que los trabajos hechos bajo este enfoque proporcionan una descripción verbal o una explicación detallada del fenómeno estudiado,

también de su naturaleza y comportamiento. Así, se concibe la realización de un estudio social que permita identificar las prácticas pedagógicas que una docente de inglés utiliza, definir los desafíos que en las y los estudiantes se generan a partir del análisis de dichas prácticas. Todo esto tomando en cuenta la realidad que se vive en el contexto de la población participante lo cual le añade una esencia única a los aspectos que se investigan.

Con este enfoque se posibilita que, con la recolección de información de los instrumentos, se pueda entender más la situación desde el referente de las y los estudiantes y su docente para plantear posibles soluciones con estrategias de enseñanza significativas desde el constructivismo social. En otras palabras, cualitativamente, se considera analizar el fenómeno de los desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva como ocurren en el aula desde la posición de las y los sujetos para darles una identidad y contextualizar posibles abordajes a modo de propuesta.

Tipo de Investigación

El tipo elegido es el de estudio de caso debido a que este se adapta con el objeto a analizar y a los objetivos planteados. Harrison, Birks, Franklin y Mills (2017) explican que este tipo de investigación se describe consistentemente como una forma versátil de investigar de una manera cualitativa más adecuada para una exploración integral, holística y profunda de un tema complejo en su contexto. Bajo esta idea, el estudio de caso permite examinar el problema de investigación y, a partir de los instrumentos, obtener información que muestre la realidad de los desafíos que se derivan de las prácticas pedagógicas identificadas y analizadas. La intencionalidad holística de la indagación que nace de la realidad de las y los sujetos, de la misma manera, hace posible una posterior etapa de propuestas que brinde soluciones a los retos pedagógicos que se encuentren.

Diseño

Esta investigación se estructura a partir del diseño fenomenológico. Tinoco, Cajas y Santos (2018) explican que en este tipo de diseño se toman las perspectivas de las personas participantes para el estudio de fenómenos sociales en su propio contexto. También en la fenomenología, la persona que investiga “busca describir la experiencia del sujeto en sí y por sí, renunciando a cualquier tipo de explicación causal” (Katayama, 2014, p. 33). Se propone, entonces, responder a la pregunta general de este estudio con datos que surjan de las experiencias de las y los participantes. Desde su realidad, se estructuran descripciones sobre el fenómeno de

las prácticas y desafíos pedagógicos para el posterior análisis. Salgado (2007) aclara que las y los investigadores deben contextualizar la información en términos de tiempo, lugar y relaciones generadas entre sujetos en el lugar donde están situados. Estos aspectos le agregan un valor determinante y representativo al fenómeno que se examina, puesto que define su naturaleza ante la interpretación de la y los indagadores.

Es preciso aclarar que, dentro de este corte fenomenológico, se detallan categorías y subcategorías para guiar dicha interpretación del fenómeno. En otras palabras, la información que da cuenta del objeto de estudio se estructura a partir de datos empíricos cuyo valor teórico recae en categorías de análisis propuestas desde estudios e interpretaciones de otras y otros autores citados en la presente investigación. Todas estas características constituyen la organización y enfoque de la indagación en el contexto de las y los participantes.

Participantes

Para este estudio se eligieron un total de 9 participantes. Ocho de ellas y ellos son estudiantes de décimo nivel de la misma sección o grupo 10-6. Las y los discentes son menores de edad y son estudiantes regulares del Liceo de Ciudad Neily. La novena participante es la docente de inglés de dichas personas estudiantes. La profesional lleva 3 años laborando en la institución impartiendo clases del idioma inglés. Ella mantiene un nivel de competencia en la lengua inglesa C1 de acuerdo con la prueba TOEIC utilizado por el MEP (2016) y bajo los lineamientos del Marco de Referencia Europeo para medir el nivel lingüístico del idioma de educadores y estudiantes. Es claro que las y los participantes se encuentran en el mismo contexto y comparten horas de clases regulares.

Las y los participantes fueron seleccionados utilizando el método propositivo con el que, según Varela y Vives (2016), “las y los participantes son seleccionados deliberadamente de acuerdo con propósito de la investigación y la experiencia que han tenido en relación con el fenómeno en estudio.” (p. 196). Este método permite disponer de una muestra pertinente que puede arrojar datos que soportan la teoría a detallar a partir del estudio. Es importante mencionar que la selección del método propositivo permite, a su vez, encontrar participantes en el entorno capaces de cumplir con los criterios de selección identificados por Arreaga, Quesada y Tinoco (2018) como son la pertinencia, adecuación, conveniencia, oportunidad y disponibilidad. Estos aspectos son imprescindibles de un proceso cualitativo y sustentable.

Categorías de análisis

En este apartado, se muestran y explican las categorías de análisis que sustentan el estudio. Cada una de ellas se desarrolla tomando como base las propuestas de distintas y distintos autores quienes ilustran las perspectivas de las conceptualizaciones para su abordaje en cuanto a la comprensión auditiva del idioma inglés. En otras palabras, cada categoría, así como las subcategorías, establecen la estructuración teórico-conceptual para la información que surja en el campo de estudio y para su interpretación en un posterior análisis ligado al enfoque, al objeto de estudio y a las y los sujetos que participan en la investigación.

Categoría 1. La Comprensión Auditiva del Inglés

Antes de establecer una descripción en esta categoría, se debe resaltar que el concepto está fijado, para fines de este estudio, en el contexto del aula de inglés como primer acercamiento a la conceptualización oportuna desde una perspectiva socio-constructivista.

De acuerdo con Galán (2015), “La comprensión auditiva es una función básica en la socialización del ser humano: lo ayuda a entablar relaciones y a interactuar con las personas que lo rodean; enriquece sus percepciones.” (p. 32). Vista desde esta posición, la comprensión auditiva es un aspecto comunicativo fundamental que permite relacionarnos, percibir nuestro entorno y acercarnos a lo desconocido (aprender). Galán (2015) matiza que la comprensión auditiva es esencial para el aprendizaje; puesto que hay un cierto privilegio del habla en la transmisión de conocimientos, se necesita de la audición para obtenerlo.

Partiendo de las anteriores definiciones, ahora se puede mostrar la comprensión auditiva desde un ámbito más constructivista ligado al aprendizaje significativo y a los objetivos de este estudio. Así, se puede determinar que la comprensión auditiva es una herramienta para “... interpretar lo que se escucha. No se trata de una mera habilidad receptiva de decodificación y discriminación de sonidos (sílabas, palabras, frases u oraciones). Implica la participación activa de la escucha para... valorar el mensaje, así como para responder” (González, 2014, citado en Galán, 2015, p. 32). Con claridad, la comprensión auditiva se manifiesta como un proceso activo que permite a las y los estudiantes construir aprendizajes significativos que pueden utilizar en sus distintos contextos.

Erhamwenmwonyi (2015) propone que la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés está compuesta por cuatro procesos: audición, escucha, interpretación y significación. En ellos las y los estudiantes son capaces de comprender lo que escuchan al ligarlo con saberes o

conceptos previos. Dichos conceptos previos, según Magdalena (2019), son aspectos relacionados con el idioma y al aprendizaje y no son estáticos; los mismos van creciendo y ligándose a otros conocimientos convirtiéndose en “comprehensible input” en el proceso de comprensión auditiva. Ante esto, se destacan los señalamientos de Brand y Bermúdez (2015) quienes argumentan que la comprensión auditiva es un proceso activo en donde la información previa y reciente se junta para conformar el proceso comunicativo.

Subcategoría 1.1. Actividades de Comprensión Auditiva. Una vez explorada la idea de la comprensión auditiva, hay que mencionar cuáles son las actividades que se encuentran presentes dentro de dicha habilidad. Nogueroles (2010) menciona que “las actividades que llevamos al aula para fomentar la comprensión auditiva, distinguimos, según el propósito que tenga que llevar a cabo el oyente, entre actividades para la comprensión y actividades de comprensión” (p.10). Dichas actividades entonces necesitan elaborarse ya sea para que la persona estudiante se prepare para mejorar sus habilidades de comprensión y a su vez poner en prácticas las mismas sin que supongan un desafío sino una oportunidad que impulse a la persona a aplicar los conocimientos adquiridos.

También Nogueroles comenta que el propósito en estas actividades es de lograr enseñar la comprensión auditiva de manera que la o el estudiante utilice esta habilidad para el desenvolvimiento en la vida real (2010). El resultado de las actividades que se realicen debe ir orientado a ser la herramienta que las y los estudiantes necesitan para comunicarse eficazmente a diario.

Categoría 2. Las prácticas pedagógicas

En el presente estudio, se toma la perspectiva de Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) en cuanto a este tipo de prácticas. Dichos autores establecieron las prácticas pedagógicas como “las variadas acciones que la o el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en la o el estudiante” (p. 17). Acá, la o el docente es el encargado de no solo enseñar o transmitir la teoría, sino también de reflexionar, socializar, y contextualizar sus aspectos en la cotidianidad y la realidad de las y los estudiantes. En este sentido, la persona educadora toma un papel activo en el desarrollo de saberes, pero también debe encargarse de que las y los estudiantes tomen un papel protagónico en la construcción de aprendizajes significativos a partir del desarrollo de actividades de comprensión auditiva y del uso de estrategias de aprendizaje.

Subcategoría 2.1. Prácticas Pedagógicas en la Comprensión Auditiva del Inglés. Las prácticas pedagógicas que toman lugar en las clases de inglés y que se enfocan en la comprensión auditiva no distan mucho del análisis general previamente ofrecido. Cisterna, Díaz, Boudon y Larenas (2019) esclarecen que, en estas prácticas, además de ser ese medio por el cual la o el docente desarrolla una mediación con los y las estudiantes, debe estar estructurado desde una teoría de enseñanza y aprendizaje que se vea reflejada en la práctica. Jiménez y Rubio (2017) seguidamente proponen que las prácticas pedagógicas aplicadas en este contexto deben de ser acciones conscientes por las cuales las y los docentes son guías y trabajan con lo que está en sus entornos.

Por otra parte, Izquierdo et al. (2014) señalan que, a través de sus prácticas pedagógicas, las y los profesores de inglés deben conectar la enseñanza con el currículo, incentivar competencias sociales en las y los estudiantes mediante el aprendizaje de la lengua y cultivar valores democráticos e interculturales. Como se observa, estas prácticas utilizadas por las y los educadores de inglés siguen siendo ese medio que orquesta el aprendizaje por medio de una enseñanza reflexionada que motiva a las personas estudiantes a construir saberes. Walker (2014) anota que las prácticas pedagógicas en la comprensión auditiva del inglés deben de estar basadas en estrategias metodológicas en donde, también, se guíe a las y los estudiantes a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje y la competencia en esta habilidad.

Categoría 3. Los desafíos pedagógicos

Los desafíos pedagógicos, según Rodríguez (2009), nacen de un término amplio que conlleva lo didáctico, lo institucional, lo cognitivo, lo emocional-afectivo, así como las relaciones personales de las y los estudiantes. Esto permea cada área del proceso educativo de las y los estudiantes lo cual genera efectos en la manera en que se educan y cómo ellas y ellos perciben dicho proceso. Los desafíos pedagógicos pueden nacer directamente de las prácticas pedagógicas de sus docentes y por este medio, también, pueden ser atendidos. Uruñuela (2019), como se citó a Beltrán (2020), comenta que las y los educadores pueden, a través de sus prácticas, dirigirse a los desafíos y adaptar un ambiente para que sus estudiantes se apropien del proceso enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la incidencia de las prácticas pedagógicas a modo de desafíos, Zambrano (2018) demostró que el aprendizaje alcanzado por las y los estudiantes, definido como competencias, estaba influenciado por las prácticas pedagógicas de sus docentes. Argumenta

que las prácticas inciden o influyen en lo que se quiere que la o el discente alcance o construya; es como poner a disposición de la persona alumna el camino por el que podría aprender. Esta ilustración permite, a su vez, evidenciar la estrecha y asertiva relación entre las prácticas pedagógicas y el proceso de enseñanza y aprendizaje, este último influenciado por lo que la o el docente emplea en clases.

Subcategoría 3.1. Desafíos Pedagógicos en el Aprendizaje del Inglés. Akbari (2015) evidencia que los desafíos pedagógicos en los y las estudiantes en cuanto al aprendizaje de este idioma son: el desinterés, poca motivación, escasa participación en clases, nula significación en los saberes y la percepción del aprendizaje como un conjunto de reglas memorizables. Estos retos nacen, según el autor, por la enseñanza del inglés basado en actividades exclusivas de lectura y escritura. Esto, además, genera que los y las estudiantes no alcancen un nivel competente aún después de varios años de instrucción.

Subcategoría 3.2. Desafíos Pedagógicos en la Comprensión Auditiva del Inglés. Álvarez y Martín (2018) argumentan que los principales desafíos pedagógicos en la comprensión auditiva del inglés son la desmotivación, ansiedad y poca competencia de la lengua en los y las estudiantes debido a la poca práctica de la habilidad. Rahimirad y Moini (2015), a su vez, mantienen que por el escaso enfoque en “listening”, los y las estudiantes tienen dificultades al comprender lo que escuchan por lo que no pueden tomar notas en actividades de comprensión auditiva y se les dificulta su proceso analítico. También, estas personas estudiantes tienen poco o nulo manejo de estrategias de aprendizaje que les permitiera tener un desempeño competente en las actividades.

Por otra parte, Masoumeh (2016) subraya la importancia de la comprensión auditiva en el fortalecimiento del conocimiento y desempeño lingüístico. Ante esto, se explica que como desafío pedagógico puede aparecer una desarticulación entre las competencias de una persona estudiante en cuanto a sus habilidades lingüísticas en el inglés, ya que la comprensión auditiva se establece como la base para comprender la entonación, pronunciación y composición de palabras y oraciones.

Categoría 4. Incidencia de los retos educativos

Es claro que los retos educativos pueden tener influencias en las prácticas pedagógicas con una posterior repercusión en desafíos pedagógicos. Con los señalamientos de Garbanzo (2019) y CONARE (2019) se observa que los principales desafíos en Costa Rica están ligados

a: la falta de procesos rigurosos en la selección de docentes, personas educadoras con pocas competencias, problemas de infraestructura y acceso a herramientas en los centros educativos e irregularidades en los currículos de educación. Estos aspectos trascienden su cualidad organizativa y alcanzan las realidades de los y las estudiantes en cuanto a su proceso educativo. La no atención de estos retos se traduce en deficiencias en el vínculo enseñanza y aprendizaje lo cual tiene efectos en la construcción de saberes y desarrollo de competencias.

Categoría 5. Estrategias de aprendizaje significativas

Antes de partir hacia la explicación de lo que aquí se establecen como estrategias de aprendizaje significativas, es pertinente ofrecer la forma en cómo se conciben el proceso enseñanza y aprendizaje y los papeles de las personas estudiantes y de sus docentes desde la propuesta socio-constructivista que enmarca esta investigación. De esta manera, se proponen las ideas de Coll (1990) quien estableció que el o la estudiante es el responsable último de su aprendizaje el cual puede construir cuando explora o interactúa con otros. El o la discente construye su aprendizaje sobre una base de conocimientos previos, esto es, un proceso de reconstrucción; y la o el docente debe dirigir el proceso de aprendizaje de estas personas estudiantes no solo al crear los ambientes necesarios, sino también al guiar por medio de sus prácticas pedagógicas (como se citó en Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Partiendo de estas ideas previas, y citando a Díaz-Barriga y Hernández, se definen las estrategias de aprendizaje significativas como “...los procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas.” (p. 234). En otras palabras, estas estrategias son herramientas de diversas índoles que le proporcionan al o a la estudiante un acceso e interacción oportuna al aprendizaje y al medio por el cual este se le presenta. Las mencionadas estrategias suponen un concepto determinante en el proceso enseñanza y aprendizaje con la cual la persona estudiante, guiada por su docente, establece los puntos primordiales de reconstrucción de saberes a la vez que asume los desafíos derivados de las prácticas pedagógicas que su profesor o profesora emplee.

Subcategoría 5.1. Estrategias de Aprendizaje desde el Constructivismo Social. La propuesta de estrategias que provengan del Constructivismo Social ya supone una revisión fundamental de conceptos que involucran el “yo” y el “otro”. Esta interacción entre dos o más personas da paso a la socialidad que, vista estratégicamente, es sinérgica y rinde frutos.

Tünnermann (2011) comparte que las ideas constructivistas promueven que “la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual” (p. 27). Dicho cambio conceptual, es el conocimiento mismo que se construye y reconstruye. El mismo puede ser materializado desde “conflictos cognitivos” que se trabajan, a su vez, por medio de las estrategias de aprendizaje.

De este modo, las estrategias de aprendizaje desde el Constructivismo Social son aplicaciones de estudiantes, que la o el docente puede guiar, para construir conocimientos. Estas herramientas nacen de la interacción entre el estudiantado con sus pares y sus entornos. También, ellas están fundamentadas en un conocimiento empírico y teórico de las cualidades de las y los estudiantes que las utilizan lo cual se traduce en un uso contextualizado y óptimo.

Subcategoría 5.2. Fortalecimiento de la Comprensión Auditiva. El fortalecimiento de la comprensión auditiva va relacionado con la aplicación de estrategias o técnicas dentro de las clases de manera que estas mejoren el desarrollo de la habilidad en las personas estudiantes. Barrios y Orjuela (2012) sugieren que “las estrategias demuestran que un estudiante emplea modelos de aprendizaje que le permitan desarrollar mejor su comprensión auditiva”; por consiguiente, al poner en práctica dichas estrategias se abre la posibilidad de desarrollar la comprensión auditiva según cada estudiante (p.40). Así mismo, las autoras mencionan que la o el profesor debe encontrar estrategias que generen el fortalecimiento adecuado y de esta manera la o el estudiante se sienta capacitado a una comunicación efectiva.

Estrategias metodológicas

El desarrollo de este estudio se elabora a partir de 3 fases metodológicas las cuales se establecen en una relación de construcción y reconstrucción que caracterizan la mediación y exploración cualitativa. Las fases mencionadas se definen como una exploratoria, una en profundidad y una analítica.

Fase exploratoria

Esta fase compone un momento de acercamiento y reconocimiento del problema de la investigación. En ella se explora el estado del arte concerniente al tema y se estructura una contextualización de la información con la realidad de las y los sujetos. Es claro que acá también toma lugar la elección de un centro educativo y se extienden los permisos concernientes para poder dar a conocer la finalidad de la investigación y solicitar el acceso legal, ético y respetuoso a la población. En este proceso, además, se definen los constructos teóricos que soportan la

validez de los objetivos y el enfoque del estudio. Por otro lado, desde la construcción de los objetivos y las categorías de análisis, se elabora un cuestionario con fines exploratorios que pone en perspectiva los aspectos propios del problema a investigar en cuanto a los sujetos que lo definen.

Fase en profundidad

En esta segunda fase se aplica la teoría y el conocimiento que se obtiene desde un primer acercamiento por medio del cuestionario exploratorio por medio de la construcción de dos instrumentos para explorar, de una manera naturalista, los fundamentos del problema a investigar. Acá se desarrollan y aplican tres técnicas más de exploración de datos: la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el análisis de documentos. Ellos soportan la generación de insumos que se utilizan en el análisis de datos y materializan su validez en el estudio.

Fase Analítica

Por último, en la tercera fase metodológica de la investigación, se interpretan y abordan los datos obtenidos en el campo de investigación a partir de los instrumentos y técnicas de recolección de información para ligarlos al enfoque de los objetivos y, así, construir una respuesta a la pregunta de investigación. Con esto, se formaliza el último paso el cual es ofrecer una alternativa a modo de propuesta a las y los sujetos del estudio que sea capaz de transformar la realidad del problema observado y definido.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para este trabajo se utilizan 4 técnicas de recolección de información las cuales fueron, precisamente, pensadas para arrojar datos que contribuyan a alcanzar los objetivos y a responder la pregunta central de la investigación. Estas técnicas, también, son planteadas de acuerdo con el enfoque y diseño empleado en el estudio dentro del paradigma elegido. Es importante mencionar que la dinámica de cada instrumento que se aplica dentro de estas técnicas es debidamente introducida y explicada a las y los sujetos que participan en su aplicación.

Cuestionario

Primeramente, cabe aclarar que el cuestionario se aplica con fines exploratorios. Según Barrantes (2013), el cuestionario en estudios cualitativos es “(...) un procedimiento para explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.” (p.221). Con este enfoque se evita darle una connotación cuantitativa o estadística al empleo de este instrumento, además de poder servir de guía.

En su desarrollo, se aplica a cada estudiante un cuestionario que posee el mismo diseño o formato usando la plataforma Google Forms para su creación y aplicación final. Este instrumento está compuesto por una serie de 15 preguntas en las que las y los participantes deben de responder utilizando una escala Likert. Hammond (2020) describe esta escala como “(...) un método de investigación de campo que permite medir la opinión de un individuo sobre un tema a través de un cuestionario que identifica el grado de acuerdo o desacuerdo de cada pregunta” (párr.5). Con ella, las y los participantes responden estableciendo el nivel de concordancia entre las preguntas concernientes a las prácticas pedagógicas que la docente de inglés emplea en el aula, así como el desempeño propio en actividades de comprensión auditiva que se desarrollen tanto dentro como fuera de clases. De este modo, las y los participantes cuentan con una escala de valoración que va desde “1. Muy en desacuerdo” y “2. En desacuerdo”, hasta “3. De acuerdo” y “4. Muy de acuerdo”. Con este método, se pone en perspectiva la relación entre las preguntas y su correspondencia con la realidad de los y las estudiantes de acuerdo con lo que valoren oportuno. Los y las estudiantes pueden contestar el cuestionario con total anonimato logrando así obtener respuestas que muestren el camino a tomar en los siguientes instrumentos.

Es importante destacar que este instrumento cuenta con una sección de observaciones en donde se pueden incluir comentarios sobre preguntas que no pueden ser respondidas de acuerdo con el contexto o que su argumento no aplica para las y los participantes.

Entrevista

Se diseña una entrevista semiestructurada para la profesora de inglés. Este tipo de entrevistas “ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.163). En este caso, se analizan las contribuciones de la docente a partir de la guía de 15 preguntas que buscan recabar información sobre las prácticas pedagógicas que ella aplica en las clases de inglés, así como otros aspectos relacionados a la motivación, a los materiales y herramientas tecnológicas utilizados en las actividades de listening y al rol de sus estudiantes en las actividades de comprensión auditiva. Díaz et al. (2013) resaltan que las entrevistas semiestructuradas “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los

entrevistados” (p. 163). Lo anterior permite que en la entrevista se permita ahondar en datos que no queden claros en las contribuciones de la participante.

Este instrumento está basado en el primer objetivo específico de la presente investigación. El mismo se plantea para desarrollarse virtualmente debido a las restricciones de la pandemia por la COVID-19, por lo que se genera una reunión en la herramienta Google Meet a la cual atienden los dos investigadores y la docente. Cabe mencionar que, con fines de resguardar la información suministrada de una mejor manera, esta entrevista es grabada dentro de la misma plataforma.

Grupo Focal

Esta técnica de recogida de datos se desarrolla con la participación de las y los ocho estudiantes de manera presencial en el Liceo de Ciudad Neily, en su aula de inglés. Conforme a lo explicado por Buss, López, Rutz, Coelho, De Oliverira y Mikla (2013) el grupo focal permite profundizar sobre el tema a investigar y promueve la participación de las y los miembros que lo conforman, dando paso a contribuciones relevantes. Los autores explican que se debe definir un grupo que comparta alguna característica homogénea o heterogénea según el objetivo del estudio que hace uso de la técnica y que, además, se debe establecer un instrumento y un proceso que motive la participación de las y los participantes.

Con esta técnica, los investigadores, de la mano de un instrumento compuesto por preguntas guías, indagan a fondo aspectos pedagógicos propios de las actividades de comprensión auditiva que se desarrollan en el aula. Es claro que el propósito del grupo focal está en analizar la perspectiva directa de las y los sujetos participantes en cuanto a los desafíos pedagógicos en el aula de inglés y a las prácticas pedagógicas que la docente de esta asignatura aplique.

Para este grupo focal, el instrumento con las preguntas guías contiene 12 enunciados. El proceso de desarrollo e introducción de cada enunciado con la interrogante está a cargo de un moderador que, en este caso, es uno de los investigadores. El moderador, entonces, se encarga de presentar la pregunta y explicar su enfoque a los y las estudiantes. También, guía sus participaciones sin intervenir en sus contribuciones o sin mostrar acuerdo o desacuerdo con lo que los y las estudiantes dicen. Por otra parte, el mismo investigador debe hacer el papel de observador, puesto que, por las restricciones por la pandemia, solo puede haber una persona a cargo de las y los estudiantes. Este papel de observador se basa en verificar que el sistema de

grabación de voz funcione, tomar nota de aspectos clave y aclarar puntos de las contribuciones de las y los participantes que no quedan claras o que queden inconclusas.

Revisión Documental

Por último, se desarrolla como técnica de recolección de insumos una revisión de materiales que son utilizados en las clases de inglés, específicamente en las actividades de comprensión auditiva. Según Dulzaides y Molina (2004), el uso de este análisis de información que se centra en los datos y en un contexto definido es capaz de arrojar, más que referencias, una síntesis centrada y sustentable de la información evaluada.

Los archivos compartidos provienen directamente de la docente participante quién indica la utilidad de estos o el propósito que tienen en sus clases, así como la manera de emplearlos. Estos materiales son actividades o ejercicios de “listening” que fueron tomados de distintas páginas o son creados personalmente por la docente para su utilización y se apegan a los contenidos, objetivos y conceptos que están integrados en las guías y programas de estudio del MEP.

Con el análisis de estos documentos, los investigadores hacen un ligamen entre lo compartido por las y los sujetos en los demás instrumentos con el planteamiento teórico y metodológico de las clases que se vislumbra en el contenido de los materiales que se utilizan. Esto permite tener una visión más clara de los desafíos pedagógicos y educativos, así como de su trascendencia en la realidad que los y las estudiantes y que su docente experimentan durante el proceso.

Consideraciones éticas

Dentro de los aspectos éticos que se toman en cuenta para el desarrollo de esta investigación cabe mencionar, primeramente, el uso de informes de consentimiento que se le entrega a cada participante con los cuales acceden, de manera anónima, a participar de este trabajo. Así mismo, se le hace saber a cada uno o una la manera en que pueden participar en el estudio y como sus contribuciones son utilizadas. Debido a que parte de las y los participantes son menores de edad, se le extiende una solicitud de permiso a encargados mayores de edad que aprueben el consentimiento de contribuir al estudio.

En cuanto al acceso al lugar en donde se desarrolla esta investigación, específicamente el Liceo de Ciudad Neily, se emplea una carta de solicitud de entrada en donde se le pide a la directora del centro educativo permiso para poder tener acceso a la institución y al grupo de

estudio en cuestión. Así mismo, se ofrecerá una copia del trabajo final que demuestre la transparencia de los datos recolectados y su uso pertinente.

Finalmente, es importante señalar que ante la situación de emergencia sanitaria a partir de la pandemia por la COVID-19 se procedió a tomar las medidas de distanciamiento y aforo necesarias para salvaguardar la salud de las y los participantes y de aquellas personas que pueden estar en contacto con los investigadores a la hora de que estos desarrollen sus actividades. Por esta misma razón, en el estudio se emplean canales virtuales para algunos acercamientos que se tengan con la población del trabajo investigativo y se desiste de la aplicación de la técnica de observación de clases, puesto que la presencia de personas ajenas a la institución contribuye en un riesgo para esta población.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se presentan los insumos obtenidos durante la investigación por medio de las técnicas utilizadas las cuales fueron: un cuestionario exploratorio, una entrevista semiestructurada, un grupo focal y el análisis de documentos. Del mismo modo, en el presente capítulo, se ofrece una completa revisión de la información recopilada para establecer los resultados finales del estudio.

Es de suma importancia resaltar que el análisis que aquí se desarrolla se hace por medio de la técnica de la triangulación. Referente a esto, Alzás, Casa, Luengo, Torres y Verissimo (2016) comentan que, en el análisis de información, la triangulación se basa en distintas aproximaciones a los mismos datos para verificarlos. Todo esto tiene como fin la validación de los instrumentos y de los insumos obtenidos. En esta investigación, entonces, el proceso de triangulación se hace a través del contraste que surge a partir de la información de las técnicas de recolección de datos, de la revisión de teorías hechas por otras u otros autores y de la interpretación de los investigadores de este trabajo.

Adicionalmente, este capítulo se trabaja por medio de secciones de las cuales la primera se enfoca en la presentación de los datos obtenidos por medio de tablas. Esta primera sección está, a su vez, dividida con subtítulos que ilustran el motivo y validez de la presentación de los insumos. A cada tabla, le sigue una explicación sobre la información que en ellas se ofrecen. Posterior a esto, se desarrolla una sección de discusión donde se da una respuesta holística a la pregunta central del estudio.

Resultados

Datos basados en la docente

Tabla 2

Regularidad de las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés

Entrevista

La docente desarrolla actividades de comprensión auditiva máximo en dos lecciones a la semana.

La docente indica que la frecuencia con la que se trabaja la comprensión auditiva ha decrecido debido a la situación por la pandemia de la COVID-19.

La docente argumenta que por medio de la lectura de actividades, instrucciones o información los y las estudiantes trabajan la comprensión auditiva en todas las clases.

Nota: Resultados de la entrevista dirigida a la docente de inglés.

En la Tabla 2 se comparten los datos obtenidos de la entrevista semiestructurada aplicada a la docente. Con ellos se muestra la frecuencia con la que la profesora de inglés imparte clases que estén basadas en la comprensión auditiva del idioma en cuestión. Ella aclara que se ha disminuido la constancia de las actividades de la comprensión auditiva en sus clases debido a la situación de la pandemia por la COVID-19. Lo anterior obliga a cambiar la naturaleza de las mismas y a lo planteado por el MEP en los programas que se utilizan como base para desarrollar todas las lecciones. No obstante, la docente alega que los y las estudiantes siempre practican la comprensión auditiva al escuchar lecturas de actividades u instrucciones que se dan en el aula dado que estas son en inglés y necesitan escucharlas para comprenderlas.

Tabla 3

Valoración de la significación de las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés

Entrevista

La docente valora la comprensión auditiva como primordial para la comunicación y la comprensión del inglés.

La docente considera la comprensión auditiva como importante para la producción oral en cuanto a la pronunciación del idioma.

La docente expresa que la comprensión auditiva es imperativa para desenvolverse en los ámbitos profesional y social.

Nota: Resultados de la entrevista dirigida a la docente de inglés.

Ya expuesta la frecuencia con la que se desarrollan las clases de comprensión auditiva, es relevante mostrar la significación que la docente de inglés encuentra en la construcción de esta habilidad. Por esta razón, la tabla 3 muestra cómo ella valora el impacto que tiene la habilidad de escucha en los y las estudiantes de acuerdo con lo dicho en la entrevista.

En la Tabla 3, la docente explica que la comprensión auditiva es imperativa para la comunicación en el idioma inglés y la comprensión del mismo. También, señala que esta habilidad les significa a las y los estudiantes mayor producción oral y una mejor pronunciación del vocabulario que se revisa en clases. Por último, la docente agrega que la comprensión

auditiva propicia en los y las estudiantes un mejor desenvolvimiento en el ámbito profesional y social.

Tabla 4

Características de las actividades y los materiales en las actividades de comprensión auditiva

Categoría	Entrevista	Análisis de Documentos
Actividades	Se desarrolla la identificación de palabras específicas con el uso de audios o canciones.	Se identifican actividades de escucha en las que se deben completar espacios en blanco en fotocopias con el empleo de adjetivos y sustantivos.
	Se desarrollan conversaciones con la ayuda de diálogos impresos para que las y los estudiantes escuchen e identifiquen palabras clave.	Se identifican letras de canciones con espacios faltantes que deben ser rellenadas al escucharlas.
	Se desarrolla la identificación de ideas principales o aspectos generales de textos con el uso de audios.	
	Se desarrollan prácticas de pronunciación y uso de vocabulario por medio de la escucha.	
Materiales	Se utilizan hojas con información impresa, así como canciones y textos impresos con letras u oraciones faltantes.	Se identifican copias de textos o canciones tomadas de internet en las que se debe completar información faltante.

Se usan el proyector, parlantes y la computadora en el desarrollo de actividades.	Se identifican presentaciones de PowerPoint elaboradas por la docente y tomadas de internet.
---	--

Nota: Resultados de la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

La Tabla 4 muestra información obtenida de la entrevista y el análisis de documentos en cuanto a las actividades que se desarrollan y a los materiales que se emplean en las clases de inglés. Dicha información se muestra con el uso de dos categorías divididas en actividades y materiales. La información se toma directamente de la entrevista con la docente y la revisión de documentos.

En la primera categoría, la docente de inglés compara en la entrevista aquellas actividades que toman lugar comúnmente en sus clases de comprensión auditiva. Por ejemplo, la profesora señala que utiliza párrafos en copias para que los y las estudiantes completen oraciones con el uso de audios o canciones incompletas que se rellenan con las letras faltantes al escuchar dichas canciones. Así mismo, describe el empleo de diálogos para que los y las estudiantes hablen entre sí y escuchen palabras claves para identificar la pronunciación de cierto vocabulario. Como soporte, en el análisis de documentos se evidencia el uso de estas actividades descritas por la docente en las que la mayoría se basan en el relleno de espacios en blanco, ya sea en canciones u oraciones, con el uso de audios.

En cuanto a la segunda categoría basada en los materiales que se utilizan en el aula, se comparte primero lo que la docente mencionó en la entrevista. Ella prioriza el uso de copias u hojas con actividades para completar en ellas. Además, se hace uso de los implementos para la reproducción de audios o vídeos como la computadora, parlantes y el proyector. En el análisis de documentos se identifican este tipo de materiales que la profesora también mencionó en la entrevista y que necesitan de material auditivo para desarrollarlos. Cabe destacar que muchos de estos materiales no son de elaboración propia.

Tabla 5

Fomentación del uso de estrategias de aprendizaje en la comprensión auditiva del inglés

Entrevista

La docente no enseña o fomenta el empleo de estrategias de aprendizaje a los y las estudiantes.

La docente no comparte aspectos técnicos o teóricos sobre las estrategias de aprendizaje con los y las estudiantes.

La docente únicamente da recomendaciones sobre cómo completar ciertas tareas o prácticas en clases.

Nota: Resultados de la entrevista dirigida a la docente de inglés.

La Tabla 5 plantea la información sobre cómo la docente fomenta el uso de estrategias de aprendizaje en los y las estudiantes que les beneficie en las actividades de comprensión auditiva que ella desarrolla. Los datos mostrados fueron compartidos por la educadora en la entrevista que se le aplicó. En ella aclara que no existe la enseñanza o la fomentación del uso de estrategias de aprendizaje significativas que sean de apoyo para que las y los estudiantes tengan un mayor desenvolvimiento en lecciones basadas en la habilidad de escucha. La docente aclara que no se comparten ni aspectos técnicos ni teóricos sobre estas estrategias por lo que sus estudiantes desconocen de su uso.

Por otra parte, la docente de inglés menciona que imparte recomendaciones o consejos sobre cómo desarrollar ciertos trabajos en el aula que involucren la comprensión auditiva. En este caso, esas recomendaciones están basadas en el objetivo de la tarea a realizar para que las y los estudiantes tengan una mayor comprensión sobre lo que hay que hacer y el cómo hacerlo.

Tabla 6

Características de interés y motivación en las actividades de comprensión auditiva

Entrevista

Los y las estudiantes se enfocan en solo entregar o completar las tareas asignadas debido a la pandemia.

En el caso mayoritario del grupo, la docente observa que el inglés lo ven como un requisito.

Es importante en los y las estudiantes para que la clase tenga un mejor ambiente según la complejidad de las actividades.

Una buena motivación en clase promueve participación durante la clase.

Nota: Resultados de la entrevista dirigida a la docente de inglés.

En la Tabla 6, se abarca el aspecto de interés, la docente comenta que debido a la situación que se enfrenta por la pandemia COVID-19, los y las estudiantes, en su mayoría, están enfocados en presentar las tareas asignadas, por lo tanto, no hay un nivel tan elevado de interés relacionado con el idioma inglés. A su vez, la docente observa que la mayoría de las y los estudiantes ven el inglés como un requisito dentro de la educación por lo que no muestran interés de aprender durante las clases.

También, se encuentra información que la docente brinda acerca de un aspecto importante a la hora de las clases de comprensión auditiva como lo es la motivación dentro del aula en los y las estudiantes. En el primer punto, la docente explica que la motivación que se brinda en el aula es de suma importancia para que los y las estudiantes tengan un mejor ambiente para el desarrollo de la habilidad. En el segundo aspecto, la docente comenta que cuando el nivel de motivación es alto, hay un mayor porcentaje de participación durante las actividades de la clase.

Tabla 7

Características de las estrategias pedagógicas empleadas en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva

Entrevista	Análisis de Documentos
Se ajustan las actividades de acuerdo con los objetivos planteados por el MEP en las guías.	Se identifican estrategias planteadas directamente en las guías de trabajo autónomo en cuanto a la comprensión auditiva.
Se ajustan las actividades de acuerdo con el grado de dificultad que se quiere plantear, el tiempo de la clase y al rendimiento que presentan las y los estudiantes.	Se identifican estrategias de “pre-listening” y “post-listening” para desarrollar actividades tomadas de internet.
Se ajustan actividades antiguas para evaluar el avance de los y las estudiantes en su aprendizaje y comprensión auditiva.	Se infiere el uso de gesticulaciones a la hora de explicar las instrucciones de las actividades (dibuje una línea, escriba en el espacio en blanco...).

Se toma como referencia las contribuciones o consejos de otros docentes sobre estrategias para aplicar en ciertas clases.

Se promueve la participación grupal en las actividades para que los y las estudiantes se apoyen en el desarrollo de estas.

Se repiten las instrucciones sobre actividades más de dos veces, únicamente en inglés, para enfatizar el objetivo de estas.

Se reproducen audios varias veces hasta que los y las estudiantes identifiquen la información que se les solicita.

Nota: Resultados de la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

En la Tabla 7, se abarca la información obtenida en la entrevista con la docente de inglés y la revisión de documentos acerca de las estrategias pedagógicas que se emplean a la hora de desarrollar actividades de comprensión auditiva.

Primeramente, la profesora comparte que sus estrategias pedagógicas están basadas en los objetivos de las guías de trabajo autónomo brindadas por el MEP debido a que allí se establece el nivel que los y las estudiantes deben alcanzar en la lengua inglesa. Además, agrega que toma en cuenta el nivel actual de los y las estudiantes para aplicar estrategias que les apoyen en sus aprendizajes. También, se toma en cuenta el tiempo que tiene para desarrollar la clase y el tema que va a desarrollar. Por otro lado, la profesora comparte con sus pares estrategias que puede aplicar dependiendo de los contenidos que vaya a desarrollar.

Directamente, la docente comenta que como estrategias utiliza el trabajo grupal en sus clases (el cual se ha visto afectado por la pandemia) para que las y los estudiantes se ayuden en la comprensión de audios. De la misma manera, aplica acciones como repetir instrucciones varias veces para que las y los estudiantes las comprendan e, inclusive, hace excepciones en el programa como repetir audios o videos más de las veces que tenía planeado hasta que los y las

estudiantes identifiquen la información solicitada en las actividades. Por otra parte, la docente hace uso de actividades desarrolladas en clases pasadas para evaluar cuánto han avanzado las y los estudiantes en comparación con su rendimiento anterior en la misma actividad.

Por último, en esta Tabla 7 también se comparte lo identificado en la revisión de documentos. Aquí, claramente se exhiben estrategias propuestas por el MEP en cuanto al cómo y al porqué de aplicar ciertas estrategias pedagógicas de acuerdo con el tema que se desarrolla y al nivel de los y las estudiantes a los que se dirigen. También, la docente maneja documentos tomados de internet que plantean estrategias útiles de acuerdo con la actividad a desarrollar.

Tabla 8

Adecuación de las prácticas pedagógicas según principios, conocimientos y creencias de la docente de inglés

Entrevista

Se adecuan las prácticas pedagógicas de acuerdo con el nivel pedagógico que tiene los y las estudiantes.

Se adecuan las prácticas pedagógicas de acuerdo con los valores, la ética y la motivación de la docente.

Se adecuan las prácticas pedagógicas de acuerdo con el análisis de clases que lleva a cabo con otros docentes.

Se adecuan las prácticas pedagógicas de acuerdo con lo planteado por el MEP en el programa o guías de aprendizaje autónomo.

No se adecuan las prácticas pedagógicas a partir de un proceso de autoevaluación crítica de la docente.

Nota: Resultados de la entrevista dirigida a la docente de inglés.

La Tabla 8 contiene información relacionada a los principios, conocimientos y creencias que le dan forma a las prácticas pedagógicas que la docente emplea en el desarrollo de las clases de comprensión auditiva del inglés. Todos los datos se toman de sus contribuciones en la entrevista que se le aplicó a la profesora.

La docente señala que sus valores, su ética y su motivación tienen implicaciones directas en la manera que emplea prácticas pedagógicas. En este ámbito, ella no señala ninguna creencia específica que moldee su manera de desarrollar lecciones. Sin embargo, sí esclarece que no lleva a cabo procesos de autoevaluación que la permiten encontrar debilidades o fortalezas propias lo cual, según menciona, es una desventaja como profesional.

En un ámbito más técnico, en la Tabla 8 se muestra que la docente toma en cuenta el análisis que hace con sus pares, el nivel pedagógico de los y las estudiantes y los objetivos planteados por el MEP para adecuar sus prácticas pedagógicas al momento de desarrollar actividades de comprensión auditiva.

Tabla 9

Características de retos educativos en las prácticas pedagógicas

Entrevista

La docente utiliza materiales personales para las actividades de comprensión auditiva; la institución no cuenta con parlantes ni laboratorios con audífonos.

Se disminuye el tiempo de clase para practicar la comprensión auditiva debido a la modalidad para aclarar dudas de las guías.

Al realizar actividades de comprensión auditiva en grupos grandes, varios estudiantes interrumpen o hacen ruidos.

Los y las estudiantes se desconcentran con las altas temperaturas dentro del aula y la inadecuada ventilación de estas.

Nota: Resultados de la entrevista dirigida a la docente de inglés.

La Tabla 9 contiene información acerca de los retos educativos que inciden en el desarrollo de las prácticas pedagógicas durante la comprensión auditiva. Si bien dichos retos pueden ser más de los que se mencionan en la Tabla 9, la docente externó en la entrevista sobre estos cuatro. El primer reto presente en el aula de inglés a la hora de desarrollar actividades de comprensión auditiva es la disponibilidad de materiales y recursos educativos que la docente utiliza en la clase. La docente compartió en la entrevista que, si necesita un parlante para escuchar un audio, este tiene que ser personal, pues la institución no cuenta con materiales que

ella pueda usar. A su vez, el liceo no posee un laboratorio de inglés con audífonos para cada estudiante, lo que sería ideal para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Como segundo reto educativo, la docente menciona que debido a la modalidad de clase en donde el tiempo efectivo en la misma se emplea para evacuar dudas de las guías, la docente no dispone de mucho tiempo para desarrollar las actividades de comprensión auditiva, pues tiene prioridad el aclarar cualquier duda que exista en el estudiantado; esto genera que en ocasiones no se complete de manera adecuada las actividades. El tercer reto abarca que los grupos suelen ser grandes y esto dificulta la concentración en la clase cuando se practica la comprensión auditiva. Durante los audios, varios estudiantes interrumpen al hacer ruidos o preguntar algo a la docente, lo que genera una distracción en todo el grupo. Relacionado a la concentración, la docente comenta que, debido a las altas temperaturas dentro de las aulas, se genera mucha distracción en el grupo; los y las estudiantes no tienen un ambiente óptimo para desarrollar su actividad de comprensión auditiva, pues algunas aulas no cuentan con ventilación como abanicos y cuando en alguna aula se cuenta con esta ventilación es distractor, pues no están en óptimas condiciones y generan ruido.

Datos basados en los y las estudiantes

A continuación, se presentan los insumos recogidos de los instrumentos y técnicas que giran en torno a la muestra de estudiantes participantes. Con los datos encontrados, se hace un enfoque en los desafíos educativos y pedagógicos que van acorde al segundo objetivo específico de este estudio y se disponen como soporte a la respuesta número dos de la pregunta de la discusión.

Tabla 10

Apreciación de la frecuencia de las actividades de comprensión auditiva

Cuestionario	Grupo Focal	Análisis de Documentos
Las actividades sí son frecuentes (5).	Las actividades no son frecuentes.	Se desarrollan actividades con poca frecuencia.
Existe la priorización de actividades que involucren otras habilidades lingüísticas (7).	La poca frecuencia tiene efectos en el desempeño de la comprensión auditiva.	

Nota: Triangulación del cuestionario exploratorio, grupo focal y análisis documental. Los números entre paréntesis representan la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

La Tabla 10 muestra la frecuencia con la cual se desarrollan las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés de las y los participantes. La información se presenta de acuerdo con el instrumento del cual se obtuvo colocando los insumos debajo del subtítulo correspondiente. Para este caso, se utilizaron los datos del cuestionario exploratorio, el grupo focal y el análisis de documentos. Cada instrumento conforma un subtítulo.

Para subrayar el factor de frecuencia, en las respuestas del cuestionario exploratorio se introduce una mención hacia la priorización de otras habilidades lingüísticas (habla, lectura o escritura) lo cual puede tener relación directa con el tiempo que se destina al desarrollo de clases enfocadas en la escucha. De la misma manera, en el grupo focal se presenta un dato sobre la relación de la frecuencia con los efectos en el desempeño de los y las estudiantes debido a que los y las estudiantes destacan como la poca práctica de la comprensión auditiva genera resultados adversos en dicho desempeño. Por ejemplo, cuando se preguntó sobre cómo valoraban el factor de frecuencia de estas actividades, la Estudiante 2 que respondió en el grupo focal sugirió que: “es difícil porque no practicamos mucho y cuando tenemos exámenes o tareas nos va mal o no entendemos nada”. La Tabla 10, entonces, condensa de manera precisa la categoría de frecuencia que se analiza.

Tabla 11

Percepción y descripción sobre el desarrollo de las actividades de comprensión auditiva

Categoría	Cuestionario	Grupo Focal
Percepción	Se percibe el desarrollo como desafiante (7).	No se tiene una percepción clara dada la poca frecuencia.
Descripción	Se desarrollan sin necesidad de traducciones al español (6).	Se desarrollan con el uso de parlantes o proyector y mediante el uso de vídeos o audios. La docente reparte copias con actividades y reproduce audios o vídeos para completarlas.

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio y grupo focal. Los números entre paréntesis representan la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

En la Tabla 11 se presenta la manera en cómo los y las estudiantes perciben y describen el desarrollo de las actividades de comprensión auditiva del inglés. De manera específica, aquí

se hace referencia al proceso de mediación que la docente planea y aplica en esas actividades en cuanto a la manera en la que las y los estudiantes son parte de dicho proceso. En esta Tabla 11 se muestra, en primer lugar, la categoría de la que se habla, si es la percepción sobre el desarrollo de las actividades o si es la descripción misma, y luego se utilizan los datos de acuerdo con cada instrumento aplicado. En este caso se utilizan el cuestionario exploratorio y el grupo focal como subtítulos y los insumos obtenidos de cada uno.

Así, en cuanto a la percepción, 7 de los 8 estudiantes en el cuestionario perciben el desarrollo de las actividades de comprensión auditiva como desafiante en cuanto a su complejidad por el nivel de los ejercicios y sus desempeños utilizando la habilidad de escucha. Por otra parte, en el grupo focal no pueden definir una percepción clara de las actividades en cuestión, debido a que alegan que la poca frecuencia de estas actividades hace que no tengan una idea clara sobre cómo las perciben.

Caso contrario pasa con la descripción del desarrollo de las actividades de comprensión auditiva mostradas, también, en la Tabla 11. En el cuestionario, por ejemplo, los y las estudiantes mencionan que estas actividades se desarrollan sin que la docente tenga que traducir instrucciones o explicaciones al español (idioma nativo de las y los estudiantes). De la misma manera, en el grupo focal forman ideas claras sobre el desarrollo. Los y las estudiantes explican que las actividades se llevan a cabo con el uso de vídeos y audios y que para esto utilizan herramientas como el proyector o videobeam, la computadora de la docente y los parlantes. Para el desarrollo, comúnmente, se sientan en sus respectivos pupitres y siguen las instrucciones de la docente quien reparte copias con actividades de completar y reproduce los audios o vídeos.

Tabla 12

Significación de las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés

Cuestionario	Grupo Focal
Se desarrollan temas de sus intereses (5).	No se desarrollan temas de sus intereses.
	Los saberes alcanzados son importantes para el aprendizaje en general.

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio y grupo focal. El número entre paréntesis representa la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

Después de valorar el factor de la frecuencia y el desarrollo mismo de las actividades de comprensión auditiva, se tornó necesario desarrollar un análisis sobre la significación de estas en los y las estudiantes, primeramente, a modo general para luego ir ahondando en categorías específicas sobre esa trascendencia. Es por esto por lo que en la Tabla 12 se muestra, de manera general, esa significación que los y las estudiantes encuentran en las actividades de comprensión auditiva que se desarrollan en sus clases de inglés. Se tomaron como referentes las respuestas del cuestionario exploratorio y del grupo focal para validar este aspecto. Los instrumentos seleccionados se muestran como subtítulos y las respuestas correspondientes debajo de ellos.

Como es visto en la Tabla 12, primero se define si los intereses de las y los participantes son tomados en cuenta en las actividades o no. En estos resultados existe una discrepancia entre un instrumento y otro en cuanto a desarrollar temas o actividades que involucren los intereses de las y los estudiantes y hagan los aprendizajes más significativos. Se denota una contundencia en el grupo focal donde los 8 participantes respondieron de manera negativa a diferencia del cuestionario donde solo 3 lo hicieron de esta manera. Por otra parte, en el grupo focal se incluye una respuesta donde, a pesar de que no se consideren sus intereses o propuestas, los y las estudiantes consideran que lo que aprenden a través de las actividades de comprensión auditiva sí es pertinente para el desarrollo de la lengua inglesa y de las otras habilidades lingüísticas en este idioma.

Tabla 13

Apoyo y motivación en las actividades de comprensión auditiva

Categoría	Cuestionario	Grupo Focal
Apoyo	Sí se reciben apoyos de la docente cuando hay dudas o preguntas (8).	Se reciben solo los apoyos que vienen en las Guías de Aprendizaje Autónomo.
Motivación	Sí son motivados por la docente en el desarrollo de actividades (6).	No existe un sentimiento de motivación.

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio y grupo focal. Los números entre paréntesis representan la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

Adentrándose en aspectos de la significación, la Tabla 13 muestra cómo los y las estudiantes definen el apoyo y la motivación que encuentran en las actividades de comprensión auditiva. Es de esta forma como se comparte, primero, la categoría de la que se habla: apoyo o motivación. Les siguen a estas categorías los datos compartidos por las y los estudiantes participantes que las soportan en el cuestionario y en el grupo focal los cuales conforman los subtítulos.

En cuanto al apoyo, las y los estudiantes respondieron que sí reciben apoyos en las actividades de comprensión auditiva sobre todo cuando tienen preguntas o dudas en el desarrollo de las mismas. De manera contrastante, en el grupo focal se retractan y esclarecen que solo reciben los apoyos que vienen en las guías de aprendizajes como ejemplos o explicaciones que aclaran lo que hay que hacer en las actividades.

Seguidamente, con el aspecto de la motivación en la Tabla 13 pasa algo similar con lo que se aprecia del apoyo. Del cuestionario se obtuvo que la mayoría de las y los estudiantes sí son motivados por la docente en las actividades de comprensión auditiva. Sin embargo, en el grupo focal estos participantes alegan no sentirse motivados. No obstante, no se esclarecen si la docente introduce técnicas o actividades que los motiven.

Tabla 14

Consideración de debilidades en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva

Cuestionario	Grupo Focal
Sí se consideran las debilidades en el desarrollo de las actividades (7).	No se consideran las debilidades en el desarrollo de las actividades. Las actividades son desarrolladas a como se presentan en las Guías de Trabajo Autónomo.

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio y grupo focal. El número entre paréntesis representa la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

Un aspecto clave en la significación de las actividades de comprensión auditiva en el aula de inglés es la consideración de las debilidades, entendidas como necesidades o limitaciones pedagógicas, que puedan tener los y las estudiantes. Por estas razones, en la Tabla 14 se muestra dicha consideración de acuerdo con los datos obtenidos del cuestionario

exploratorio y del grupo focal. En primer lugar, en el cuestionario exploratorio aplicado, se encontró que la mayoría de las y los estudiantes opinan que si se consideran sus debilidades en las actividades mencionadas. Contrario a esto, en el grupo focal, las personas participantes fueron contundentes en decir que sus debilidades no se toman en cuenta en el mismo escenario de actividades. Además, como se muestra en la Tabla 14, las y los estudiantes explican que, cuando tienen que realizar tareas asignadas en sus Guías de Trabajo Autónomo, los materiales son presentados sin una contextualización o modificación que represente sus necesidades pedagógicas.

Tabla 15

Conocimiento y uso de estrategias pedagógicas en las actividades de comprensión auditiva

Cuestionario	Grupo Focal	Análisis de Documentos
Sí existe el uso de estrategias pedagógicas que son enseñadas por la docente (8).	Se utilizan estrategias pedagógicas de manera instrumental.	No se visualiza la introducción explícita al uso de estrategias pedagógicas.
	No existe seguridad sobre si los procesos desarrollados son estrategias pedagógicas.	

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio, grupo focal y análisis documental. El número entre paréntesis representa la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

Por otra parte, en la Tabla 15, se comparten los datos obtenidos del cuestionario exploratorio, el grupo focal y el análisis de documentos sobre el uso de estrategias pedagógicas de aprendizaje que sean de apoyo para los y las estudiantes en las actividades de comprensión auditiva. Comenzando con la información del cuestionario, las y los estudiantes consideran que la docente se encarga de enseñarles estrategias que les sirven como apoyo para dichas actividades. En este caso, todos los y las estudiantes respondieron positivamente.

Siguiendo con la información del grupo focal, los y las estudiantes alegan que utilizan estrategias de manera instrumental; es decir, solamente aplican procesos para resolver algunas tareas, pero no existe una reflexión que les permita valorar si el uso de esas estrategias es fundamental-significativo o si existen otro tipo de procesos que les puedan dar distintos

resultados. A modo de ilustración, se comparte en los puntos a, b y c lo que dijeron tres estudiantes que participaron en el grupo focal:

- a) **Estudiante 1:** “Di, la verdad yo no uso nada. No sé qué estrategias podía usar. Esas que usted dice sí, como que uno escucha todo el audio y trata de entender lo principal, tal vez, porque es lo que uno más hace.”
- b) **Estudiante 2:** “Yo no sé, la verdad. Digamos, uno trata de entender la idea del audio, pero eso es todo.”
- c) **Estudiante 4:** “Yo no uso estrategias, pero sí, a veces uno escucha palabras y entiende lo demás.”

En el mismo instrumento y como se presenta en la Tabla 15, las y los estudiantes esclarecen que hay inseguridad sobre si lo que hacen corresponde al uso de estrategias pedagógicas o no. En otras palabras, no tienen claridad acerca de los procesos que aplican como apoyos estratégicos a la hora de participar en actividades de comprensión auditiva y resolver prácticas. Como última referencia, en esta Tabla 15 se comparte que en el análisis de los documentos no se encontró la introducción, explicación o incentivación en el empleo de estrategias pedagógicas que puedan significar un soporte para el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Tabla 16

Consideración del trabajo grupal en las actividades de comprensión auditiva

Cuestionario	Análisis de Documentos
Sí se promueve el trabajo grupal (5).	Se denotan actividades que promueven el trabajo grupal.
Sí se recurre al apoyo de compañeros para realizar las actividades (6).	

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio y análisis documental. Los números entre paréntesis representan la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

En la Tabla 16 se hace mención sobre el trabajo grupal en las actividades de comprensión auditiva. Está característica, vista como un proceso fundamental en la significación del

aprendizaje que puede, a su vez, ser un punto positivo en el abordaje de los desafíos pedagógicos, fue analizada a partir del cuestionario exploratorio y del análisis de documentos.

En principio, se muestra que en el cuestionario exploratorio poco más de la mitad de las y los estudiantes consideran que sí se promueve el trabajo grupal en las actividades de comprensión auditiva. Casi la misma cantidad de estudiantes, remarca en ese instrumento que pueden recurrir a sus compañeros en búsqueda de apoyo cuando tienen dudas o dificultades en el desarrollo de las lecciones que involucran la habilidad auditiva. Seguidamente, en el apartado de análisis de documentos, se confirma que existen actividades que son de trabajo grupal en donde las y los estudiantes pueden recurrir a sus pares para la resolución de ejercicios o para compartir conocimientos sobre los temas que se desarrollen.

Tabla 17

Percepción y descripción de las herramientas físicas y digitales en las actividades de comprensión auditiva

Categoría	Cuestionario	Grupo Focal	Análisis de Documentos
Percepción	Las herramientas son un apoyo en el desarrollo de las actividades (8).	Las herramientas se usan muy poco en las actividades.	
Descripción		Se utilizan herramientas como el proyector y los parlantes además de vídeos y fotocopias.	Se utilizan fotocopias, vídeos, presentaciones digitales y audios además del proyector y los parlantes.

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio, grupo focal y análisis documental. El número entre paréntesis representa la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

La Tabla 17 presenta información sobre las herramientas digitales o físicas usadas para desarrollar las clases enfocadas en la comprensión auditiva. Se hace referencia, primeramente, a aquella percepción que los y las estudiantes tienen sobre ellas en cuanto a si estas suponen un

apoyo para fortalecer sus desempeños en la clase y a la frecuencia en la que se utilizan. De esta manera, en la Tabla 17 se encuentran de primeros los datos obtenidos del cuestionario exploratorio y del grupo focal sobre esa percepción. En el cuestionario, todos los y las estudiantes consideran que los instrumentos físicos o digitales utilizados en la clase son un apoyo para ellos y no representan una limitante. Por otra parte, en el grupo focal reafirman que las herramientas se emplean en todas las actividades de comprensión auditiva.

En la categoría de descripción de las herramientas mostrada en la Tabla 17 se presentan los insumos obtenidos del grupo focal aplicado a las y los estudiantes y del análisis de documentos realizado por los investigadores. En cuanto a la información del grupo focal, las y los participantes describen en las actividades de comprensión auditiva el uso de fotocopias, vídeos y audios, así como de parlantes y el proyector. Por la parte del análisis de documentos, se pudieron observar actividades para realizarse con fotocopias y en presentaciones digitales. De la misma manera, en esta última, se afirma el uso de actividades que necesiten un proyector para presentar imágenes o videos y los parlantes para reproducir audios.

Tabla 18

Percepción y descripción de las características físicas y ambientales del aula de inglés para el desarrollo de actividades de comprensión auditiva

Categoría	Cuestionario	Grupo Focal
Percepción	Es un lugar adecuado para concentrarse y trabajar en las actividades (7).	No es un lugar adecuado para trabajar en las actividades.
Descripción	El ruido externo y la temperatura dificultan el trabajo en las actividades (4).	El ruido externo, la temperatura y la distancia entre el pupitre con la docente dificultan el trabajo en las actividades

Nota: Datos obtenidos del cuestionario exploratorio y grupo focal. Los números entre paréntesis representan la cantidad de estudiantes que brindaron la misma respuesta.

La Tabla 18 muestra la percepción y descripción de las características del aula de inglés en donde toman lugar las actividades de comprensión auditiva de acuerdo con los datos

obtenidos del cuestionario exploratorio y el grupo focal. Si bien, esta Tabla 18 hace referencia a un aspecto educativo, puede desembocar en un desafío pedagógico de acuerdo con los aspectos compartidos por las y los estudiantes.

En primer lugar, se muestra la información obtenida en la categoría de percepción. En el cuestionario exploratorio la mayoría de las y los estudiantes opinan que el lugar físico del aula es óptimo para el aprendizaje en las actividades de comprensión auditiva. Por su parte, la información del grupo focal muestra lo contrario. Allí las y los estudiantes afirmaron que el aula no es adecuada para el desarrollo de actividades de comprensión auditiva.

En la categoría de la descripción de la Tabla 18 se observa que la mitad de las y los estudiantes opinaron en el cuestionario que aspectos del ambiente como el ruido y la temperatura complican el desarrollo de las actividades de “listening” puesto que no pueden prestar atención o simplemente no escuchan la información. Del mismo modo, en el grupo focal explican lo mismo y, además, agregan que la distancia entre el pupitre, los parlantes y la docente dificultan la audición.

Discusión

En esta sección de discusión, se utiliza el delineamiento marcado por cada objetivo a modo de pregunta para construir subtítulos y generar análisis de datos con el complemento de la triangulación. Esto desembocará en la presentación de datos fundamentados en la teoría que valida los hallazgos del estudio.

¿Qué características poseen las prácticas pedagógicas que una docente de inglés emplea en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en el aula?

La pregunta por responder en esta discusión está relacionada a las características que están presentes dentro de las prácticas pedagógicas que la docente emplea; recordemos que las prácticas pedagógicas se pueden interpretar como los diversos actos que lleva a cabo la o el docente para lograr el proceso de formación integral en la persona alumna (González, 2014). Dicho análisis se forma a partir de la información recopilada en las tablas de la entrevista y revisión de materiales, donde se busca que este desglose los datos que se consideran pertinentes para el desarrollo efectivo dentro del trabajo.

La primera tabla por analizar es la Tabla 4 y resume los datos de las actividades que la docente aplica en sus prácticas pedagógicas. Según la información obtenida, se muestra que se utilizan actividades de relleno en espacios en blanco de letras de canciones o audios, estas

normalmente son fotocopias de documentos tomados de internet u otros elaborados por la docente. Aquí cabe destacar que si bien hay cierta variedad en las actividades que se realizan, no se diversifica lo suficiente para que logre sacar de la rutina a los y las estudiantes, pues estos solo conocen estas prácticas. Álvarez y Martín (2014) señalan que, incorporar nuevos materiales ayuda a que “no solo rompan con la monotonía del día a día, sino que también motive al estudiantado y se adapte perfectamente a sus circunstancias e intereses” (p.29). Entonces dentro de las prácticas pedagógicas la docente tiene como prioridad mantener un ritmo y cambio constante para que los y las estudiantes logren involucrarse más dentro de las actividades; ella está a cargo de saber las ventajas y desventajas de cada material, adaptar los mismos según lo que los y las estudiantes necesiten e intentar utilizar todo aquello de lo que disponga con el propósito de una clase con dinamismo y participación (Álvarez y Martín, 2014). Con la información de la teoría y los datos recopilados, se puede decir que entonces, aunque la docente mantiene cierta variedad a la hora de sus materiales, es necesario que, para obtener una mejor respuesta de la habilidad, ella presente actividades con mayor diversidad que logre evitar en los y las estudiantes un hábito con la repetición de los mismos materiales constantemente, proporcionando motivación y dinamismo.

En la Tabla 7, se encuentra información de las prácticas pedagógicas que la docente aplica a diario en la clase tomando en cuenta los objetivos planteados por el MEP. Ajusta las actividades según el grado y rendimiento de los y las estudiantes, repite varias veces las instrucciones y acompaña de gesticulaciones y signos para que el o la estudiante logre entender las instrucciones si necesidad de más repeticiones. Según los lineamientos del MEP (2016), es una herramienta práctica acompañar con señales no verbales para que los y las estudiantes logren entender la idea que se presenta en la actividad. Como se menciona en la Tabla 7, una vez empezadas las actividades de escucha, los audios se reproducen las veces que sean necesarias hasta que el estudiante logre identificar lo que se le solicita. Dentro de dichas actividades se identifican “pre-listening” y “post-listening”; sin embargo, no es una característica constante en todas las actividades, sino que están presentes en algunos documentos que toma de internet. Ante esto, los lineamientos del Ministerio de Educación Pública (2016) son claros al mencionar todo tipo de técnicas para desarrollar actividades según el nivel de los y las estudiantes. Por tanto, el aspecto de que la docente está pendiente de acatar los lineamientos del MEP le permite tener posibilidades de poner en práctica todas las técnicas y estrategias durante la comprensión

auditiva según las necesidades de sus estudiantes, sin embargo, no aprovecha este aspecto del todo, ya que no todas las actividades tienen estrategias específicas y esto a su vez enlentece el desarrollo de la habilidad de escucha.

La información de la Tabla 8 comparte que las prácticas pedagógicas de la docente se ven interferidas por sus valores, ética y motivación, también por un análisis junto con otras y otros colegas y por lo planteado en el MEP en el currículo. En este aspecto, Germán (2016) señala la importancia que aspectos como la motivación y demás características personales de cada docente tiene en el aula a la hora de desenvolverse dentro de los temas y con los y las estudiantes. También, la autora hace mención de que tanto los rasgos de cada docente como la comunicación que estos tienen hacia sus colegas y directivos pueden ser beneficiosos en la toma de acciones dentro del aula. Se interpreta entonces, que la docente al tomar en cuenta sus motivaciones internas, las ideas de sus compañeros y administrativos y los planteamientos del MEP, abre un espacio para proponer clases que faciliten el desarrollo de la habilidad. Esto permite que ideas se compartan o mejoren en pro de la necesidad estudiantil y con aportes que brindan diferentes formas de accionar según lo que la docente requiera.

Otro aspecto importante que se encuentra en esta Tabla 8 es que la docente no realiza un proceso de autoevaluación crítica que le muestre qué estrategias y actividades son efectivas o cuales necesitan cambiarse en pro de los y las estudiantes; si bien no es obligatorio reflexionar sobre lo aplicado en clase, es un aspecto importante el dedicar tiempo para hacerlo, pues como menciona Caro (2018), “le permite hacer una mirada sobre lo que hizo para extraer experiencias que le permitan mejorar. Le permite adquirir conciencia sobre sus creencias e intereses individuales y colectivos” (p.37). Una vez se tiene la teoría y la información obtenida de la docente, se entiende que, a pesar de que la teoría vigente confirma lo positivo de hacer autorreflexión para reconocer los puntos de mejora en las prácticas pedagógicas, la docente claramente admite no realizar autocrítica de su accionar como docente, no evalúa si las actividades que implementa en la habilidad de escucha están obteniendo los objetivos esperados. Como guías en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, se debe de tomar el compromiso de reflexionar y criticar las prácticas pedagógicas que toman lugar en el proceso de enseñanza por medio de la autoevaluación e incluso por medio de la reflexión con pares.

En la información de la Tabla 5 se encuentra que las prácticas pedagógicas que la docente utiliza no incluyen el enseñar estrategias de aprendizaje en los y las estudiantes para mejorar la

comprensión auditiva. En lugar de fomentar estas estrategias, la docente prefiere dar consejos o sugerencias a la hora que los y las estudiantes están efectuando las actividades dentro del aula. Ahora bien, aunque los consejos puedan ser de ayuda en el momento que los y las estudiantes los necesiten, las estrategias de aprendizaje facilitan la manera en la que la persona estudiante puede abordar su proceso de enseñanza. En la teoría, Walker (2014) considera que las estrategias de aprendizaje le proporcionan a dicha persona estudiante herramientas para obtener más información durante las actividades o comprender de mejor manera el desarrollo de estas. Desde este punto y tomando lo que la docente comentó, se denota una deficiencia, ya que los y las estudiantes no conocen las estrategias de las actividades ni saben cuál de estas se adapta mejor a su aprendizaje para facilitarles el proceso en la habilidad de escucha. Estas estrategias representan un aliado para las y los discentes si se logran introducir adecuadamente en el desarrollo de las actividades y sin dejar de lado que no deben ser impuestas sino mostradas para que cada estudiante elija cuál se adapte para el desarrollo de la comprensión auditiva.

¿Cuáles son los desafíos pedagógicos que repercuten en los y las estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas que la docente de inglés aplica en las actividades de comprensión auditiva?

Una vez analizadas las prácticas pedagógicas de la docente de inglés participante de este estudio, es imperativo mostrar aquellos desafíos que nacen de las mismas y que se manifiestan en los y las estudiantes. La estructuración de estas evidencias se hace desde las experiencias compartidas por estos estudiantes a modo de mantener su validez como perspectiva única que dé paso a la teorización de desafíos pedagógicos para que se pueden atender por medio de propuestas de abordaje.

Es pertinente introducir primero lo compartido sobre las actividades de comprensión auditiva en cuanto a frecuencia y significación en las clases de inglés. En la Tabla 10, se encuentra que las actividades de comprensión auditiva no son constantes en las clases de inglés. De los instrumentos aplicados, en todos se observan contribuciones que señalan lo mismo. La puesta en perspectiva de este aspecto en el contexto de las y los participantes evidencia desafíos pedagógicos que surgen de la poca práctica. Álvarez y Martín (2018) comparten que la motivación, el control de las emociones y el rendimiento académico se ven afectados por la poca o nula aparición de las actividades mencionadas; así mismo explican que este factor, el de la

poca frecuencia, genera desinterés en el desarrollo de la habilidad auditiva y del aprendizaje de la lengua inglesa.

En cuanto a lo anterior, los y las estudiantes aseveran en el grupo focal que la poca práctica tiene efectos en su desempeño tanto en actividades dentro del aula como en las evaluaciones donde se incluyen actividades de “listening”. Además, estas personas estudiantes consideran normal que se les dé poca frecuencia a las prácticas de “listening” lo cual desemboca en el poco interés que tienen hacia la habilidad.

Los datos ofrecidos por las y los estudiantes en cuanto al ya mencionado valor de frecuencia de las actividades de comprensión auditiva tienen una conexión importante con lo encontrado en la teoría existente o trabajos previos. La información hallada permite argumentar que las y los discentes, primeramente, reciben pocas sesiones en donde se trabaje su habilidad auditiva. Este aspecto hace que en ellos se presente poca motivación por aprender más sobre dicha habilidad o fortalecer el desempeño en tareas donde esta sea involucrada. Se añade, también, que la afectación en esta competencia lingüística repercute en la baja competencia con la que se desenvuelven en distintas tareas de sus clases de inglés lo cual es percibido por las y los estudiantes como algo normal.

Como parte de la competencia en el idioma, la práctica constante de “listening” genera una articulación entre las demás habilidades al ser un medio receptivo de insumos (input) que conecta sus saberes previos con la capacidad lingüística para construir nuevos. Izquierdo (2015) remarca la necesidad de no confundir la comprensión auditiva como una habilidad pasiva, puesto que ella permite la comprensión del lenguaje en general y promueve la competencia en la escritura, el habla y la lectura. Por su parte, Behiels (2010) esclarece que lo que se construye por medio de la escucha en el idioma inglés permite comprender, de manera general, el lenguaje y el mundo que rodea a la persona que aprende.

Como se demuestra en la Tabla 10, en el cuestionario exploratorio, la mayoría de las y los estudiantes consideran que otras habilidades lingüísticas en las clases de inglés son prioritarias relegando, así, la comprensión auditiva a tener una incidencia limitada en el desarrollo del lenguaje. Esta información sobre la poca frecuencia y la predominancia de otras habilidades hace que la comprensión auditiva tenga un papel pasivo-secundario en el contexto de las y los estudiantes. Lo anterior, desde la perspectiva de las y los participantes, subraya los desafíos pedagógicos que se presentan en la clase de inglés como el desinterés, la poca

motivación y la preocupación por la forma en la que ellos y ellas se desenvuelven en las actividades de comprensión auditiva. Por supuesto, la teoría demuestra que esto puede repercutir en todo el aprendizaje de la lengua, englobando el desarrollo de las demás habilidades, dada su característica intrínseca. Todo esto valida el hecho de que los retos que las y los estudiantes enfrentan en las actividades en listening puedan extenderse al aprendizaje del inglés, de manera general.

Aunado a lo anterior, en la Tabla 11 se demuestra que los y las estudiantes no tienen una percepción clara de la base pedagógica con la que se desarrollan sus clases de comprensión auditiva. Es decir, con las contribuciones de las y los discentes, no se esclarece una estructuración de tiempos o actividades que ilustran el por qué y para qué de dichas lecciones. A pesar de ello, sí manifiestan que los aspectos relacionados a la habilidad de escucha son desafiantes y eso lo ligan a la dificultad que tienen para realizar prácticas o resolver ejercicios que toman lugar en pocas ocasiones.

En otro enfoque, las y los estudiantes sí coinciden en la manera en cómo se desarrollan sus clases. Esto evidencia que reconocen las herramientas o los medios detrás de la aplicación actividades de “listening”. En cuanto a esto, los datos ofrecidos por los y las estudiantes en la Tabla 11 y en la Tabla 17 se asimilan a las contribuciones de la docente presentadas en la Tabla 4. Se reconocen el uso de aparatos tecnológicos como el proyector y la computadora, así como de material audiovisual e impreso que sustenta el medio de desarrollo de las mencionadas actividades de comprensión auditiva.

La claridad en reconocer la manera en cómo se dan las clases enfocadas en listening supone una conexión metodológica entre las y los estudiantes y la docente. De hecho, en la Tabla 17, los y las estudiantes coincidieron en el cuestionario que los materiales utilizados suponen un apoyo en las actividades realizadas. No obstante, existe un vacío entre la lógica del uso de herramientas o materiales y su función pedagógica en las clases. La pregunta por resolver es qué tan contextualizados están esos métodos de tal forma que sean una herramienta de apoyo para las y los estudiantes en la resolución de tareas basadas en la escucha del inglés y que no sean una barrera más en los objetivos de las actividades. Spiegel (2020) explicaba que el uso de instrumentos, en su mayoría tecnológicos, supone un desafío debido a que algunas veces las y los profesores los incluyen en sus clases más por obligación que como resultado de una evaluación pedagógica. En esa línea, Ángel, Valdés y Guzmán (2017) evidencian que en algunas

ocasiones las y los educadores carecen de técnica y dominio de las herramientas utilizadas en clases de inglés. Dado que las y los estudiantes califican la habilidad de escucha cómo desafiante, puede que se le esté dando un enfoque instrumentalista a esos materiales que los hace carecer de valor significativo para el estudiantado.

En los datos mostrados en la Tabla 4, identificados en la entrevista con la docente y en el análisis de documentos, se esclareció que la profesora de inglés desarrolla ejercicios de escucha y empleaba material directamente de las guías de aprendizaje autónomo. Además, maneja materiales tomados de páginas de internet que no se adecuan a las posibles necesidades o nivel de las y los estudiantes. De aquí se parte al desafío pedagógico, generado por medio de las prácticas de la docente, sobre la no adaptación de materiales didácticos. Esto puede dar respuesta a la caracterización desafiante con la que las y los estudiantes perciben sus clases de escucha, ya que los materiales e instrumentos tienen como un fin desarrollar actividades, pero no caracteriza el entorno y particularidades del medio.

Cambiando de enfoque, en la Tabla 6 se demostró con los datos de la docente que la motivación es un factor clave que fomenta la participación de los y las estudiantes y propicia un ambiente favorecedor en el desarrollo de la comprensión auditiva. Triana, Jadán, Sánchez, Defaz y García (2016) habían escrito en su ensayo que la motivación define el desempeño activo de los y las estudiantes y esto, a su vez, genera un dinamismo positivo en aquellas tareas que se realicen en la clase. No obstante, la docente participante del presente estudio resaltó que su grupo de estudiantes se enfoca solo en completar las tareas, sin importar que tan motivado o interesado esté en ellas, dado que considera el inglés como un requisito del currículum y no como una oportunidad de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los y las estudiantes, en la Tabla 13 se expuso que el grupo de estudiantes sí recibe algún tipo de motivación desde la profesora, pero, según dijeron en el grupo focal, este grupo no se siente motivado cuando realizan de las tareas de comprensión auditiva. A su vez, las y los estudiantes contrastaron cuando se indagó sobre los apoyos recibidos de la profesora a modo de estrategias de aprendizaje o adaptación de materiales. Por una parte, mencionaron en el cuestionario que sí reciben apoyos en las tareas que involucran la habilidad mencionada mientras que en el grupo focal solo resaltaron los apoyos que vienen establecidos en las guías de aprendizaje autónomo del MEP. (Este valor del apoyo recibido es importante

dado que evidencia la incidencia de la docente en el desarrollo de actividades lo cual podría dar paso a la motivación con la que realizan las mismas.)

Como es visto, en cuanto a la motivación, no se puede establecer con certeza si existe algún tipo de acciones o vías que hagan que el grupo de estudiantes se sienta motivado cuando se exponen a actividades de comprensión auditiva. Sin embargo, sí hay contundencia cuando se les preguntó directamente si se sentían motivados o motivadas donde respondieron de manera negativa. Lo anterior podría deberse al poco involucramiento de la docente en fomentar la motivación (aunque ella reconoce su importancia) o a la percepción de los y las estudiantes sobre el inglés en general el cual es visto solo como un agregado a cumplir en la malla curricular.

En la Tabla 12 las y los estudiantes reconocen que la comprensión auditiva sí es importante para el aprendizaje del inglés, pero la gran mayoría manifestó en que esta no se enseña con temas que sean de sus intereses. Esto puede agregar más evidencia en que las y los discentes carecen de motivación por muchos factores donde se incluyen: poca frecuencia de práctica, contenidos poco contextualizados y el desinterés en general por aprender la lengua. Así como aseguró Cánovas (2016), si bien los y las estudiantes tienen un papel protagónico, queda en la persona docente la responsabilidad de la lúdica para captar y guiar las acciones de los y las estudiantes. Dado que no hay una clara motivación, la misma se establece, entonces, como un desafío derivado de las prácticas pedagógicas.

Ahondando un poco más, se puede hacer referencia a la consideración de las debilidades de las y los estudiantes en el desarrollo de la comprensión auditiva como se muestra en la Tabla 14. Este punto, que abarca distintos matices que van desde la selección del material hasta el desarrollo mismo de la clase de listening, se liga a los datos recabados anteriormente sobre el desempeño, motivación e interés de los y las estudiantes. En las Tablas 4 y 7 se mostró que los materiales no se adecuan de acuerdo con las necesidades estas y estos estudiantes. Agregado a esto, la docente no confirmó en la Tabla 8 si adecua sus prácticas pedagógicas de acuerdo con las debilidades de las y los estudiantes, pero sí confirmó que no utiliza la autocrítica o autoevaluación en la consideración de dichas prácticas. Por su parte, volviendo a la Tabla 14, las y los discentes manifestaron por mayoría que no se consideran sus debilidades en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva.

Todos estos datos permiten confirmar un desafío más que excluye las deficiencias de las y los estudiantes cuando las clases toman lugar y no permiten fortalecer la manera en la que

aprenden; por ende, se interpreta que la comprensión auditiva existe en el contexto de los y las estudiantes solo bajo el concepto de adquirir. Marlina (2018) define dicho término como la utilización del listening para realizar actividades preestablecidas (en el programa o currículo) y no para comprender, mucho menos para sobreponerse a las debilidades pedagógicas.

Como otro referente en la valoración de los desafíos encontrados en la muestra de estudiantes analizada, se explica lo hallado en cuanto al conocimiento y uso de estrategias pedagógicas en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva. Para esto, se utilizan los datos de la Tabla 15 en donde las y los participantes mencionaron en el cuestionario que sí se utilizan dichas estrategias. Sin embargo, al escrutar el grupo focal y los documentos facilitados por la docente, se encontró que no se enseñan estrategias pedagógicas que le sean un soporte a las y los estudiantes en las actividades. Se debe recordar que estas estrategias son acciones que llevan a la persona que escucha a comprender y recordar conceptos previos en su aprendizaje (Sharma, 2011).

Con los datos recabados, se esclarece que hay un nulo ejercicio de estrategias de aprendizaje que le signifiquen un soporte a los y las estudiantes en sus aprendizajes las cuales, como señala Walker (2014), son mayormente adquiridas a partir de las prácticas pedagógicas de la o el docente. En cuanto a esto, se toma como desafío la nula reflexión y comprensión del proceso de aprendizaje en las actividades de comprensión dado que no se evidencia el uso de las mencionadas estrategias.

Puesto que el Constructivismo Social es el eje teórico de este estudio, se quiso conocer el valor y la frecuencia del trabajo grupal en las clases de listening en el contexto de las y los estudiantes. Ortiz (2015) propuso que el aprendizaje nace de la interacción de los sujetos con el medio, de ahí la relevancia de este punto. En la Tabla 16, se tomaron los datos del cuestionario exploratorio y del análisis de documentos para contestar la interrogante de si el trabajo grupal era frecuente. En cuanto al primer instrumento, todos los y las estudiantes afirmaron que sí existe el trabajo grupal; además, aseguraron que recurren a sus compañeros para resolver ejercicios de listening. Por su parte, en los documentos se evidencian dichos ejercicios en donde el trabajo grupal no solo es opcional, sino también necesario para el desarrollo de los mismos. Todo esto le añade un valor positivo al desarrollo de la comprensión auditiva y a los momentos en que actividades de esta índole toman lugar que, si bien son escasas, generan valores de trabajo grupal, pertenencia constructivismo y aprendizaje mutuo.

Como último referente en la indagación de desafíos pedagógicos, se tomaron desafíos de naturaleza educativa que puedan ser limitantes en el aprendizaje de los y las estudiantes a través de las prácticas de la docente en las actividades de listening. La profesora evidenció en la Tabla 9 que no contaba con un lugar o herramientas adecuadas para el desarrollo de las clases. Además, agregó que aspectos como la temperatura, el ruido externo, el número de estudiantes en el grupo y el limitado tiempo de las lecciones no promueven un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado. Esto, claramente, se manifiesta a través de las prácticas pedagógicas, ya que no puede atender consultas de todos los y las estudiantes ni tampoco enfocarse en las debilidades de aquellas y los estudiantes que requieren una mayor atención.

Por su parte, las y los discentes evidencian, según los datos de la Tabla 18, los mismos desafíos educativos que la profesora de inglés constató en la Tabla 9. A esto, algunas y algunos estudiantes le agregan que la distancia de sus pupitres con respecto al escritorio de la docente, en donde se encuentran comúnmente los parlantes, hace casi imposible escuchar audio o instrucciones para las actividades. En cuanto a todo lo anterior, Quesada (2019) había concluido que estos mismos aspectos resaltados por la docente y sus estudiantes participantes inciden en el aprendizaje, disciplina, concentración y motivación de los y las estudiantes. Como resultado, se pueden definir los retos educativos de hacinamiento, deficiencia infraestructural y material y aspectos ambientales como desafíos pedagógicos.

¿Cuáles son los desafíos pedagógicos derivados de las prácticas pedagógicas de una docente de inglés que se manifiestan en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en un grupo de 8 estudiantes de inglés de la sección 10-6 del Liceo de Ciudad Neily?

En este apartado, se listan los desafíos encontrados tanto en las prácticas pedagógicas que la docente realiza como a los desafíos presentes en los y las estudiantes a la hora de las actividades de la habilidad de escucha. Estos desafíos necesitan verse no solo como aspectos puntuales dentro de la rutina de la docente y estudiantes, sino también como las barreras presentes en el proceso que provocan el estancamiento en el nivel de la habilidad; dicho panorama afecta el desarrollo educativo que se espera en cada estudiante y produce que el logro de los objetivos acorde a los lineamientos del MEP se vea imposible.

Ahora bien, como punto de inicio para responder esta pregunta, se describen a continuación los desafíos encontrados en las prácticas pedagógicas de la docente. Después de la información obtenida en el análisis del primer objetivo específico, se recopilan las prácticas que

la docente emplea a la hora de enseñar la habilidad de escucha. Luego de leer la información, se infiere que dentro de estas prácticas pedagógicas es posible encontrar desafíos que impiden desarrollar la habilidad de la mejor forma, siendo los más significativos los siguientes:

a) Producto de la poca variación de los materiales utilizados en las actividades de comprensión auditiva y de la escasa adaptación según el nivel y debilidades pedagógicas de los y las estudiantes, dichos materiales no muestran una base epistemológica para el desarrollo de la habilidad y no se ajustan a la realidad del grupo 10-6.

b) La docente no es constante en aplicar todas las estrategias que el MEP solicita en cuanto al desarrollo de las actividades de la habilidad de escucha, por lo que estas actividades no representan un medio en el que desarrolle plenamente la habilidad de escucha en las y los discentes.

c) El proceso de autorreflexión es inexistente como una práctica constante de la docente. Esto no permite la valoración de puntos de mejora ni la toma en cuenta posibles deficiencias en sus prácticas pedagógicas aplicadas en clases, por lo que no se evalúa si dichas prácticas son convenientes u oportunas para sus estudiantes.

d) A pesar de que la docente brinda consejos cuando los y las estudiantes los necesitan, no existe el espacio dentro de sus clases para enseñar estrategias de aprendizaje que mejore el nivel de la habilidad de escucha. Dicho aspecto, detiene el desarrollo de la habilidad, pues los y las estudiantes no están al tanto de las posibles estrategias que más le benefician según su aprendizaje.

Habiendo destacado las prácticas pedagógicas de la docente que estructuran posibles desafíos, es momento de centrar el enfoque en las y los estudiantes. En la respuesta a la segunda pregunta de este apartado, la cual se basa en el segundo objetivo específico de este estudio, se mencionó distintos desafíos que afectan a las y los estudiantes participantes en las actividades de listening. Ahora, para responder a la pregunta central de la investigación, se puntualizan estos desafíos pedagógicos manifestados en las actividades de comprensión auditiva y que derivan de las prácticas pedagógicas de la docente de inglés, visualizándose las siguientes:

a) Debido a la poca frecuencia de las actividades de comprensión auditiva, los y las estudiantes tienen un bajo desempeño en la resolución de ejercicios y exámenes. Esto da paso a una competencia limitada en dicha habilidad.

- b) A pesar de que las y los estudiantes conocen los instrumentos y la metodología de las actividades de comprensión auditiva, no reconocen el valor pedagógico ni los objetivos por los cuales se desarrollan esas actividades. Lo anterior hace que se perciba el aprendizaje como un requisito más del currículo, solamente.
- c) Las clases de comprensión auditiva y los materiales que se utilizan para su desarrollo no están basados en los intereses de las y los estudiantes ni tampoco consideran sus debilidades o fortalezas. Lo anterior hace que los materiales sean desafiantes y que las actividades causen desmotivación en el proceso de aprendizaje.
- d) La percepción que se tiene sobre la asignatura y la desmotivación en las y los estudiantes generan poco interés hacia el desarrollo de la comprensión auditiva y, a su vez, hacia al aprendizaje del inglés.
- e) Los y las estudiantes utilizan la comprensión auditiva solo para completar ejercicios o realizar pruebas y no la consideran una competencia imperativa en la construcción de saberes.
- f) Los y las estudiantes no reconocen el valor teórico y pedagógico de las estrategias de aprendizaje que pueden emplear para el desarrollo o fortalecimiento de la comprensión auditiva. Es claro que no aplican de manera consciente y crítica estrategias de aprendizaje.

¿Qué estrategias de enseñanza significativas, desde el Constructivismo Social, se pueden proponer para contribuir en el fortalecimiento de la comprensión auditiva del grupo de estudiantes a partir de los desafíos observados?

La idea del fortalecimiento de la comprensión auditiva del inglés surge, por supuesto, como un abordaje a algunos de los desafíos encontrados en el campo de investigación. La misma se da como una contribución, a modo de propuesta, hacia estudiantes y su docente de inglés sobre el cómo se pueden materializar actividades e instrumentos significativos de mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, a continuación, se comparten dos estrategias que, desde el Constructivismo Social, aportan una visión y estructura sobre el cómo atender, desde las prácticas pedagógicas, algunos desafíos encontrados como la nula utilización de estrategias de aprendizaje y la escasa autorreflexión de la docente, por mencionar ejemplos. Es importante destacar que la pregunta generada y estas propuestas surgen a partir del tercer objetivo específico del estudio y se plantea como una estructura alterna a la respuesta de la pregunta principal.

En los desafíos pedagógicos encontrados desde los y las estudiantes en las actividades de comprensión auditiva, se resaltó la poca frecuencia, deficiencias en el uso de estrategias pedagógicas, el poco interés y motivación, así como limitantes propias del aula o contexto. Es por estas razones que se tomaron esos mismos desafíos para plantear un primer abordaje metodológico que funcione como alternativa para fortalecer los objetivos de las actividades de listening. La propuesta se prevé como una vía que le permita a la población meta moldear su propia manera de desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje a partir de una base.

Puntualmente, se propone que se realicen talleres de “Listen Up” que le aporten a la población participante una integración de teoría y práctica en el desarrollo de la comprensión auditiva. Como citado en Portocarrero y Gamarra (2013), Kisnerman (2009) conceptualiza que este tipo de talleres son unidades de saberes concretos en las que, al transferirse a una realidad, las y los participantes pueden transformarlas al mismo tiempo que unifican la teoría con la práctica. En otras palabras, la metodología del taller estructura, epistemológicamente, las prácticas pedagógicas de la persona docente, la contextualización de los contenidos y materiales, y la guía para que las y los discentes construyan sus aprendizajes.

Los talleres en cuestión permiten hacer fases para su aplicación. Básicamente, se inician con una actividad de “pre-listening” (antes de requerir la comprensión auditiva) en donde se les presentan a los y las estudiantes conceptos y teoría contextualizada en sus intereses y necesidades pedagógicas que les permita identificarse con los aspectos a abarcar en el taller. Posteriormente, se aplica una fase de “during listening” (donde se requiere la comprensión auditiva) con el uso de vídeos o audios que refuercen los datos vistos en la fase anterior y les permita a las y los estudiantes enfocarse en la resolución de ejercicios o tareas. Por último, los talleres disponen de una fase de “post-listening” que se centra en la retroalimentación grupal entre docente-estudiante o estudiante-estudiante. Esta fase también se puede desarrollar de manera individual.

De esta forma, se ejemplifica cómo los y las estudiantes de décimo nivel del Liceo de Ciudad Neily tendrán oportunidades estructuradas de fortalecer su competencia en la comprensión auditiva al mismo tiempo que la docente desarrolla los contenidos establecidos en el currículo. Con estos talleres, la docente tendrá la oportunidad de contextualizar la teoría tomando en cuenta las características de sus estudiantes, así como de estructurar la clase de listening en práctica constructivista que no se limite por el corto tiempo de las lecciones o el

gran número de estudiantes que conforman la clase. Se debe resaltar que los talleres de “Listen Up” cuentan con secuencias similares a las propuestas en el programa del MEP por lo que la docente podrá moldear dichos talleres para cumplir requisitos técnicos sin sacrificar el tiempo o la naturaleza de las actividades de comprensión auditiva.

Portocarrero y Gamarra (2013) evidencian en su investigación que después de aplicar los talleres de “Listen Up”, los y las estudiantes presentan un nivel más competente en la comprensión de diálogos y en la discriminación de palabras con sonidos similares. Estos aspectos le agregan más relevancia a la aplicación de los talleres en las clases enfocadas en listening dado que cumplen con la base propuesta del MEP y la sugerencia planteada en el presente estudio donde la docente puede hacer un enfoque contextualizado y constructivista en la planificación y desarrollo de actividades de comprensión auditiva.

Como segunda estrategia para contribuir en el fortalecimiento de la comprensión auditiva del grupo de estudiantes, se propone el uso de un documento de autorreflexión enfocado en la docente. Este documento se pensó para que la docente pueda utilizarlo al finalizar una actividad enfocada en la habilidad de escucha. De esta manera, se le presenta la autoevaluación como método de analizar sus prácticas pedagógicas implementadas y la posible incidencia de estas.

Ayzum (2011), comenta la importancia y pertinencia que tiene la autoevaluación docente, ya que, desde el panorama constructivista, el objetivo evaluativo es el descubrir puntos positivos y negativos “no para castigar al evaluado, sino, para darle la oportunidad de mejorar sus prácticas pedagógicas deficitarias partiendo de la base que el propósito fundamental de toda evaluación que está suscrita al paradigma constructivista es, precisamente la de mejorar” (p.2). Bajo la idea de que toda evaluación dentro del panorama constructivista tiene la meta de mejora, se entiende entonces que, al realizar autorreflexión de lo realizado en clase, se permite el espacio para evaluar cada acción realizada, encontrar fortalezas y debilidades en las mismas para construir mejores y más especializadas lecciones que beneficien a los y las estudiantes. A su vez, la autoevaluación docente, como lo indica el autor, va revelando las deficiencias encontradas en muchos espacios de las prácticas pedagógicas dentro del espacio escolar y habilita crear conciencia de las estrategias que son necesarias construir en pro de los y las estudiantes (Ayzum, 2011).

Habiendo dejado claro que la autorreflexión es un aspecto relevante y necesario para actualizar y adaptar las prácticas pedagógicas que la docente aplica, el hecho de que la profesora no ejecute ningún proceso autoevaluativo debilita su propia práctica docente y permite que a su vez nuevos desafíos se integren en su aula. Por ejemplo, al no realizar autorreflexión de lo aplicado y hecho en clase, la docente no tiene una medida de saber qué o por qué algunas actividades y estrategias no tienen los resultados esperados dentro las clases; el proceso de clases puede no abarcar las necesidades de todos los y las estudiantes, pues no se evalúa el proceso dentro del aula. Por esto, se insta y motiva a la docente con esta estrategia de autorreflexión a que la incorpore entre sus prácticas pedagógicas para así tener un espacio de autocrítica y autoevaluación en su quehacer educativo.

Capítulo V

Conclusiones

Habiendo presentado los hallazgos y sus respectivas interpretaciones partiendo de la teoría fundada en el estudio, se puede empezar a construir argumentos puntuales. En este capítulo se abordan, primeramente, reflexiones a partir del fenómeno de las prácticas pedagógicas desde la docente. En segundo lugar, se argumentan los análisis surgidos de los desafíos pedagógicos en las y los estudiantes.

Al resumir la información de las prácticas pedagógicas en la docente, se analiza lo recopilado tanto en el análisis de los materiales proporcionados por la educadora y las respuestas de la entrevista semiestructurada que se le realizó. Dichos procedimientos tenían el propósito de brindar una luz para entender y contextualizar lo sucedido en el nivel décimo con la habilidad de escucha en inglés y así empezar con el trabajo para obtener una respuesta de lo que necesita fortalecerse para favorecer los tiempos y teoría que sustenta la práctica de la habilidad de escucha. Dicho esto, se pueden proponer las interpretaciones presentadas a continuación.

Como primer dato, se tiene que la docente tiene pocas oportunidades dentro de las clases para desarrollar actividades que involucren la habilidad de escucha. Esto se acentúa debido a la pandemia y las clases virtuales que obligan a cambiar la naturaleza de las actividades propuestas para esta habilidad. Estos aspectos, también, modifican los horarios y cantidad de clases a la semana para inglés lo que da como resultado un tiempo limitado para desarrollar dicha habilidad según lo propuesto en el programa del MEP. En consecuencia, la constancia con la que las y los discentes reciben clases enfocadas en la comprensión auditiva es muy baja y esto no favorece el fortalecimiento oportuno de la competencia auditiva.

Por otra parte, la docente utiliza pocos materiales y actividades creados por ella; se constata que los materiales son obtenidos de internet; además, las actividades a lo largo de sus clases son, generalmente, las mismas (letras de canciones, rellenar espacios en blanco, fotocopias) lo que impide un aprendizaje por medio de materiales diversos que permitan a la persona estudiante interesarse por los contenidos, la comprensión auditiva y el idioma inglés. Con esto, se muestra que las actividades y materiales no están orientados específicamente hacia las necesidades de los y las estudiantes participantes de décimo grado; más bien tienen un carácter general y no contextualizado que proporciona resultados limitados en las y los estudiantes quienes argumentan tener un nivel de competencia bajo.

En mención de las estrategias de aprendizaje, se demuestra que la profesora no enseña ni fomenta el uso de estrategias de aprendizaje; con esto se deduce que la docente no expande sus lecciones al punto en donde cada estudiante conozca bajo cuáles tácticas pedagógicas puede construir saberes y aplicar estrategias en las actividades de la habilidad de escucha. Aunado a la no enseñanza de estrategias, se conoce por medio de la docente que los y las estudiantes en su mayoría ven las clases de inglés como un requisito. Se entiende con estos datos, entonces, que los resultados de los y las estudiantes en las actividades se ven influenciados porque consideran las clases de inglés como una asignatura a tomar con el fin de pasar el grado académico y no como una vía de aprendizaje que les proporcione conocimientos significativos.

Otro aspecto por considerar es la motivación, ética y valores de la docente que infieren en sus prácticas pedagógicas. Se justifica que, cuando la docente está motivada, transmite la misma motivación a sus estudiantes, guía las actividades por hacer según lo que ella considera apropiado y orienta a sus educandos bajo un perfil de su perspectiva. Otro dato que se debe mencionar es el hecho de que la docente acata y toma en cuenta los lineamientos del MEP y que comenta que reflexiona con sus pares de inglés cualquier duda que pueda tener acerca de sus prácticas pedagógicas. Se demuestra de estos dos puntos que las dichas prácticas empleadas por la profesora tienen dos niveles: un nivel interno donde ella toma control, bajo su perspectiva, de lo que debe hacer para mejorar el nivel de la habilidad de escucha en las y los alumnos. El otro al nivel conlleva utilizar las guías que el MEP pone a su disposición sin ninguna contextualización, así como el uso de consejos de sus colegas docentes en cuanto al desarrollo de la clase.

En un último punto, se tiene la información de los desafíos con los que la docente debe adaptarse a aplicar sus clases. Ella comparte lo difícil que es no tener unas instalaciones adecuadas, ni equipo que permita desarrollar apropiadamente las actividades de escucha, así como también la dificultad de tener grupos grandes y poco tiempo en sus respectivas clases para cada uno de ellos. A esto se le agrega la poca o nula capacitación que tienen disponible para fortalecer sus conocimientos y abordar las necesidades pedagógicas y educativas.

Al analizar estos hechos, se indica que las instalaciones imposibilitan tener un espacio óptimo para las actividades de la habilidad de escucha, ya que las aulas son pequeñas y contienen grupos grandes por lo que hay mucho ruido y, además debido al calor presente en la zona, los y las estudiantes pierden la concentración e interés constantemente. También se interpreta que los

resultados que se puedan obtener de dichas actividades no se pueden ver de una manera absoluta con el nivel de las y los estudiantes, ya que al no tener las herramientas necesarias como lo son parlantes o un laboratorio de inglés, tantos factores externos interrumpen el proceso de aprendizaje. Finalmente, se puede argumentar que la institución debe velar porque sus docentes tengan capacitaciones constantes que les ayuden a encontrar nuevas estrategias que puedan proporcionar un desarrollo profesional competente.

Tomando el enfoque de los desafíos pedagógicos que enfrentan las y los estudiantes a partir de las prácticas de la docente, se puede mencionar en primera instancia el fenómeno de la escasa regularidad con la que se desarrollan actividades de comprensión auditiva. Es preciso indicar que no hay una constante práctica de esta habilidad la cual ha sido relegada a pocas lecciones aun cuando el currículo la requiere. Es así también como se prioriza el ejercicio de otras habilidades lingüísticas por la accesibilidad que se tiene a materiales o contenidos. La poca frecuencia de las clases enfocadas en la audición, entonces, se convierte en el primer desafío que las y los estudiantes resaltan. Es claro que esto implica una baja competencia en la comprensión auditiva, pero además ratifica la predisposición de estas personas estudiantes a priorizar otras habilidades (como la lectura). Además, se puede argumentar, basados en la teoría encontrada, los efectos que tiene la poca regularidad de esta habilidad de escucha en el aprendizaje de la lengua inglesa que hace que los y las estudiantes no construyan sus aprendizajes de manera integral.

Con lo anterior, las y los estudiantes consideran poco motivante el exponerse a actividades o ejercicios de listening, puesto que aseguran tener un nivel de competencia muy bajo. Esto lo argumentan a partir de los resultados que obtienen en exámenes y en las pocas prácticas que realizan en el aula. En la misma línea, las y los estudiantes dicen no tener interés en desarrollar su comprensión auditiva en el idioma inglés. Es más, estas personas aclaran no tener interés por aprender la lengua. Con todo lo anterior, se puede considerar que los desafíos pedagógicos pueden estar ligados a la poca práctica de la habilidad de escucha. Agregado a esto, de las prácticas pedagógicas se concibe poca disposición a adaptar los contenidos ligados a la comprensión auditiva al contexto del grupo de estudiantes lo que podría incrementar su interés y motivación por buscar una competencia en esta habilidad lingüística. De manera similar, se puede interpretar que la falta de adaptación de los materiales y contenidos desarrollados en las

clases de listening hacen que los y las estudiantes consideren la comprensión auditiva como desafiante.

Otro aspecto por resaltar en este apartado es el desconocimiento que existe sobre las estrategias de aprendizaje que las y los estudiantes pueden utilizar de manera activa para construir los saberes. Los y las estudiantes argumentan que la docente, a través de sus prácticas pedagógicas, solo les expone consejos sobre cómo completar los ejercicios o tareas basadas en la habilidad de escucha. Las y los discentes comentan, de manera puntual, algunos fundamentos sobre estrategias más no reconocen la teoría o el valor epistemológico que las sustenta. Por lo tanto, vale señalar que el no reconocimiento y uso activo de estrategias de aprendizaje desfavorece la competencia de escucha en cuanto las y los estudiantes no disponen de bases para descubrir sobre aprender a aprender, reflexionar sobre sus conocimientos previos, reconstruir saberes y autoevaluar sus desempeños. Esto implica, primeramente, en que no se simiente la propuesta del programa del MEP sobre el conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje. En consecuencia, no transforma a las y los sujetos que aprenden, puesto que se hacen dependientes de los consejos de su guía docente; así mismo, no son emancipados en la construcción de caminos propios (estrategias) que les permita alcanzar saberes y desarrollar su competencia lingüística de escucha.

Por el contrario, de las estrategias de aprendizaje, las y los estudiantes sí reconocen el valor y la base pedagógica del trabajo grupal. En distintas ocasiones, ellos y ellas señalan el recurrir a sus compañeros u compañeras por ayuda o retroalimentación cuando se desarrollan actividades de comprensión auditiva. El que se dé un rol activo al trabajo en equipo y que la docente lo avale refleja un punto positivo en la fomentación del aprendizaje por medio del constructivismo social. Esto permite justificar que las y los estudiantes cuentan con un espacio para construir saberes de la mano de sus compañeros de clase lo que puede incidir en el aprendizaje no solo de contenidos, sino también de estrategias conjuntas que sirvan entre pares para el fortalecimiento de la habilidad.

Como otro aspecto a considerar, se mencionan los materiales y herramientas que la docente utiliza para el desarrollo de actividades de comprensión auditiva. En cuanto a esto, las y los estudiantes reconocen esos aspectos metodológicos (dígase material didáctico o herramientas tecnológicas) por los cuales las actividades son llevadas a cabo. No obstante, no se esclarece el valor pedagógico en las y los estudiantes que conlleva utilizarlos. Por lo tanto,

las y los discentes sí consideran los materiales como una parte fundamental de las actividades, pero no determinan su aporte a la construcción de saberes, puesto que encuentran en ellos solo una vía para completar ejercicios y no una oportunidad para reconstruir sus conocimientos. Estos útiles metodológicos entonces, le sirven únicamente a la docente para el objetivo de desarrollar contenidos y no de construir saberes. Todo lo anterior implica en que las y los estudiantes profundicen en un sentimiento de desafío cuando son expuestos a las actividades de escucha; del mismo modo, tiene consecuencias adversas en la motivación y la disposición con la que se disponen a ser parte de la dinámica de la clase.

Como punto final de este apartado, se enfatiza la relación que existe entre la literatura expuesta en el referente teórico y los hallazgos sustraídos del campo de estudio que fueron, posteriormente, analizados desde el enfoque de esta investigación. Hay una claridad argumentable entre las prácticas pedagógicas de la docente de inglés y cómo éstas se manifiestan a modo de desafíos en los y las estudiantes. La comprensión auditiva es un elemento forjado a partir de las acciones de la docente quien delimita el enseñar y el aprender en esta área. Más relevante aún, es la docente quien con sus prácticas pedagógicas reduce o aumenta la incidencia de los desafíos en los y las estudiantes. El haber encontrado múltiples deficiencias tanto en el papel de la docente como en el rol de las y los estudiantes consolida la relevancia teórica de lo observado en otros contextos; no obstante, esto es importante porque también demarca una ruta por la que se pueden recomendar abordajes que fortalezcan las prácticas de la docente y, en consecuencia, beneficien la competencia lingüística de sus estudiantes.

Capítulo VI

Recomendaciones y limitaciones

En este último capítulo, se proponen recomendaciones que surgen desde la interpretación de los hallazgos y las interpretaciones presentadas anteriormente. Estas recomendaciones se dirigen a las y los siguientes sujetos y entidades: a la docente que participó del estudio, al Liceo de Ciudad Neily, a los y las estudiantes participantes y a futuros investigadores que indaguen aspectos similares a los abordados en este trabajo. Por último, se presentan, de manera puntual, una serie de limitaciones que se encontraron en el campo de estudio desde la fase exploratoria hasta la conclusión del mismo.

Recomendaciones

Como parte de las reflexiones presentadas en esta investigación, se sugieren algunas recomendaciones que se pueden tomar como solución a ciertos desafíos mostrados y que se pueden notar del análisis de nuestro trabajo. Para cubrir esta parte, se inicia considerando los puntos expuestos sobre las prácticas pedagógicas de la docente en la recopilación de datos y se recomienda lo siguiente:

1. Que las personas docentes de inglés promuevan la contextualización de las actividades y materiales que se implementan en clases. Esto lo pueden lograr al crear materiales propios que consideren las debilidades y fortalezas de sus estudiantes. El uso de materiales descargados de páginas de internet es un apoyo; sin embargo, se deben modificar para que, al aplicarse a las clases, estos tomen en cuenta lo que los y las estudiantes requieren para fortalecer su habilidad de escucha. Se debe considerar, además, que se tomen en cuenta los intereses y conocimientos previos de las y los discentes para adaptar los contenidos y materiales a desarrollar.
2. Que las y los docentes implementen la enseñanza y uso constante de estrategias de aprendizaje en las actividades de comprensión auditiva como: metacognición, organización, toma de notas y evaluación entre estudiante-estudiante (peer-assessment). Esto es un aspecto importante para que las y los educandos conozcan con cuáles estrategias se les facilita interpretar y completar las actividades. Dichas estrategias se pueden enseñar al inicio de una unidad del currículo para que los y las estudiantes puedan aplicar a lo largo de los distintos contenidos a desarrollar en esa unidad aun si abarca varias lecciones.
3. Que las personas docentes incorporen un proceso de autorreflexión en donde evalúa y critica sobre sus prácticas pedagógicas, así como también que analicen la competencia lingüística de

cada estudiante de manera que puedan reconocer cuándo y qué puede cambiar en sus prácticas para fortalecer dichos aspectos. Este proceso se puede realizar al finalizar las clases de comprensión auditiva para no olvidar ninguno de los detalles que sean relevantes de mencionar en el documento. A partir de este punto, se propone un plan de acción que le sirva a cada docente como ejemplo de cómo desarrollar dicha autorreflexión. Este plan de acción toma como referencia el tercer objetivo específico de esta investigación y la respuesta a la última pregunta del estudio:

Plan de acción 1: Guía autorreflexiva

Esta propuesta se plantea para que la persona docente de inglés pueda utilizarlo al finalizar una actividad enfocada en la habilidad de escucha. De esta manera, se le presenta la autoevaluación como método de analizar sus prácticas pedagógicas implementadas y la posible incidencia de las mismas.

Esta estrategia toma gran importancia después de recopilar la información de la entrevista y encontrar que la docente no tiene una actividad de autorreflexión donde pueda reconocer puntos positivos y aspectos de mejora dentro de las actividades de comprensión auditiva. Aunado a lo anterior, la información en torno a este tema, como lo indica Caro (2018), plantea que la reflexión de manera crítica “le permite hacer una mirada sobre lo que hizo para extraer experiencias que le permitan mejorar. Le permite adquirir conciencia sobre sus creencias e intereses individuales y colectivos” (p.37). Esto afirma la importancia de hacer una evaluación propia de las prácticas pedagógicas empleadas en clase de manera que se permita abordar aspectos teóricos-metodológicos que los y las estudiantes requieren para fortalecer su competencia auditiva.

En cuanto al instrumento, se propone que, en una tabla organizada con indicadores, la persona docente haga una autocrítica de diferentes momentos, conceptos y acciones que toman lugar en las actividades realizadas para desarrollar la comprensión auditiva. Por supuesto, todo el instrumento gira en torno a sus prácticas pedagógicas, estrategias implementadas, dominio de saberes, efectividad y revisión de materiales como puntos que necesitan ser reflexionados al finalizar las clases. Después de la lista de indicadores, el documento tiene un apartado en donde el o la docente puede hacer anotaciones sin la delimitación de indicadores sobre los aspectos a destacar de sus prácticas y aquellos en los cuales pudo notar una mayor incidencia en sus

estudiantes. Por otro lado, se facilita un espacio para anotar detalles de los puntos a mejorar o cambiar debido a sus resultados en las actividades (ver instrumento en el apartado de anexos).

4. Que las personas docentes de inglés desarrollen las clases de listening a modo de taller tipo “Listen Up”. Esto les permitirá ofrecer una innovadora vía de enseñanza donde respete los lineamientos del currículo del MEP, pero también les ofrezca a las y los estudiantes una experiencia de construcción de saberes que involucre las características del contexto y de los sujetos que la integran. Para este taller, también, se propone un plan de acción el cual esclarece el cómo de la estrategia indicada. Este plan de acción nace también del objetivo específico tres y de su respectiva pregunta de investigación para este estudio.

Plan de acción 2: Listening workshop

Es preciso aclarar que no se pretende generar una propuesta exhaustiva que no amerite modificaciones, sino una vía que le permita a la población meta moldear su propia manera de desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje a partir de una base. Por supuesto, esta estrategia se dirige a los y las docentes de inglés y sus estudiantes, partiendo de los datos recabados en este estudio. En ella se propone un taller de desarrollo y práctica de la comprensión auditiva basado en la primera unidad para décimo nivel del currículum del MEP: “Love What We Do!”. De esta unidad, se toma el tema 2 titulado “Jobs”.

Para este taller no se emplea un planeamiento regular de las clases de inglés utilizado en el contexto de las y los estudiantes. En su reemplazo, se utiliza un esquema que mantiene aspectos sobre los tiempos de las actividades planteadas divididas en 5 fases, las metas para las competencias lingüísticas y las estrategias de mediación y evaluación que delinear el desarrollo del taller (ver anexos). Las y los sujetos participantes de este taller son estudiantes, que tomarán el papel protagónico, y la o el facilitador, quien es su docente que guía las actividades y promueve la aparición de estrategias propuestas en el taller. Al final de este taller, la o el docente debe reflexionar sobre las actividades observadas con el uso de un instrumento otorgado en la recomendación “3”.

Para la fase 1 de este taller, se plantea una actividad de “pre-listening” en donde la o el facilitador entrega a sus estudiantes copias de elaboración propia con datos sobre los trabajos más comunes en la zona sur de Costa Rica. La o el facilitador se apoya con una presentación de PowerPoint para repasar la pronunciación y contextualización del vocabulario presentado en las copias. Una vez realizado esto, se les preguntará a los y las estudiantes si alguno de sus

familiares realiza alguna labor de las expuestas en las copias. A los que respondan positivamente, se les preguntará si quisieran desempeñar ese trabajo en el futuro; a los que respondan negativamente, se les preguntará qué trabajos hacen sus familiares. Con lo anterior, se busca que los y las estudiantes apliquen la estrategia “top-down” explicada por Walker (2014).

Para la siguiente fase (2), se aplica una actividad de “listening for the first time” en donde las y los estudiantes son organizados en grupos de tres integrantes. A cada grupo se le entregarán fichas que simulan rompecabezas. Las fichas conforman distintos nombres de las ocupaciones previamente analizadas en la fase 1. A cada grupo se les entregará el mismo número de fichas que conforman los mismos nombres de trabajos. Las fichas serán entregadas de forma desorganizada. A continuación, la o el facilitador explica las instrucciones de la actividad la cual consiste en escuchar 5 audios cada uno con una duración de 1 minuto. En cada audio, se describe un trabajo y los grupos de estudiantes deberán proceder a conformar la palabra que forme el nombre de dicho trabajo utilizando las fichas. Cada audio se reproducirá 2 veces, los grupos pueden empezar a conformar el nombre del trabajo hasta que la repetición del audio termine. El grupo que tenga más aciertos y que haya terminado de primero más veces recibirá un premio.

Para la fase 3 las y los estudiantes se mantienen en grupos de 3 integrantes, pero la o el facilitador cambiará a algunos o algunas participantes de grupo de manera aleatoria para evitar la uniformidad de resultados en las siguientes actividades. En esta nueva fase, se le entregará a cada grupo una hoja grande de papel tipo periódico el cual contiene el nombre de 3 ocupaciones a modo de títulos. También se le entregará un marcador a cada integrante. En seguida, la o el facilitador explica las instrucciones que consiste en escuchar un audio que pronuncia palabras claves. Los y las estudiantes deberán escribir las palabras que escuchen bajo el nombre de la ocupación que representan. Por ejemplo, debajo de la palabra “teacher” (maestro) escribirán “whiteboard” (pizarra) cuando la escuchen. El audio contiene 15 palabras, 5 para cada ocupación. El audio se reproducirá 2 veces. Al finalizar el audio, la o el facilitador recolectará las hojas sobre las que las y los estudiantes trabajaron y procederá a cambiarlas de grupo aleatoriamente. Por ejemplo, la hoja del grupo “A” pasará al “B”. Se le pedirá a cada grupo que revisen sus nuevas hojas y que comenten o corrijan cualquier error de acuerdo con el audio escuchado. El equipo que más palabras acierte en sus nuevas hojas recibe un premio.

En la fase 4, las y los estudiantes conformarán 2 grupos. Cada grupo tendrá una o un líder el cual es elegido por ellas o ellos mismos. Los grupos serán separados y sus líderes se pondrán de pie frente a sus respectivos grupos. El facilitador entregará un celular a cada líder con un par de audífonos. Las o los líderes procederán a escuchar 7 audios dispuestos en el celular. Cada audio dice el nombre de una ocupación. El o la líder deberá hacer la mímica sobre la ocupación que escucha. Por ejemplo, si escucha “dentist” (dentista) deberá hacer mímicas sobre acciones que hace un dentista en su ocupación y su grupo debe adivinar el nombre de dicha ocupación. El o la líder no podrá escuchar el siguiente audio hasta que su grupo adivine y diga el nombre en inglés de la ocupación que está imitando con señas. Las ocupaciones que serán elegidas para los audios son las vistas en la fase 1 del taller. El grupo que adivine todas las ocupaciones de primero recibe un premio. En la fase 3 y 4 se promueven las siguientes estrategias:

- Listening for main ideas / Escuchar ideas principales
- Listening for specific words / Escuchar palabras claves
- Self and co-assessment / Retroalimentación grupal e individual
- Co-working and co-learning / Trabajo y aprendizaje en conjunto

Por último, en la Fase 5, se empleará una actividad de “post-listening” en donde los y las estudiantes jugarán “La Papa Caliente”. Las y los estudiantes se dispondrán a formar un círculo. La o el facilitador le dará una pelota de goma a las y los participantes y reproducirá una canción con la ayuda del celular. La o el facilitador les dirá a las y los estudiantes que pasen la pelota entre sí, de mano a mano, a sus compañeros o compañeras de la derecha mientras la canción está sonando. La o el facilitador detendrá la canción aleatoriamente y, cuando esto suceda, el o la estudiante que tenga la pelota en la mano tendrá que responder una pregunta. La pregunta está basada en las ocupaciones vistas en la Fase 1, por ejemplo, “¿Qué hace un dentista?”, “¿en dónde trabaja un contador?”, entre otras. En total se harán 7 rondas para 7 preguntas. Si una o un estudiante no sabe la respuesta, puede recurrir a un compañero por ayuda. Cada estudiante que responda correctamente recibe un premio.

Con la fase 5 culminará el taller. A partir de este punto la o el docente, quien hasta ahora había sido facilitador o facilitadora, se enfocará en completar el instrumento de reflexión sobre el taller. Como se explicó, el instrumento de autorreflexión contiene distintos indicadores que

se basan en el cumplimiento de prácticas pedagógicas para fortalecer las debilidades pedagógicas en los que se basó el taller (ver anexos).

Por otra parte, al Liceo de Ciudad Neily, se le recomienda:

1. Que las y los administrativos de la institución realicen un cambio en los horarios de las clases de inglés de manera que sus docentes de esta lengua puedan tener más tiempo para desarrollar las actividades y estrategias con menos limitaciones y con más oportunidades de innovar. Esta recomendación se puede aplicar si se organiza un plan especial en la malla curricular que ostentan los distintos niveles de donde se pueden dividir los contenidos por habilidades. Por ejemplo, para el día lunes podrían organizarse las clases para el grupo de décimo basadas en la comprensión auditiva; de esta manera, ya se tiene un enfoque sobre el qué y el cuándo de las clases de inglés.
2. Que la institución busque la manera en la que sus docentes tengan más oportunidades de capacitación y talleres para fortalecer sus prácticas pedagógicas. Dichas actividades generan oportunidades para aprender estrategias de enseñanza según las necesidades estudiantiles de la zona y se logra un desarrollo profesional para evitar limitar las opciones de las y los educadores. Los talleres y capacitaciones pueden tomarse durante la jornada laboral, de manera presencial o de manera virtual, brindando diversos espacios para que estas y estos educadores asistan sincrónica o asincrónicamente.
3. Que la institución fomente la investigación y la extensión educativa al involucrarse con las universidades con sedes o recintos en la zona. Esto permite que tanto estudiantes de las universidades como la población del Liceo de Ciudad Neily generen alternativas precisas y contextualizadas sobre los desafíos educativos y pedagógicos que acechan el crecimiento de la zona, la formación de profesionales y el mismo proceso enseñanza y aprendizaje en las instituciones. Esta recomendación se puede ejercitar al acercarse a las instituciones públicas y privadas de educación superior para buscar abordajes a desafíos comunes, así como al permitir el ingreso de estudiantes o docentes que soliciten el espacio para desarrollar investigaciones o extensiones.

Como tercer grupo, se les recomienda a los y las estudiantes de décimo nivel del Liceo de Ciudad Neily:

- 1- Que junto a sus docentes planteen propuestas para la mejora de las condiciones y los medios con las que las actividades de comprensión auditiva se desarrollan en sus aulas. Lo anterior

pueden hacerlo al reunirse con los comités de la institución redactando cartas en conjunto con otros grados o secciones donde se indiquen los desafíos educativos a los que se enfrentan, así como soluciones que se pueden recomendar desde las posibilidades y características del contexto.

2- Que promuevan junto con sus docentes un enfoque distinto en las clases de listening donde se tomen en cuenta sus intereses, fortalezas y debilidades. Esto lo pueden hacer al acercarse a sus profesores por medio de consultas en clases o por medio de la redacción de cartas donde se indique los desafíos pedagógicos que nacen desde las actuales actividades de comprensión auditiva.

Por último, a futuras y futuros investigadores en esta línea de estudio, se les recomienda:

1- Que apliquen más instrumentos presenciales como la observación participante o no participante en cuanto se tenga más acceso a las y los sujetos y al campo de estudio. Lo anterior es realizable cuando se relajen las restricciones sanitarias por la pandemia y es importante dado que se puede contar con más insumos cualitativos extraídos del contexto que dan paso a la argumentación de la teoría fundada en la investigación.

2- Que investiguen los resultados de estrategias que pueden fortalecer las prácticas pedagógicas de las y los docentes como lo es el taller de "Listen Up" en el desarrollo de contenidos del programa. De esta manera, se puede evidenciar que si al fortalecer las prácticas pedagógicas, también se fortalecen las competencias de las y los educandos. Por supuesto, esto se puede hacer partiendo de estudios como el presente que aborden desafíos encontrados y posibles estrategias.

3- Que propongan y apliquen estrategias de aprendizaje desde el Constructivismo Social para los y las estudiantes. Así mismo, que verifiquen los resultados de esos procesos y los comparen con la teoría existente. Esto puede no solo demostrar la validez de otros estudios a la hora de tomarlos como referencia para investigar en el medio local, sino también puede promover la contextualización de herramientas exitosas en otros lugares geográficos para su aplicación local. De esta manera, se les ofrecería a las y los estudiantes herramientas con bases sólidas para la construcción de sus saberes y para anteponerse a los desafíos pedagógicos actuales. Lo anterior es viable al investigar en instituciones por medio del desarrollo de tesis o la aplicación de producciones didácticas.

Limitaciones

Es momento, ahora, de presentar una serie de limitaciones que tuvieron lugar en el desarrollo del presente trabajo. Todas ellas presentaron una implicación relevante en el que hacer de los investigadores y en el contenido del estudio, de ahí la importancia de mencionarlas. Se comparte, entonces:

- Debido a las restricciones sanitarias por la pandemia de la COVID-19, se tuvieron que reducir el número de visitas que los investigadores planearon hacer a la institución dado que no se consiguieron los permisos. En consecuencia, esto imposibilitó realizar la aplicación de más instrumentos presenciales.

- En la aplicación del único instrumento presencial para el Grupo Focal, se prohibió que los dos investigadores entraran a la institución al mismo tiempo por las restricciones sanitarias. El investigador que ingresó tuvo que estar lejos de los y las estudiantes y estas personas tuvieron que estar separados, por bastantes metros, entre sí. Esto dificultó la participación dado que algunos o algunas estudiantes solo replicaban con un “sí” o un “no” lo que otras u otros compañeros decían. Además, la docente estableció un límite de tiempo para la actividad de 10 minutos.

- Se le solicitó a la docente participante contenido o materiales que se utilizaran en las actividades de comprensión auditiva para la revisión de documentos. Lastimosamente, solo se compartieron 5 documentos concernientes a las actividades lo cual no permitió tener una vista más profunda sobre los temas que se desarrollan.

Referencias

- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *ScienceDirect*, 199, 394-401. <http://doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Al-Shammakhil, F. & Al-Humaidi, S. (2015). Challenges facing EFL teachers in mixed ability classes and strategies used to overcome them. *World Journal of English Language*, 5(3), 33-45. <http://doi:10.5430/wjel.v5n3p33>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (2020). *La Educación en Tiempos del Coronavirus*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Álvarez, L. & Martín, P. (2018). *La Destreza de la Comprensión Auditiva en Secundaria: un Desafío para el Estudiantado y el Profesorado*. (Tesis de maestría, Universidad de La Laguna). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10984/La%20destreza%20de%20la%20comprension%20auditiva%20en%20Secundaria%20un%20desafio%20para%20el%20estudiantado%20y%20el%20profesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alzás, T., Casa, L., Luengo, R., Torres, J. & Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009/985>
- Ángel, C., Valdés, J. & Guzmán, T. (2017). Límites, desafíos y oportunidades para enseñar en los mundos virtuales. *Innovación Educativa*, 7(75), 149-168. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n75/1665-2673-ie-17-75-149.pdf>
- Arreaga, C., Quesada, C. y Tinoco, W. (2018). *La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos*. Machala, Ecuador: Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14212>
- Avendaño, W. y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: Una visión crítica. *Civilizar*, 16(30), 191-206. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/issue/view/63>

- Avilés, G. (2012). Retos y desafíos de la educación costarricense. *Revista de las Sedes Regionales*, 13(26), 105-122. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66624662006.pdf>
- Ayzum, J. (2011). La autoevaluación docente de aula: un camino para mejorar la práctica educativa. *Diálogos Educativos*, (22), 176-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931390.pdf>
- Barquero, K. (2018, octubre 12). *Aprender Inglés en Primaria: Los Desafíos que enfrenta la Nueva Reforma*. [Registro Web]. <https://estadonacion.or.cr/aprender-ingles-en-primaria-los-desafios-que-enfrenta-la-nueva-reforma/>
- Barrios, S. & Orjuela, S. (2012). *Fortalecimiento de la comprensión auditiva en inglés aplicado audiocuento y diseñando una cartilla de actividades*. (Tesis de licenciatura, Universidad Libre de Colombia). <https://hdl.handle.net/10901/8126>
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Basantes, E., Cárdenas, M., Escobar, M. & Barragán, R. (2021). El impacto de la virtualidad en el aprendizaje del idioma inglés en educación superior. *Polo del Conocimiento*. 6(5), 46-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927032>
- Batan, F. (2017). *Enhancing Young Learners' Engagement in English Class*. (Tesis de maestría, Universidad Sanata Darma). https://repository.usd.ac.id/12863/2/156332041_full.pdf
- Behiels, L. (julio-diciembre 2010). Estrategias para la comprensión auditiva. *Marcoele*, (11). <https://marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf>
- Beltrán, A. (2020, febrero 28). *¿Cómo Desarrollar el Sentido de Pertinencia en la Escuela?*. [Registro Web]. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/como-desarrollar-sentido-de-pertenencia-en-la-escuela>
- Bonetto, V. & Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16(1), 1-20. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/33856>
- Brand, K. & Bermúdez, C. (2015). *Instructional Factors that Influence the Listening Skill of Intermediate Level EFL Students at Centro de Idiomas Universidad Nacional in Pérez Zeledón: A Research Study*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional). <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14241>
- Brenes, M. (2021, abril 26). *Sistema Educativo Costarricense: Una Reflexión sobre su Importancia y Efectos de la Pandemia en el País*. [Registro Web].

- <https://estadonacion.or.cr/sistema-educativo-costarricense-una-reflexion-sobre-su-importancia-y-efectos-de-la-pandemia-en-el-pais/>
- Burford, L. (2008). *¿Qué problemas tienen sus estudiantes de inglés con la comprensión auditiva?* Manuscrito inédito. Facultad de Idiomas, Universidad de las Américas, Ciudad de México, México. <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/1/lidsay.pdf>
- Buss, M., López, M., Rutz, A., Coelho, S., De Oliveria, I. & Mikla, M. (2013). Focus group: A technique for data collection in qualitative research. *Index de Enfermería*, 22(1-2). <https://dx.http://doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Cambridge English. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Canales, D. & Peña, L. (2014). *Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales*. (Tesis licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5000/UCE5135_01.pdf
- Cánovas, A. (2016). *La Motivación en el Aula de Inglés a través de Juegos que Desarrollan las Inteligencias Múltiples*. (Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4249/CANOVAS%20MUNUERA%2C%20AIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caro, H. (2018). *Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Docentes de Inglés sobre la Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. (Tesis maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas). <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/8896/1/CaroAguilarHebelynEliana2018.pdf>
- Carranza, P. & Zamora, G. (2020). Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 162-170. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/issue/view/287>
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanchez, M. & Alarcón, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva de la o el

- docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Castillo, M. & Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos Educativos*, 12(22), 55-69. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/castillo>
- Cisterna, C., Díaz, C., Boudon, J. & Larenas, M. (2019). Conocimiento pedagógico del profesorado de inglés en Chile y su necesidad percibida de actualización. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26. <http://doi.10.15517/aie.v19i2.37000>
- Consejo Nacional de Rectores. (2019). *Desafíos de la Educación en Costa Rica y Aportes de las Universidades Públicas*.
https://www.conare.ac.cr/images/docs/transparencia/datos_abiertos/AF_Desafios_educacion_CR_aportes_universidades_publicas.pdf
- Córdoba, E. & Rangel, E. (2018). Desarrollo de la fluidez auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera a través de tareas orales significativas. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 161-177. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.62938>.
- Córdoba, P., Coto, R. & Ramírez, M. (2011). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-12. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9153>
- Corpas, M. (2013). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: Aspectos pedagógicos. *Contextos Educativos*, 16, 89-104. <http://doi:10.18172/con.num16>
- Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10), 156-167.
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1625/1065>
- Cossio, J. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14-23. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078002.pdf>
- De Pujadas, G. (2015, marzo 25). *Los Profesores/as y los Nuevos Desafíos Pedagógicos*. [Registro Web]. <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20150325120906/los-profesoresas-y-los-nuevos-desafios-pedagogicos/>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D. F., México: McGraw Hill Interamericana. <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 2(2). <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Duque, P., Vallejo, S. & Rodríguez, J. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su Relación con el Desempeño Académico*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Erhamwenmwonyi, H. (2015). Nature, importance and practice of listening skill. *British Journal of Education*, 3(7), 27-33. <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Nature-Importance-and-Practice-of-Listening-Skill.pdf>
- Flores, O. (2015). *La Participación de los estudiantes en el Aula como Factor Determinante para Mejorar la Calidad de los Aprendizajes*. (Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado). <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7873/MGDEFloresL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fonseca, Ó. (2017). Mediación pedagógica conductista vs. constructivista como orientadores del currículo en Costa Rica. *Conexiones*, 9(3), 16-26. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/3revistaconexiones2017.pdf>
- Galán, R. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. *Iztapalapa*, (79), 31-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc2/galanvelezrm>
- Garbanzo, G. (2019, septiembre 26). *Desafíos de la Educación en Costa Rica y Aportes desde las Universidades Públicas*. [Registro Web]. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/09/26/voz-experta-desafios-de-la-educacion-en-costa-rica-y-aportes-desde-las-universidades-publicas.html>

- García, I., & De la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *EDUMECENTRO*, 6(3), 162-175. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/378>
- Germán, A. (2016). *Motivación de la o el docente de Inglés como Segunda Lengua en Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis de maestría, Universidad de Alicante). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66836/1/Motivacion_del_docente_de_ingles_como_segunda_leng_German_Solano_Ana_Maria.pdf
- Gómez, J. & Mora, M. (2011). Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 6. https://www.academia.edu/6375864/Pedagog%C3%ADa_del_futuro._Educaci%C3%B3n_sociedad_y_alternativas
- Gómez, L., Sandoval, M. & Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 69-93. [http://doi: 10.4067/S0718-48832012000100004](http://doi:10.4067/S0718-48832012000100004)
- González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *Intersedes*, 15(31), 51-68. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v15n31/a05v15n31.pdf>
- Guillén, J. (2014, agosto 4). *La Atención en el Aula: De la Curiosidad al Conocimiento*. [Registro Web]. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/08/04/la-atencion-en-el-aula-de-la-curiosidad-al-conocimiento/>
- Gül, A. (2016). Constructivism as a new notion in English language education in Turkey. <https://www.semanticscholar.org/paper/CONSTRUCTIVISM-AS-A-NEW-NOTION-IN-ENGLISH-LANGUAGE-Gul/f98e7000af1e44560d55f4bf1848c1a8cd5bb618>
- Hammond, M. (2020, septiembre 8). Escala Likert: Qué es y cómo utilizarla. [Registro Web]. <https://blog.hubspot.es/service/escala-likert#:~:text=La%20escala%20de%20Likert%20es,Regularmente%20se%20emplean%205%20niveles.>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Essex: England: Pearson Education Limited. https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer

- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. & Mills, J. (2017). Case Study research: Foundations and methodological orientations. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655/4080>
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H. & Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: Diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica*, (42). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/71/63>
- Izquierdo, O. (2015). *El uso de la música para mejorar la comprensión auditiva en el aula de inglés de Educación Primaria*. (Tesis, Universidad de La Rioja). https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001694.pdf
- Jaramillo, L. & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en las herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia*, (16), 299-313. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Jiménez, G. (2019, diciembre 9). Experta internacional: “enseñanza del inglés debe ser más cultural y motivadora”. Hoy en el TEC. <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2019/12/09/experta-internacional-ensenanza-ingles-debe-ser-mas-cultural-motivadora>
- Jiménez, L. & Rubio, A. (2017). *Competencias de los Docentes de Lengua Extranjera (Inglés) en Colombia en el Siglo XXI*. (Tesis de licenciatura, Universidad de La Salle). https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1171&context=lic_lenguas
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. <http://hdl.handle.net/20.500.11818/559>
- Lander, E. (1999). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), pp. 100-126. <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Larrenua, R. (2015). La Motivación en la Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. (Trabajo de grado, Universidad de las Islas Baleares). https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua_Vegara_Roberto.pdf?sequence=1

- Magdalena, J. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. (11). HTTP://DOI: 10.17345/rile11.2634
- Marlina, R. (2018). *Teaching Language Skills*.
https://www.researchgate.net/publication/322976448_Teaching_Language_Skills
- Masoumeh, S. (2016). The importance of listening comprehension in language learning. *International Journal of Research on English Education*, 1(1), 7-10.
<http://ijreeonline.com/article-1-22-.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de Estudio de Inglés*.
<https://www.mep.go.cr/programa-estudio/ingles-1>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *MEP protegió derecho a la educación durante este año de pandemia*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-protegio-derecho-educacion-durante-este-ano-pandemia>
- Nogueroles, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*.
https://sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Marta.pdf
- Ortiz, A. & Gálvez, J. (2019). Proyecto para desarrollar el sentido de pertenencia e identidad, a través de la asesoría y tutoría para todos los actores educativos en una Escuela de nivel bachillerato del subsistema UEMSTIyS. *Revista Redca*, 1(3), 143-157.
<https://revistaredca.uaemex.mx/issue/view/682>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 293-110.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pang, K. (2010). Creating stimulating learning and thinking using new models of activity-based learning and metacognitive-based activities. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(4), 29-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/268110397.pdf>
- Pérez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: Ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Práxis Educativa*, 24(3), 1-24.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0328-97022020000300031

- Pinto, E., Castro, V. & Siachoque, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, (22), 117-133. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10042
- Portocarrero, M. & Gamarra, K. (2013). *Influencia del Taller Listen Up en el Desarrollo de la Habilidad de Listening del Idioma Inglés de los estudiantes del 4° Grado “B” del Nivel Secundario de la I.E N° 0004 “Tupac Amaru”, Tarapoto - 2013*. (Tesis de licenciatura, Universidad de San Martín). <https://repositorio.unsm.edu.pe/bitstream/handle/11458/2137/00-2-03662.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quesada, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacifico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00293.pdf>
- Rahimirad, M. & Moini, M. (2015). The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension. *SAGE Open*, 5(2), 1-9. <http://doi: 10.1177/2158244015590609>
- Ramírez, C. (2017). Paradigmas de la investigación. <https://docplayer.es/31316629-Paradigmas-de-la-investigacion-dra-carolina-ramirez-h.html>
- Restrepo, D. (2017). El constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo como estrategia tripartita para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias laborales. *Certiuni Journal*, (3), 47-65. <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/262/189>
- Salazar, V., Da Silva, S., Rocha, C. & Petrolini, L. (2020). Desafíos docentes durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6, 1-20. <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1564>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. <http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/?portfolio=revista-liberabit-vol-13>
- Sharma, N. (2011). Strategies for developing listening skill. *ELT Voices*, 6, 12-18. <http://eltvoices.in/Volume1/Issue6/EVI16.2.pdf>

- Solís, M. (27 de agosto del 2018). Enseñanza del Inglés, un desafío recurrente en la educación costarricense. *Periódico Mensaje*. <https://www.periodicomensaje.com/educacion/2785-ensenanza-del-ingles-un-desafio-recurrente-en-la-educacion-costarricense>
- Spiegel, A. (2020). *Aulas y TIC: Nuevos y Viejos Desafíos Pedagógicos. Enseñar entre Distancias y Presencias*. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/6-Aulas-y-TIC-Alejandro-Spiegel.pdf>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (44), 176-187. <https://revista.grupocieg.org/revista/revista-cieg-no-44-julio-agosto-2020/>
- Tinoco, N., Cajas, M. & Santos, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. En Escudero, C. & Cortez, L. *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. (pp. 42-56). <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14209/1/Cap.3-Dise%C3%B1o%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Triana, M., Jadán, P., Sánchez, M., Defaz, G. & García, R. (2016). Papel de la motivación docente en el desarrollo de conductas positivas de los estudiantes de las carreras de idiomas y secretariado ejecutivo bilingüe de la Universidad Técnica de Babahoyo, Extensión Quevedo, Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 329-338. <http://revistas.ult.edu.ec/index.php/didascalia/issue/view/37>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes *Universidades*, (48), pp. 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Valentine. (2019, Enero 18). Entrevista estructurada: qué es y cómo hacerla. [Registro web]. <https://articles.jobconvo.com/es/entrevista-estructurada-que-es-y-como-hacerla/>
- Vallejo, M. (2002). El diseño de investigación: una breve revisión metodológica. *Archivos de cardiología de México*, 72(1), 08-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-99402002000100002&lng=es&tlng=es
- Valenzuela, M., Romero, K., Vidal-Silva, C. & Philominraj, A. (2016). Factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés en una universidad chilena. *Formación Universitaria*, 9(6), 63-72. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062016000600006

- Vandergrift, L & Goh, C. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York, USA: Routledge.
- Varela, M. & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://http://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Walker, N. (2014). The most difficult skill to teach. *Encuentro*, (23), 167-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085626>
- Yazdanpanah, M. & Khanmohammad, H. (2014). Sociocultural theory and listening comprehension: Does the scaffolding of EFL learners improve their listening comprehension? *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2389-2395. <http://doi:10.4304/tpls.4.11.2389-2395>
- Yilorm, Y., Acosta, H. & Martinez, E. (2018). Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes socialmente vulnerables. *Atenas*, 1(45), 69-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478058273005>
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100069
- Zheng, J. (2018). The metacognitive strategy in English listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 226-231. [http://doi: 10.17507/tpls.0802.07](http://doi:10.17507/tpls.0802.07)

Apéndices

Apéndice A

Carta de negociación de entrada a la institución

Fecha: 16 de abril de 2021.

Señora
María Ester Cordero
Directora del Liceo Académico Ciudad Neily
Ciudad Neily

Estimada señora,

La saludo, deseándole éxitos en sus funciones.

Los suscritos, Silvia Campos Peña y Allan Lizano Montes, ambos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica de la División de Educología de la Universidad Nacional, le solicitamos su autorización para aplicar instrumentos y técnicas de recolección de información a fin de poder continuar con el Trabajo de Investigación titulado **"Análisis de los desafíos derivados de las prácticas pedagógicas de una docente de inglés durante el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en un grupo de estudiantes de la sección 10-6 del Liceo de Ciudad Neily"** en la modalidad de tesis.

De antemano le agradecemos su anuencia, ya que su colaboración en esta actividad es de un valor apreciable, pues estos espacios nos permiten confrontar aspectos teóricos desarrollados en las aulas universitarias con la realidad costarricense y de esta manera hacer un aporte a la comunidad educativa construyendo propuestas críticas y transformadoras. Además, de antemano le informamos que los aportes que nos pueda brindar durante el proceso investigativo serán tratados de manera confidencial y únicamente para efectos del trabajo final de graduación, siendo que el espacio de este será por medios virtuales o físicos dependiendo de las posibilidades de espacio que nos brinde ya que entendemos la situación delicada debido a la pandemia y estamos anuentes a acatar todos los protocolos que nos indiquen en la institución.

Favor indicarnos su anuencia a participar.

Acepto participar () No acepto participar ()

Firma: _____




Agradecemos profundamente su colaboración.

*Apéndice B**Consentimiento informado de la docente y estudiantes*

Fecha 16 de abril de 2021.

Consentimiento Informado

Señora
Carmen Campos Castillo
Profesora
Liceo Académico de Ciudad Neily

Estimada docente,

La saludo, deseándole éxitos en sus funciones.


Los suscritos, Silvia Campos Peña y Allan Lizano Montes, ambos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica de la División de Educología de la Universidad Nacional, le solicitamos su consentimiento como participante en la Investigación titulada "**Análisis de los desafíos pedagógicos derivados de las prácticas pedagógicas durante el desarrollo de actividades de comprensión auditiva del inglés en un grupo de estudiantes de la sección 10-6 del Liceo de Ciudad Neily**" en la modalidad de tesis y el cual tiene como propósito general el analizar los desafíos derivados de las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés en un grupo de estudiantes del Liceo de Ciudad Neily.

De antemano le agradezco su anuencia, ya que su colaboración en esta actividad es de un valor apreciable, pues estos espacios nos permiten confrontar aspectos teóricos desarrollados en las aulas universitarias con la realidad costarricense y de esta manera hacer un aporte a la comunidad educativa construyendo propuestas críticas y transformadoras. Además, de antemano le informamos que los aportes que nos pueda brindar **serán tratados de manera confidencial y únicamente para efectos de la investigación**, siendo que el espacio de este será por medios virtuales o físicos.

Por tanto, al firmar este consentimiento informado usted expresa su autorización para participar en la realización de entrevista, diálogos, cuestionarios, así como la autorización de participación de los estudiantes de manera anónima. De antemano los investigadores se lo agradecerán.

Favor indicarnos su anuencia a participar.

Acepto participar No acepto participar ()

Firma:  _____.

Agradecemos profundamente su colaboración.

Apéndice C
Cartas a los asesores

10 de junio de 2021

Universidad Nacional, Costa Rica
Campus Coto
Roberto Arguedas Zúñiga

Estimado señor,

Le saludamos deseándole éxitos en sus funciones.

Los suscritos, Silvia Campos Peña, cédula 604470710, y Allan Lizano Montes cédula 604390092, ambos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica en el centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, hacemos solicitud, de manera respetuosa, de su participación como lector en el Trabajo de Investigación titulado "**Desafíos derivados de las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo de la comprensión auditiva interna y externa del inglés en un grupo de estudiantes de la sección 11-1 del Liceo de Ciudad Neily**" en su modalidad de tesis.

De antemano, le agradecemos su consideración debido a que sus futuros aportes como experto lector en la mencionada tesis incrementan las posibilidades para que la misma sea concebida como una herramienta teórica en la comunidad educativa para la construcción de propuestas críticas y transformadoras.

Favor indicar su aceptación o rechazo marcando con una "X" en la casilla correspondiente e incluyendo su firma en los espacios disponibles y enviar reenviar la carta a los correos incluidos.

Acepto (X)
Rechazo ()



Firma

Sin ningún otro particular, nos despedimos.

Silvia Campos Peña
604470710
silcamposp@gmail.com

Allan Lizano Montes
604390092
allan_fonares@hotmail.com

10 de junio de 2021

Universidad Nacional, Costa Rica
Campus Coto
Kevin Brand Fonseca

Estimado señor,

Le saludamos deseándole éxitos en sus funciones.

Los suscritos, Silvia Campos Peña, cédula 604470710, y Allan Lizano Montes cédula 604390092, ambos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica en el centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, hacemos solicitud, de manera respetuosa, de su participación como lector en el Trabajo de Investigación titulado "**Desafíos derivados de las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo de la comprensión auditiva interna y externa del inglés en un grupo de estudiantes de la sección 11-1 del Liceo de Ciudad Neily**" en su modalidad de tesis.

De antemano, le agradecemos su consideración debido a que sus futuros aportes como experto lector en la mencionada tesis incrementan las posibilidades para que la misma sea concebida como una herramienta teórica en la comunidad educativa para la construcción de propuestas críticas y transformadoras.

Favor indicar su aceptación o rechazo marcando con una "X" en la casilla correspondiente e incluyendo su firma en los espacios disponibles y enviar reenviar la carta a los correos incluidos.

Acepto (X)

Rechazo ()



Firma

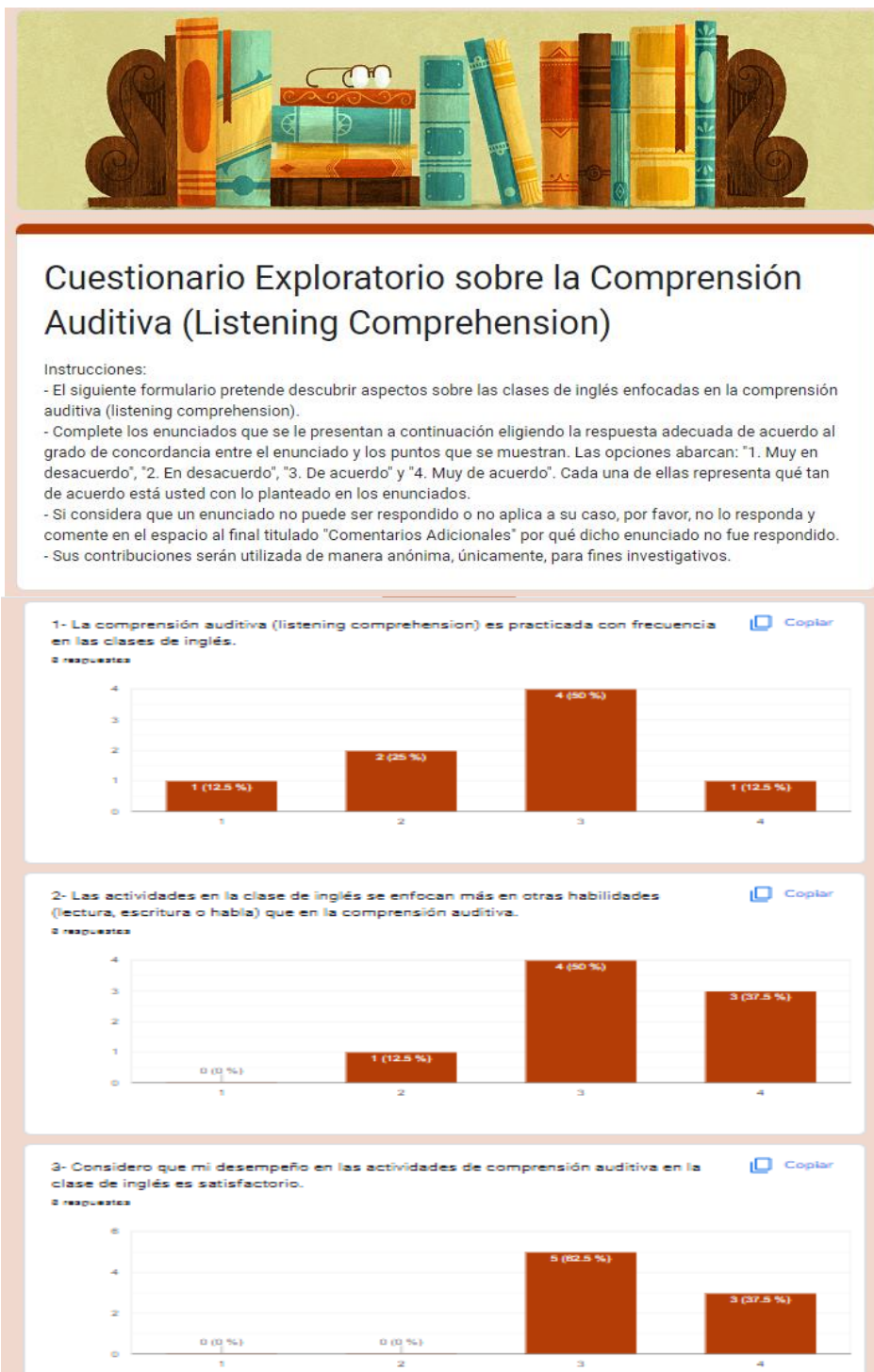
Sin ningún otro particular, nos despedimos.

Silvia Campos Peña
604470710
silcamposp@gmail.com

Allan Lizano Montes
604390092
allan_fonares@hotmail.com

Apéndice D
Cuestionario exploratorio

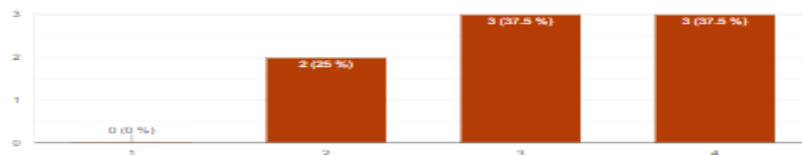
Enlace al cuestionario en línea:



4- Puedo comprender la manera en que la docente de inglés explica las instrucciones de las actividades de comprensión auditiva sin la necesidad de que traduzca al español.

[Copiar](#)

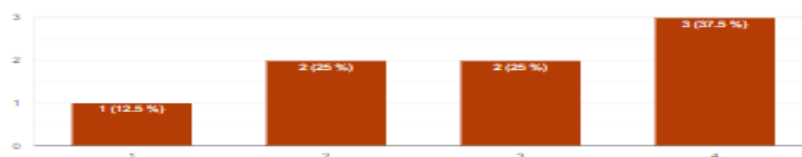
0 respuestas



5- En las actividades de comprensión auditiva en la clase de inglés se desarrollan temas de mi interés.

[Copiar](#)

0 respuestas



6- La manera en que la docente de inglés desarrolla las actividades de comprensión auditiva supone un desafío para mí.

[Copiar](#)

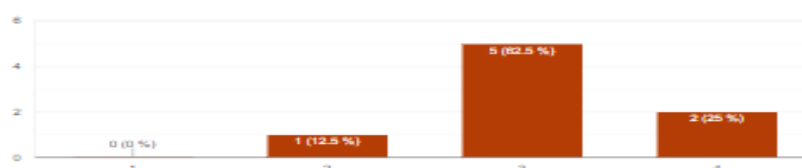
0 respuestas



7- La profesora de inglés considera mis necesidades y dificultades a la hora de desarrollar las actividades de comprensión auditiva.

[Copiar](#)

0 respuestas



8- La profesora de inglés me apoya cuando tengo dudas o preguntas en el desarrollo de las actividades de comprensión auditiva.

[Copiar](#)

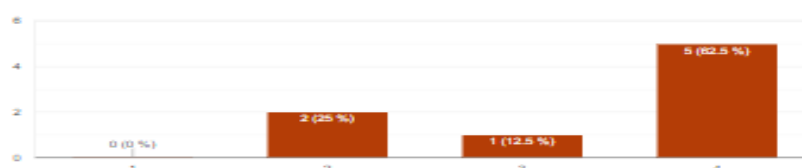
0 respuestas



9- La profesora de inglés me motiva a completar las actividades de comprensión auditiva.

[Copiar](#)

0 respuestas



10- Considero que las herramientas (parlantes, celular, computadora, proyector, fotocopias) que la docente de inglés utiliza para desarrollar las actividades de comprensión auditiva son un apoyo para mí.

[Copiar](#)

0 respuestas



11- La docente de inglés me enseña estrategias que me sirven de apoyo en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva.

[Copiar](#)

0 respuestas



12- El ambiente del aula es adecuado para concentrarme en las actividades de comprensión auditiva.

[Copiar](#)

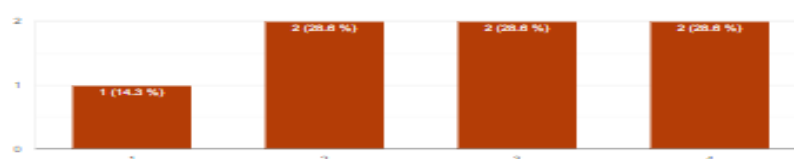
7 respuestas



13- Existen aspectos del ambiente del aula (ruido, temperatura, etc.) que dificultan mi participación o desempeño en las actividades de comprensión auditiva.

[Copiar](#)

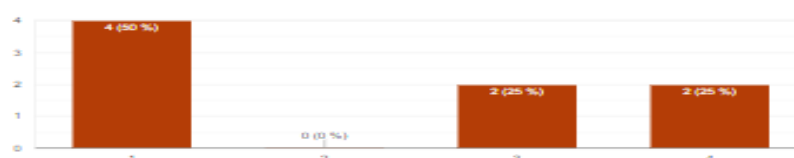
7 respuestas



14- La docente de inglés desarrolla actividades de comprensión auditiva que promueven el trabajo grupal (entre mis compañeros y yo)

[Copiar](#)

0 respuestas



15- En las actividades de comprensión auditiva, puedo recurrir a mis compañeros si tengo dudas o necesito ayuda.

[Copiar](#)

0 respuestas



Comentarios Adicionales

1 respuesta

Interesante

*Apéndice E**Transcripción entrevista semiestructurada*

Introducción: Allan: las pedagógicas y esto es las acciones que usted hace como docente para usted desarrollar las actividades de comprensión auditiva en las clases de inglés, es básicamente bueno eso es enfocado en este tema perdón y por supuesto las preguntas que tenemos acá van a ir ligadas a lo que usted hace como docente y lo que usted percibe de sus estudiantes termino no nos pusimos así como muy técnicos por supuesto, sino llegar a entender algo sin siquiera que le explicamos no es una pregunta por supuesto la repasamos cada vez que hagamos una pregunta nos vamos a entender un poco más vamos a explicar un poco y si más o menos este es el tema general las prácticas pedagógicas este aquí tenemos.

Objetivo, Instrucciones: Allan: Bueno le voy a leer el objetivo con el que basamos ese instrumento este es nuestro primer objetivo específico de la investigación el mismo dice reconocer las prácticas pedagógicas que una docente de inglés emplea en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva en el aula de inglés; entonces este nuestro objetivo en el cual basamos esta entrevista como te dije antes bueno te voy a leer las instrucciones también como lo redactamos aquí para la entrevista dice: las siguientes preguntas pretenden ser una guía para visualizar la trascendencia que tienen las prácticas pedagógicas en las clases de inglés enfocadas en el desarrollo de la comprensión auditiva de los y las estudiantes. Responda a cada de ellas con información que se solicita, se le recuerda que sus aportes serán utilizados únicamente con fines investigativos y que su por supuesto que su identidad se va a mantener anónima para esta investigación.

Allan: Entonces bueno no se Silvia si quiere empezar con la primera pregunta.

Silvia: Sí, sí, okay la primera pregunta sería ¿cuáles son sus pensamientos acerca de la habilidad de comprensión auditiva en el idioma inglés?

Docente: ok bueno para mí en mi opinión profesional creo que a la hora de aprender inglés o aprender un idioma independientemente del que sea la capacidad auditiva es primordial para la comunicación y la comprensión de dicha conversación o dicha comunicación ya sea en el ámbito profesional o en el ámbito social entonces sí para mí es muy muy importante.

Allan: perfecto profe muchísimas gracias. La pregunta número dos sería ¿cuál es la frecuencia con la que usted desarrolla actividades que involucren la comprensión auditiva del inglés?

Docente: ok actualmente debido a la situación y el tipo de metodología que nos hacen llevar

este año, por el contexto de pandemia verdad que estamos trabajando con guías y demás el tiempo efectivo de clase a ser mucho menos entonces alrededor de una o dos clases por grupo trabajo y las habilidades y específicamente actividades de listening, sin embargo, pues en todas las clases claro los chicos están escuchando en inglés a la hora en las explicaciones o la comunicación conmigo.

Silvia: muchas gracias entonces ahora la pregunta número 3, ¿de qué manera considera usted que las actividades de comprensión auditiva fortalecen las competencias lingüísticas del idioma inglés de los y las estudiantes?

Docente: ok en la habilidad de listening o la habilidad de escucha es parte importante de tanto pronunciación como comprensión y a la larga la producción oral verdad entonces creo que el escuchar y el entender las pronunciaciones más que todo y el mensaje en general es parte importante de la pronunciación y de la producción oral.

Allan: Muy bien excelente profe, sí eso que menciona tiene mucha razón tanto la pronunciación como otras áreas siempre se ven beneficiadas en el trabajo a la comprensión auditiva. Vamos a ver aquí la pregunta número cuatro sería ¿cuáles son las principales estrategias metodológicas que usted aplica en sus clases a la hora de desarrollar actividades de comprensión auditiva?

Docente: Ok, usualmente lo que practico yo son más que todo conversaciones y usualmente bueno menos usualmente quizá sean tipo canciones o alguna completar párrafos por ejemplo en las cuales ellos tienen que incluir palabras cualquier las tres actividades ya sean preguntas de comprensión general, ideas principales o el llenar espacios en blanco con palabras que hagan falta.

Silvia: Ok, muy bien entonces vamos ahora a la siguiente pregunta, a la hora de planear actividades de comprensión auditiva ¿qué aspectos toma en cuenta usted en sus prácticas pedagógicas para que el desarrollo de la clase sea significativo? Por ejemplo, si usted se basa tal vez en las particularidades de cada discente o en las características del grupo o sino tal vez se basa en la naturaleza del contenido que está desarrollando.

Docente: Ok en mis clases lo primero que toma en cuenta para hacer alguna actividad de escucha es el tema que estemos viendo, pues es la atención que vamos a enfocar debido a los temas que tenemos que tratar y el vocabulario que se esté tratando y luego de eso obviamente el nivel de inglés que tengan los y las estudiantes. Hay grupos que no puedo por ejemplo incluir todo el vocabulario que quiera o la complejidad que quisiera es esa misma actividad entonces

debo de generalizar digámoslo así la actividad es de tiempo para que todos puedan realizarlo pero básicamente son los dos pilares en los que me enfoco el tema que se esté tratando y el nivel de inglés o el nivel de complejidad que tiene esa práctica.

Allan: Muy bien profe muchas gracias la pregunta número 6 acá es ¿cuál es la importancia que tiene la motivación en las actividades de comprensión auditiva tanto en usted como docente por ejemplo que usted se sienta motivada a la hora de desarrollar las clases y también esa motivación que debe estar en los y las estudiantes? ¿qué tan importante es eso?

Docente: Bueno personalmente pienso que si uno es docente tiene que querer hacer lo que está haciendo porque es un trabajo que conlleva mucho esfuerzo mucha dedicación y mucho amor a lo que uno hace y eso debe transmitirse a los y las estudiantes porque un idioma como el o una materia como es el inglés tenemos que motivar mucho los y las estudiantes por el nivel de complejidad que tal vez se le represente algunos de ellos y a la hora de dar la lección de hacer la práctica la motivación es súper importante más que todo en adolescentes que son los que manejo yo que muchas veces están súper desmotivados o simplemente no quieren hacer el trabajo entonces la motivación lleva un papel muy importante en las actividades generalmente no solamente las actividades auditivas sino las clases en general

Silvia: Ok, muy bien entonces pasamos a la siguiente pregunta, ¿considera usted que los y las estudiantes perciben el aprendizaje del inglés con interés? y si es así pues entonces ¿cuál es su papel en este aspecto? con relación al interés de los y las estudiantes.

Docente: Bueno volviendo al contexto de pandemia no es el mejor ambiente para trabajar los muchachos se enfocan prácticamente en lo que tienen que entregar y ya; sin embargo él la motivación de los y las estudiantes va muy de la mano con cómo se lleva a cabo la clase entonces considero que mis estudiantes la mayoría del tiempo y tienen buena motivación una motivación bastante alta sin embargo siempre hay algunos que no quieren ni siquiera entrar a la clase pero es más que todo relacionado no a la materia sino a su personalidad o su escenario de la vida en ese momento que es ya más generalizado no solamente enfocado en la materia pero si la motivación tengo usualmente bastante participación en mi clase entonces siento que es no la mejor pero relativamente buena.

Allan: Muy bien profe, muchas gracias. Siempre en esta misma pregunta me gustaría hondar en un punto este ¿considera usted que los y las estudiantes la mayoría bueno desde su percepción ellos ven el inglés como algo que tiene que aprender porque así porque está en el currículum o

lo ven con un interés? o sea con esa predisposición que traen de aprender el inglés como o como una lengua importante digamos.

Docente: Vieras que lamentablemente en el escenario mayoritario, por lo menos dentro de mis grupos es como un requisito a pesar de uno plantear la importancia del inglés de un segundo idioma en estos tiempos, la mayoría claro que recalco algunos que si les interesa que si quieren aprender que practican y demás, pero la mayoría no lo ven como una necesidad sino como solamente un requisito.

Allan: Entiendo, no perfecto profe muchísimas gracias por responder. La siguiente pregunta es ¿qué papel tienen sus principios, sus creencias y sus conocimientos en las prácticas pedagógicas que usted utiliza en el desarrollo de la comprensión auditiva?

Docente: Bueno sí es muy importante el conocimiento que uno tenga porque como docente como docente nosotros debemos de saber cuál es el nivel pedagógico que tenga un estudiante porque no puedo traerle una práctica de comprensión auditiva que sea en una velocidad muy rápida por ejemplo o que sea un tema muy complejo o vocabulario por ejemplo diría empresarial que no es lo que los y las estudiantes están viendo entonces la preparación profesional siento que juega un papel importante ya que ese punto pedagógico es parte del día a día de las clases igual como mencionaba parte ética valores y la percepción que tenga yo es importante pues que yo puedo estar muy preparada puedo tener toda la pedagogía que yo quiera pero si mi manera de ver las cosas es hago esto porque sí entonces no es la manera correcta o la más no quisiera decir correctas no sería la manera más adecuada de llegar a un salón de clases tampoco entonces yo siento que sí la motivación la ética y la preparación es una parte importante de las lecciones y parte importante de mis lecciones.

Silvia: Muy bien, relacionado a lo de la preparación el conocimiento, aquí viene la otra pregunta, ¿cómo sustenta su conocimiento acerca de cómo desarrollar actividades de comprensión auditiva? por ejemplo si investiga por su cuenta acerca de los temas o participa en capacitaciones si tiene la oportunidad o comparte conocimiento o ideas con colegas.

Docente: Sí usualmente, bueno este año más que años anteriores los compañeros bueno las compañeras porque prácticamente somos sólo profesoras, trabajamos las actividades y la preparación de clase en conjunto entonces tomamos decisiones en cuanto a eso. Obviamente el MEP nos da el programa ,el programa trae muchas recomendaciones que van basadas al nivel que se espera de los y las estudiantes entonces de ahí puede que utilice los que vienen ahí y en

su mayoría yo creo mi propio material entonces lo ajusto a la necesidad que tenga en ese momento del del grupo o de la práctica auditiva que esté trabajando en ese momento.

Allan: Perfecto profe muchas gracias y la siguiente pregunta sería ¿cómo se autoevalúa usted para monitorear digamos esa efectividad o trascendencia de sus prácticas pedagógicas?

Docente: Bueno siempre autoevaluarme es un punto una debilidad sinceramente pero creo que el resultado de los y las estudiantes y la practicidad que tenga en el aula a la hora de cambiar algunas instrucciones y no darlas en español la explicación de nuevo sino solamente hacerlo en inglés, el realizar prácticas similares a las prácticas de comprensión auditiva que se haya realizado anteriormente y que ellos vayan mejorando en su proceso creo que es una manera de medir mis resultados en ese en ese aspecto deben saber si ellos están está funcionando lo que estoy haciendo o si tal vez tengo que cambiar algo modificar o mejorar inclusive.

Silvia: Ok, muchas gracias la siguiente pregunta tiene que ver, así como relacionada a las dificultades cuando ve usted en los y las estudiantes dificultades o desafíos a la hora de que ellos estén trabajando en la comprensión auditiva ¿cuáles cambios hace usted en sus prácticas para apoyar a las y los estudiantes y si ve necesario hacer cambios?

Docente: Yo pienso que la idea de uno de la enseñanza o de ser docente es que su estudiante aprenda a pesar de enfrentarse a dificultades ya sea meramente educativas o llamadas de personalidad o sociales entonces si yo estoy haciendo la práctica de este estilo y mis estudiantes no están entendiendo no escuchan las palabras, usualmente por ejemplo lo que realizo es que si iba a reproducir el audio por ejemplo dos veces lo reproduzco 4, si solamente les iba a dar la lectura entonces les digo cuáles eran las palabras se las pronuncio, las identifica entonces sí creo necesario y casi que después de un tiempo se vuelve rutinario el hacer cambios en alguna actividad depende de cómo sus estudiantes respondan.

Allan: Muy bien profe gracias, la siguiente pregunta es un poco andando también este tema siempre bueno ya nos ha respondido un poco la verdad ¿considera usted que sus propias prácticas pedagógicas empleadas en la actividad de comprensión auditiva pueden suponer desafíos para los y las estudiantes? por ejemplo la manera en que usted desarrolla clases las clases de comprensión perdón a veces pueden suponer este tipo de desafíos y ¿de qué manera usted identifica esto?

Docente: Bueno sí como mencioné ya, me basé un poquito en eso creo que me adelanté a la pregunta entonces sí bueno en mis clases a la hora de ver que un estudiante no me está

respondiendo de la manera que yo quisiera o tal vez aunque no me diga nada usted en sus clases se da cuenta cuando un estudiante no está entendiendo y no están logrando responder la actividad entonces ahí tomo la decisión como les digo ya prácticamente se hace rutinario de modificar un poco la actividad que usted tenía planeado para bajar el nivel o darles ese apoyo extra para que me logren comprender la actividad me logren terminar la actividad y llegar a un nivel más o menos para eso para que todos entiendan.

Silvia: Muy bien profe.

Allan: Muchas gracias primero que nada poder responder a pregunta anterior, la pregunta que sigue Silvia que tenemos acá como la número 14 en nuestro guion, así como nuestro guion creo que esta sí ya la profesora la ha respondido con los aportes que nos dijo entonces podríamos brincar a la siguiente a la para 15.

Silvia: Ah ok, está bien la número 15 sería ¿de qué manera sus prácticas pedagógicas promueven el trabajo grupal en las actividades de comprensión auditiva y considera usted esto importante?

Docente: Sí yo pienso que más que todos los adolescentes se sienten como apoyados a la hora de trabajar en grupo pero volviendo al contexto de pandemia no podemos estar agrupando los y las estudiantes por el tema de la distancia sin embargo pues siempre se puede trabajar por ejemplo si yo hago algún tipo de pregunta más directa o alguna instrucción directamente en inglés que no sea una actividad como tal evaluada, una hoja de trabajo o algo semejante sino que sea meramente una interacción perdón hablada en la comprensión a la hora de ellos entenderla entre ellos entre los y las estudiantes dar ideas y no “es que la profe está diciendo esto” o “está haciendo esto” o “la traducción de lo que dice el profe es esto” pues entre todos aunque no sea un trabajo grupal como tal pero es un esfuerzo en grupo y ahí trabajan un poco este esa comprensión y lograr entender entre todos.

Allan: Perfecto profe muchas gracias, la siguiente pregunta es ¿si usted les enseña estrategias de aprendizaje de los y las estudiantes para que mejoren el desempeño bueno el desempeño de ellos en las actividades de comprensión auditiva? Esas estrategias por ejemplo son estas de metacognición o las conocidas “bottom - up” o “top-down” que ellos puedan manejar para aplicar en actividades de comprensión auditiva.

Docente: Tal vez en mis clases no trabajo exactamente como diciendo bueno esta es una técnica que pueden utilizar o explicar directamente de conceptos técnicos sino el decirles “vean chiquillos si ustedes están buscando x palabra escuchen x sonido o una explicación un poco más

sencilla, un par de tips o recomendaciones y bueno más que todo es eso me enfoco en tips y recomendaciones y alguna que otra practiquilla que les ayude a la práctica que están escuchando.

Silvia: Ok muchas gracias, ahora la siguiente pregunta ¿qué desafíos educativos se enfrenta usted, ya no tanto los y las estudiantes, sino qué desafíos enfrenta usted relacionados a la educación o a los desafíos educativos en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva?

Docente: Bueno actualmente en mi colegio lo que el material que tenemos para trabajar es lo que aportemos nosotros o sea yo como docente, si quiero hacer alguna práctica de listening tiene que ser con un parlante personal y llevarlo en los diferentes grupos el problema del audio no va a ser el mejor no tenemos no tenemos un laboratorio de inglés en el cual los y las estudiantes puedan tener sus propios audífonos escuchar con más claridad y el tema de como mencionaba anteriormente el tema de la modalidad que estamos trabajando ahorita que son lo de las guías, muchos estudiantes no van a trabajar más y si no se les da el apoyo simplemente dice que no entienden más entonces ese tiempo efectivo que tenemos nosotros con los y las estudiantes en el aula se nos disminuye para hacer las actividades de comprensión auditiva.

Allan: Muchas gracias profe, esa siguiente pregunta está enfocada en sus desafíos también un poco más específicos, ¿de qué manera sus prácticas pedagógicas en las actividades de comprensión auditiva se vean afectadas por aspectos de la clase como cantidad de estudiantes en la misma aula, bullicio exterior o la temperatura del ambiente?

Docente: Bueno qué tres puntos más fuertes pero si ambos, eh los tres puntos son muy importantes más que todo en el liceo que es en el que trabajo yo porque tenemos bueno ahora los grupos son más pequeños pues debido a que están divididos entre dos pero si fueran grupos enteros tener 30 estudiantes más de 30 estudiantes y hacer una práctica de escucha donde más de uno va a estar interrumpiendo la clase o haciendo algún tipo de ruido es complicado y pues el calor por supuesto de los chiquillos no se pueden enfocar de la misma manera que sería en un ambiente más fresco por ejemplo que ellos están pensando que hay que calor o que muchos aulas no tienen abanicos o si tienen abanicos no funcionan correctamente entonces el ruido que generan los abanicos es pues interrumpe y si se apagan los abanicos para que se realice mejor la práctica entonces tampoco van a estar concentrados entonces son aspectos es que si interrumpe que si son parte de las dificultades que se enfrentan en el aula.

Silvia: Sí me imagino que es complicado, de las pocas veces que iba al liceo sí que es bastante caliente y los grupos sí son bastante grandes también.

Docente: Sí

Silvia: La última pregunta sería ¿cuáles herramientas tecnológicas o materiales utiliza usted en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva? Además de los yo creo que ya mencionó verdad como el parlante y eso algún otro que se queda tal vez por ahí y ¿por qué utiliza esto?

Docente: Bueno básicamente para mí lo ideal sería tener pues un laboratorio para ingresar a diferentes páginas o prácticas ya más personalizadas y realizar cada uno con sus audífonos y demás sin embargo pues no tenemos esa esa opción nosotros en el liceo donde yo laboro pero en más que todo lo que realizo, utilizo son pues diría yo las herramientas básicas: speakers, el video beam, computadora y prácticas impresas pero no tenemos el acceso como tal bueno hay alguna que otra actividad por ejemplo, realizar bingos con aplicación en el celular pero sí tenemos algunos contratiempos porque siempre va a ser cierto porcentaje de estudiantes que no tienen acceso a entonces deberíamos nosotros de brindarles esas herramientas pero básicamente lo que utilizo es usualmente el speaker, el video beam, la computadora.

Allan: Perfecto profe muchísimas gracias. Bueno estas eran las preguntas que teníamos acá como parte de nuestra entrevista corta para indagar sobre este objetivo el primer objetivo específico de nuestra investigación, bueno este la verdad le agradecemos por el tiempo primeramente y por responder a cada una de las preguntas como le decimos anteriormente estas en la información la vamos a utilizar únicamente para la investigación y la identidad suya va a permanecer anónima por supuesto. No sé Silvia si tiene algún comentario antes de finalizar con la entrevista.

Silvia: No, no tengo comentario acerca de la entrevista, más bien muchísimas gracias profe por sacar el tiempito que uno sabe que en estos momentos con esto de la pandemia se pasa muy apretada la agenda.

Docente: Bastante, no, pero es un placer siempre yo sé lo complicado que es esto de estar sacando y de hacer proyectos y trabajos finales y todo lo que conlleva; para lo que lo necesiten con mucho gusto.

Allan: Muy bien profe, muchísimas gracias.

*Apéndice F**Grupo focal*

Universidad Nacional, Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica

Investigadores: Silvia Campos Peña y Allan Lizano Montes

Instrumento: Grupo Focal

Participantes: Estudiantes de la sección 10-6

Número de participantes: 8

Objetivo: Identificar los desafíos pedagógicos que repercuten en los y las estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas que la docente de inglés aplica en las actividades de comprensión auditiva.

Instrucciones: A continuación, se presenta una ruta del desarrollo de esta técnica de recolección de información. Se comparten los roles de los investigadores quienes dividen su participación como observador y moderador. De la misma manera, se establecen preguntas de guía que le servirán al moderador para guiar la participación de los asistentes.

Observador

- Velar porque se cultive la atención en el desarrollo del guion.
- Tomar notas de aspectos destacables en las contribuciones de las y los participantes.
- Sintetizar intervenciones verbales de las y los participantes.
- Intervenir, oportunamente, en caso de que se necesiten detalles en las contribuciones.

Moderador

- Limitar las contribuciones propias a la guía de la conversación.
- Aclarar opiniones confusas y concluir los temas antes de pasar al siguiente.

Guion

1- Moderador: ¿Las actividades de comprensión auditiva son frecuentes en las clases de inglés?

Estudiante 1: - No, la verdad no son frecuentes.

Estudiante 2: - No, para nada.

Estudiante 3: - No, no son tan frecuentes en las clases.

Estudiante 4: - No.

Estudiante 5: - Casi no vemos temas de comprensión auditiva, la verdad.

Estudiante 6: - No, eso no lo vemos casi.

Moderador: - ¿Cómo valoran esto? Digamos, ¿cómo valoran que no sean tan frecuentes?

Estudiante 1: Di, no, normal.

Estudiante 2: - Es difícil porque no practicamos mucho y cuando tenemos exámenes o tareas nos va mal o no entendemos nada.

Estudiante 3: - Sí, es que casi no vemos nada.

2- Moderador: - Muy bien, ahora, ¿cuáles son sus pensamientos acerca de esta habilidad de comprensión auditiva del inglés?

Moderador: - Por ejemplo, ¿considera esta habilidad importante y por qué?

Estudiante 1: - Di, sí. Yo sí pienso que es importante.

Estudiante 3: - Di, yo también. Pienso que es más o menos importante.

Estudiante 2: - Más o menos, sí. Pienso que es más o menos importante.

Estudiante 4: - Yo no sé, pero sí, más o menos importante.

Estudiante 6: - Sí, más o menos.

Estudiante 7: - No, no lo veo tan importante.

Estudiante 8: - Yo, más o menos.

3- Moderador: - Bien, si tuvieran que realizarse una autoevaluación, ¿cómo valorarían sus niveles de comprensión auditiva del idioma inglés y por qué los valorarían de esas maneras?

Estudiante 1: - Di, yo digo que mi nivel es bajo. Casi no entiendo nada.

Estudiante 3: - Yo malo. Sí, yo tampoco entiendo mucho como audios y eso.

Estudiante 2: - Sí, el nivel que tengo no es muy bueno, también.

Estudiante 4: - Para mí, mi nivel es bajo. Es que es muy difícil de entender.

Estudiante 2: - Sí, entender audios es difícil.

Estudiante 5: - Di, más o menos. Sí, es difícil.

Estudiante 6: - Sí, bajo, también.

Estudiante 7: - No, no es bueno.

4- Moderador: - Ahora quiero que recuerden las clases de listening que han tenido en el pasado. En general, ¿cómo se desarrollan las clases de comprensión auditiva en el aula de inglés?

Estudiante 3: - Lo que hacemos a veces es que nos sentamos aquí y la profe pone audios o vídeos y así.

Estudiante 1: - Sí.

Estudiante 2: - Ajá.

Moderador: - Ahora, desde una posición personal, ¿cuál es su percepción acerca de la manera en que la docente de inglés desarrolla las actividades de comprensión auditiva?

Estudiante 2: - ¿Cómo las desarrolla la profe?

Moderador: - Sí, exacto.

Estudiante 2: - Bueno, no sé. Es que como le digo, casi no practicamos, entonces...

Estudiante 1: - Sí, es que casi no hay entonces no sé qué decir.

Estudiante 4: - Di, yo diría que bien, pero sí, casi no vemos eso.

Estudiante 3: - Sí, es que lo que hacemos, también, es que con el proyector se ve algo como poner cosillas ahí, pero eso es todo.

Moderador: - Bien, si pudieran elegir, ¿qué les gustaría ver más en esas actividades de comprensión auditiva? Por lo menos, en las pocas que tienen.

Estudiante 1: - A mí me gustaría ver más práctica o temas.

Estudiante 5: - Sí, sí. A mí también, como ver más de eso.

Estudiante 2: - Yo, por lo general no veo eso, pero igual, me gustaría practicar más porque sí es importante.

Estudiante 4: Ajá, sí.

5- Moderador: - ¿Ustedes consideran que, cuando se realizan actividades de comprensión auditiva, la docente toma en cuenta sus intereses en los contenidos o en la manera de llevar a cabo dichas actividades?

Estudiante 2: - ¿Mis intereses? No.

Estudiante 3: - No, mis intereses no, tampoco.

Estudiante 1: - Sí, no, la verdad es que no.

Estudiante 4: - No, la verdad no los toman en cuenta.

Estudiante 5: - No, para nada.

Estudiante 6: - No, no.

6- Moderador: - Ahora, por otra parte, ¿ustedes consideran que en la clase de inglés se toman en cuenta sus debilidades a la hora de desarrollar esas actividades de comprensión auditiva y por qué?

Estudiante 1: - No, no, para nada. Es que lo que vemos es lo de las guías y ya viene todo listo. Entonces, no.

Estudiante 3: - No. A mí no me preguntan eso. Lo que vemos es lo que la profe nos da.

Estudiante 2: - Sí. Digamos, lo que vemos ya viene listo y no se toman en cuenta eso que usted dice.

Estudiante 5: Sí, eso no se toma en cuenta.

7- Moderador: Ahora bien, chicos y chicas, cuando se desarrollan actividades de comprensión auditiva, ¿ustedes se sienten motivados? Y, de ser así, ¿qué aspectos hacen que se sientan de esta manera?

Estudiante 2: - No. No mucho, la verdad. Yo considero que me siento normal en las clases.

Estudiante 1: - Yo, la verdad, no. Es que es como cualquier otra clase de inglés. Cuando vemos cosas de listening me siento igual, también.

Estudiante 3: Sí, yo también.

Estudiante 4: Sí, yo me siento igual.

Estudiante 5: Igual.

Estudiante 6: - Sí, yo igual.

8- Moderador: - De acuerdo con eso, ¿ustedes consideran que los aprendizajes que obtienen a través de la comprensión auditiva son importantes o necesarios? Si piensan que sí o no, ¿me podrían decir por qué?

Estudiante 1: - Yo sí creo que son importantes porque entender lo que uno escucha es necesario para hablar inglés.

Estudiante 4: - Sí, yo igual creo que es importante para aprender.

Estudiante 2: - Sí, digamos, es que uno tiene que entender lo que le dicen para saber lo que va a hablar. Primero hay que aprender a escuchar.

Estudiante 3: - Sí, yo también digo que es importante.

9- Moderador: - Ahora bien, ¿qué estrategias utilizan ustedes para tener un mejor desempeño en las actividades de comprensión auditiva? Sí pueden pensar en alguna que usen, ¿cómo las aprendieron?

Moderador: - Por ejemplo, al momento de escuchar un audio ¿tratan de entender la idea principal de lo que se habla o escuchan palabras específicas para entender lo demás.?

Estudiante 1: - Di, la verdad yo no uso nada. No sé qué estrategias podía usar. Esas que usted dice sí, como que uno escucha todo el audio y trata de entender lo principal, tal vez, porque es lo que uno más hace.

Estudiante 2: - Yo no sé, la verdad. Digamos, uno trata de entender la idea del audio, pero eso es todo.

Estudiante 4: - Yo no uso estrategias, pero sí, a veces uno escucha palabras y entiende lo demás.

Estudiante 3: Sí, exacto como que uno pone atención a lo que ya sabe.

Estudiante 5: Sí, yo también, trato de entender cómo la idea principal.

Estudiante 6: Yo, la verdad, no uso mucho.

Estudiante 7: No, yo tampoco uso.

10- Moderador: - ¿Consideran que su aula de inglés, osea este lugar físico, es un espacio óptimo para el desarrollo de actividades de comprensión auditiva?

Moderador: - ¿Qué aspectos creen que se pueden mejorar?

Estudiante 2: - Nombres, no. Esta aula no. Es que casi no se escucha cuando la profe pone algo. Tiene uno que acercarse ahí para escuchar bien. De aquí y de allá hay mucha bulla.

Estudiante 1: - No, no. A veces hay un bullón y se escucha por las paredes. En todas las clases pasa. Estas cosas son muy abiertas y se escucha todo.

Estudiante 3: - Nombres, sí y a veces, también, con ese calor, más bien, uno se quiere salir huyendo. Uno no quiere quedarse aquí.

Estudiante 4: - Sí, exacto. Yo digo que no.

Estudiante 5: - Yo, la verdad, diría que no, también, por la bulla y eso.

Estudiante 6: Yo no.

11- Moderador: - ¿Consideran ustedes que los materiales y herramientas tecnológicas utilizadas en el desarrollo de las actividades de comprensión auditiva son efectivas?

Estudiante 1: - Bueno, sí, aquí usamos el proyector para ver vídeos o escuchar cosas.

Estudiante 2: - Bueno, no mucho. Son pocas veces que practicamos eso, la escucha, y los materiales que usamos no son muy buenos.

Estudiante 3: No, di, lo normal.

Estudiante 5: Sí, los usamos poquito.

12- Moderador: Por último, si pudieran proponer algo conforme a esos desafíos que tenemos en las clases de listening, ¿cuál sería su propuesta para hacer las actividades de comprensión auditiva más significativas?

Moderador: - Bueno, como para ilustrar, se me ocurre que tal vez una propuesta para mejorar el aprendizaje en las clases de listening sea traer nativo hablantes de inglés o que utilicemos más herramientas tecnológicas.

Estudiante 1: - Sí, si yo tuviera que proponer algo, creo que sería tener más herramientas tecnológicas para practicar listening.

Estudiante 2: - Sí, cómo escuchar más audios con voces reales para uno entender.

Estudiante 3: - También, practicar más para poder entender los audios.

Estudiante 2: - También eso que él dice que vengan personas de afuera que hablen inglés para que nos enseñen.

Apéndice G

Materiales enviados por la docente

Enlace a la carpeta de materiales: https://drive.google.com/drive/folders/1CeB_JF2E_jry-3TeZf2Z6hkcdgKvyXd3

BRITISH COUNCIL **LearnEnglish Teens**
Listening skills practice: Going to the cinema – exercises

Listen to Mario and Tamara talking about what film they want to see and do the exercises to practise and improve your listening skills.

Preparation
Do this exercise before you listen. Draw a line to match the pictures with the words below.

		
		
historical drama	cartoon	romantic comedy
science fiction	horror	action

1. Check your understanding: multiple choice
Do this exercise while you listen. Circle the correct answers.

Which film are Mario and Tamara going to see?

Mr and Mrs Jones	War Games	Robot 2075	King Robert V
	Forever	Midnight Moon	

What time does the film they want to see start?

12.00 p.m.	2.30 p.m.	5.20 p.m.	7.00 p.m.
	7.15 p.m.	7.30 p.m.	

What time are Mario and Tamara going to meet?

12.00 p.m.	2.30 p.m.	5.20 p.m.	7.00 p.m.
	7.15 p.m.	7.30 p.m.	

www.britishcouncil.org/learnenglishteens
© The British Council, 2013. The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

BRITISH COUNCIL **LearnEnglish Teens**

2. Check your understanding: gap fill
Do this exercise while you listen. Complete the gaps with the correct word.

- Tamara:** Hi, Mario. Do you want to go and watch a _____?
Mario: Hi, Tamara. Sure, what's _____?
- Tamara:** Well there are two action films, *Mr and Mrs Jones* and *War Games*, and they're both in _____.
- Mario:** I've already seen *Mr and Mrs Jones*. I haven't seen *War _____* but I don't really want to see an _____ film. What else is _____?
- Tamara:** There's that science fiction film, *Robot 2075*, but I've already _____ it.
Mario: Is it _____?
- Tamara:** Yes, it is, but I don't want to see it _____. There's a _____ comedy called *Forever*.
- Mario:** Mmm, I'm not sure. Are there any _____ films on?
Tamara: Yes, there's *Midnight Moon*. It's got _____ in it.
- Mario:** OK, sounds good. Let's go and watch *Midnight Moon*. What _____ is it on?
Tamara: It's on at 12 o'clock or at half past _____.
Mario: Is it on this _____?
Yes, at 7.30.
Mario: Perfect. Let _____ at 7.30.
- Tamara:** OK, shall we _____ at the cinema at 7.00?
Mario: Great! See you _____.
Tamara: Bye.

What type of films do you like? What was the last film you saw at the cinema?

I like <i>action / romantic / horror / science fiction</i> films.
I saw ...

www.britishcouncil.org/learnenglishteens
© The British Council, 2013. The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

LIFE STORIES

Click the sound icon and listen to the interview, then answer the questions by selecting the correct answer.



1- This interview takes place in
 A) A t.v. show
 B) The news
 C) A radio show

2- Danny is the _____ architect in all CR. The word that completes the sentence correctly is:
 A) Tallest
 B) Oldest
 C) Youngest

3- Danny took classes at _____ while he was at school. The word that completes correctly the sentence is:
 A) INA
 B) UCR
 C) TEC

4- When he was a kid, he wanted to be a:
 A) Fisherman
 B) Firefighter
 C) Architect

5- Danny graduated with his degree at the age of _____.
 A) 30
 B) 40
 C) 20

Hello and welcome to Radio 2. Today on Life Stories we are going to talk with a very impressive young man, Danny Alvarez Rojas. Danny recently became the youngest architect in all of Costa Rica. Today we are going to hear a little about his story.

J: Hello Danny, how are you today?

D: I am great, and yourself?

J: I am fantastic, thank you. Danny, you have such a fascinating story. Two years ago you were in high school and this year you are designing buildings as the youngest architect in Costa Rica. Tell me, how did that happen?

D: While I was in high school, I was also attending architecture classes at INA. I took a test that allowed me to skip grades at the UCR so I was able to finish early. I graduated with my degree by the time I was 20.

J: Now, did you always want to be an architect?

D: When I was a kid, I wanted to be a firefighter. I had hoped to stay in San Jose and work at the local fire station, but everything changed when I was 16.

J: What happened?

D: I took a woodworking workshop at my technical high school and discovered my love for building. I was really interested to learn more about the process of how buildings are created. It felt like art to me and I loved it.

J: And your work demonstrates your passion – each of your designs looks like art.

D: Thank you.

J: We have many young listeners who are worried about their futures. What advice would you have for current high school students?

D: It is really important to get your foot in the door as early as possible – whether it is volunteering at a local organization or pursuing internships. You'll be very grateful for your hard work and dedication as a young person, because I promise, it pays off.

J: What great advice. Thank you again so much Danny for taking the time to come chat with me.

D: It was my pleasure.

Save Your Tears

The Weeknd

Yeah
I saw you dancing in a crowded room
You look so _____ when I'm not with you
But then you saw me, caught you by surprise
A single teardrop falling from your eye

I don't know why I run away
I'll make you _____ when I run away
You could have asked me why I broke

You could've told me that you fell apart
But you walked past me like I wasn't there
And just pretended like you didn't care

I don't know why I run away
I'll make you cry when I run away

_____ back 'cause I **wanna** stay
Save your tears for another
Save your tears for another day
Save your tears for another day

So I made you think that I would always stay
I said some things that I should never say
Yeah, I broke your heart like someone did to mine
And now you won't love me for a

I don't know why I run away
Oh girl, I make you cry when I run away

Girl, take me back 'cause I **wanna** stay
Save your tears for another
I realize that I'm much too late
And you deserve someone better
Save your tears for _____ (ooh, yeah)
Save your tears for another day (yeah)

I don't know why I run away
I'll make you cry when I run away
Save your tears for another day, ooh girl (ah)
I said save your tears for another day, yeah (ah)
Save your tears for another day (ah)
Save your tears for another day (ah)

-another day
-your heart
-cry
-Happy
-Take me
-second time

Save Your Tears

The Weeknd

Yeah
I saw you dancing in a crowded room
You look so _____ when I'm not with you
But then you saw me, caught you by surprise
A single teardrop falling from your eye

I don't know why I run away
I'll make you _____ when I run away
You could have asked me why I broke

You could've told me that you fell apart
But you walked past me like I wasn't there
And just pretended like you didn't care

I don't know why I run away
I'll make you cry when I run away

_____ back 'cause I **wanna** stay
Save your tears for another
Save your tears for another day
Save your tears for another day

So I made you think that I would always stay
I said some things that I should never say
Yeah, I broke your heart like someone did to mine
And now you won't love me for a

I don't know why I run away
Oh girl, I make you cry when I run away

Girl, take me back 'cause I **wanna** stay
Save your tears for another
I realize that I'm much too late
And you deserve someone better
Save your tears for _____ (ooh, yeah)
Save your tears for another day (yeah)

I don't know why I run away
I'll make you cry when I run away
Save your tears for another day, ooh girl (ah)
I said save your tears for another day, yeah (ah)
Save your tears for another day (ah)
Save your tears for another day (ah)

-another day
-your heart
-cry
-Happy
-Take me
-second time

-LISTEN TO THE AUDIO AND COMPLETE FILL THE BLANKS WITH THE CORRECT WORDS FROM THE BOX

-than my own - the culture - so I thought - about other - and Brits are
-to learn about - think this is

I'm really interested in _____ other countries. I don't know why, but I always think other cultures are more interesting _____ culture. Every time I travel, I learn wonderful, strange, amazing and interesting things _____ cultures. One of the biggest surprises I had was when I went to the USA as a child. I'm English _____ Americans had the same culture as me. When I went to America I understood Americans _____ very different people. Understanding the culture _____ of every people is very important. It helps us all to get along. If everyone really tried _____ other cultures, the world would be a more peaceful place. The world is becoming smaller, so I _____ happening.

-ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS

- 1-What culture would you like to know?
- 2- Have you ever meet someone from a different country or culture?
- 3- Do you think that if a person looks different than you, you should treat them different? Explain.
- 4- Mention 2 stereotypes you know related to a culture.
- 5-In your opinion, what are 3 of the most important aspects of a culture?



**World
Environment
Day**
Games & Activities
Let's play!

The banner features a central illustration of a globe with two hands holding it, surrounded by various plants and flowers. The background is a light green color with white clouds.



Home

Games

- Extinct Animals
- World Animals
- Recycling

Activities

- Protecting
- Reusing
- Pollution

Finished?

The menu is centered around a small globe icon at the top. Below it, the word 'Home' is written in a large, bold font. To the left of a central plant illustration are three rounded rectangular buttons for 'Games', and to the right are three for 'Activities'. At the bottom, a red button says 'Finished?'.

Apéndice H

Propuesta para fomentar la autorreflexión pedagógica en la persona docente

Indicadores	Reflexión	
	Cumple los objetivos	Necesita Mejoras
1. Adapto los materiales de “listening” según el nivel de los y las estudiantes.		
2. Demuestro dominio conceptual del tema a través de mis prácticas pedagógicas.		
3. Empleo diferentes estrategias para el desarrollo de los aprendizajes en la habilidad de escucha.		
4. Promuevo el trabajo activo individual y grupal.		
5. Exploro los saberes previos en los y las estudiantes antes de las actividades.		
6. Reflexiono con mis estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje de la habilidad de escucha.		
7. Evalúo cada fase que realizo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.		
8. Planeo materiales educativos que respondan a los lineamientos del MEP.		
9. Verifico los resultados del trabajo grupal y el proceso de la actividad de escucha.		
10. Promuevo la enseñanza de estrategias de aprendizaje en mis estudiantes.		
11. Motivo permanentemente a los y las estudiantes en la construcción de saberes.		

Aspectos Positivos de lo aplicado hoy:	Aspectos por mejorar de lo aplicado hoy
Aspectos que necesito mejorar o cambiar en mis actividades:	Otros aspectos por considerar en la autorreflexión:

*Apéndice I**Propuesta de estrategia didáctica para fortalecer la comprensión auditiva en las y los estudiantes participantes*

Liceo de Ciudad Neily

Listen Up Workshop

Level: 10° Class: 10-6

Time: 100 minutes

Professor: _____

Date: _____

Unit: 1 Scenario: Love What We Do!

Theme: Jobs

Mediation strategies: Pair/Group feedback: for comparing what he/ she understood and explaining his/her own strategies for conveying meaning and checking understanding.

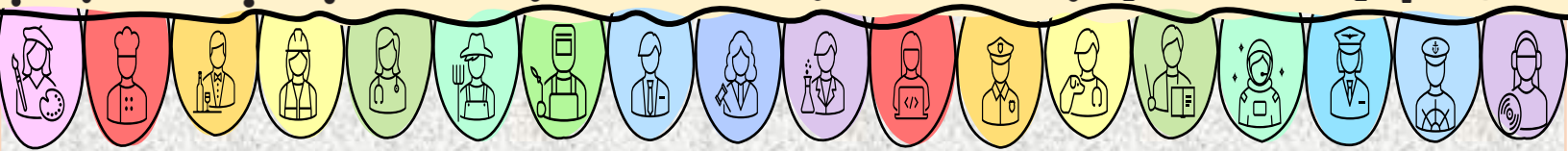
Assessment Strategies: Using technically designed instruments such as a questionnaire for co-assessment and self, with the guidance of the teacher, the learner:

- L1. Recognizes key points in television programs, radio, and web-based broadcasts/announcements, video/audio recordings discussions and social conversations about jobs and occupations.
- L3. Understands when people speak at normal speed on familiar topics. There may be a need to repeat.

Mediation	Phase	Description	Duration
Pre-listening	Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> - Professor shares with each student a copy that contains vocabulary and information of occupations that are common in Ciudad Neily. - Professor projects a Power Point presentation about the vocabulary that was shared with the students in the copies. Professor pronounces and explains the concepts of the words presented. Students are asked to repeat the pronunciation of the words presented. - Professor asks to each student if he/she is familiarized with any occupation presented in the vocabulary. For those who respond positively, professors asks if they would like to do that job in the future. For those who respond negatively, professor asks what occupation they would like to develop. 	15 minutes
		<ul style="list-style-type: none"> - Class is divided into groups of three members. Professor gives to each group pieces of paper that have the form of a jigsaw puzzle. The pieces of paper have letters that make up 	

Listening for the First Time	Phase 2	<p>names of 5 occupations reviewed in Phase 1 (each group receives the same number of pieces of paper, and the pieces of papers are given disorganized).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor plays 5 audios. Each audio has a duration of 1 minute and gives information about a specific occupation. After listening to one audio, the groups of students join the pieces of paper with the letters that make up the name of the occupation described on the audio. Each audio is played twice. The group that joins together more parts correctly receives a reward. 	20 minutes
Listening for the Second Time	Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> - Class is divided in groups of three members. The members of the groups in Phase 2 must be different in the groups of this Phase. Each group is given with a number: Group 1, Group 2, and so on. - Each groups receives a piece of paper that has the name of three occupations: “Teacher”, “Bus Driver”, and “Salesperson”. Each occupation has a list of 5 blank-spaced lines. Each group also receives three markers: One for each member. - Professor plays an audio that pronounces 15 words. The words are vocabulary related to the occupations presented in the piece of paper. Students listen to every word and write them down below the name of the occupation that they are linked to. For example, the word “whiteboard” is written in the list below “Teacher”. Each occupation has 5 words presented in the audio, so the 15 words are divided in the three jobs presented in the piece of paper. The audio is played twice. - Once the groups finish writing down the words, professor grabs up the pieces of paper. Then, professor gives each piece of paper randomly to a different group. For instance, Group 1 will receive the piece of paper of Group 3. Once every group has a piece of paper, professor plays the audio one more time. The groups are asked to check if there are any errors in the new pieces of paper received and do the corrections that correspond. - The group that has more words organized correctly receives a reward. 	25 minutes
		<ul style="list-style-type: none"> - The class is divided into 2 groups. Each group selects a leader. The groups are separated, and each leader stands up in front of his/her group to play charades. 	

	Phase 4	<ul style="list-style-type: none"> - Professor gives a cellphone and a set of headphones to each leader. The cellphones have 7 audios which are disposed in a list. Each audio says the name of an occupation three times. The occupations are related to the topics reviewed on previous phases. - Leaders listen to the audios one by one. For every audio, they do the mimics of the occupation that is listened from the audio. For instance, if they listen from the audio the word “dentist”, they do the mimics of actions that a dentist do. - The groups guess the occupations by paying attention to the mimics done by their leaders. They must say the name of the occupation aloud, and each leader approves if that is the correct occupation or no. - Leaders cannot pass from one audio to the other until their groups guess the occupation. The group that guesses all the occupations and finishes first receives a reward. 	25 minutes
Post-Listening	Phase 5	<ul style="list-style-type: none"> - Students stand up and form a circle to play Hot Potato. Professor gives a toy ball to one student. Professor plays the song entitled “Happy” by Pharrell Williams and instructs the student to pass the ball to his/her classmate at the right. While the song is playing, students pass the ball to their classmates located at the right. - Professor stops the song, and students also stop passing the ball around. The student that has the ball in his/her hands when the song stops answers a question made by the professor. The question is based on the topics reviewed on previous phases (occupations). Students play 7 rounds. - If a student does not know the answer to a question, a classmate can help. The student who answers correctly also receives a reward. 	15 minutes



LISTEN UP WORKSHOP

ACTIVITIES FOR THE LISTENING SKILL

TENTH LEVEL
UNIT 1

Created by:
Silvia Campos Peña
Allan Lizano Montes

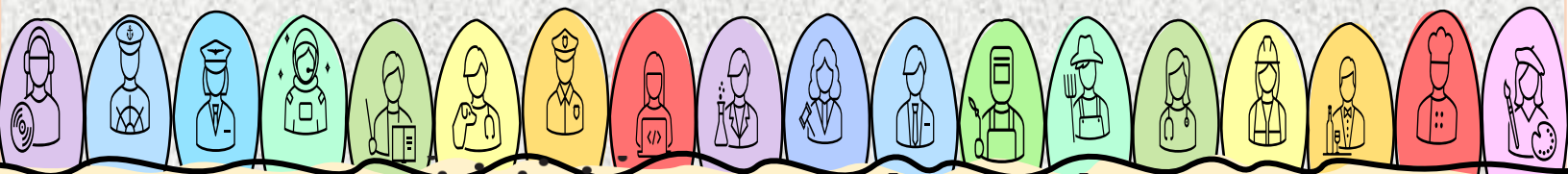




Table of Contents

Introduction.....	3
Phase 1: Pre-listening.....	4
Phase 2: Listening for the first time.....	9
Phase 3: Listening for the second time.....	10
Phase 4: Listening for the second time.....	11
Phase 5: Post-listening.....	12





Introduction

The activities based on listening comprehension structure the linguistic competences of students since it maintains a correlation of production and analysis of the language with the other skills. Listening composes a skill that draws professors and learners near authentic aspects of knowledge from the target language. Because the listening skill backbones the input process of learning, it is imperative to give it a fundamental role in regular classes.

This Listen Up workshop created by Silvia Campos and Allan Lizano is planned to offer professors and learners of the 10th level from Liceo Ciudad Neily an approach for the pedagogical challenges encountered in their context. In this way, they can use the workshop to build learning by means of playful activities that involve participation, motivation, teamwork, and group-assessment.

The workshop is composed out of the Ministerio de Educación Pública program. It uses the unit 1 for 10th level to base the activities. This workshop is divided into 5 phases in which different activities are developed to apply the mediation and learning strategies as well as the content offered on the unit. It is important to mention that professors can do any modification that they consider necessary to develop the activities proposed on this project. With the application of this project, professors from Liceo de Ciudad Neily are encouraged to apply this workshop as a new route of teaching and integrate the listening skill to more slots of their classes. Learners are also encouraged to be part of the construction of their own learning by participating and demonstrating willingness to add their interest, weaknesses, and strengths to the learning process.



Listen and Practice!



Pre-Listening

Phase 1

Let's learn about some jobs and occupations we can find in the region. Pay attention to the information and underline new vocabulary. If you have questions, don't doubt to ask the teacher.

Farmer or Agriculturist

A farmer is an agricultural professional who raises living animals or plants. They may produce raw materials, food, or animal products. They can specialize in different agricultural areas such as dairy or flowers.

Their responsibilities can vary depending on their specialty, but common duties can include:

- Planting, fertilizing, and harvesting plants.
- Feeding and herding groups of animals.
- Providing special diets and care for animals.
- Collecting food or animal products.



Bus or Taxi Driver



A Driver will ensure the safety and comfort of their clients through providing their driving services.

A Driver's main responsibility is to safely transport passengers from one location to another. They must follow traffic laws and correctly route themselves, ensuring that there is always enough gas in the tank for their destination. Drivers will take care of maintenance on interior cleanliness before arriving where needed by time constraints set out within an organization requirement.



Listen and Practice!



Teacher



A teacher is a professional who shares their knowledge on a particular topic or set of topics with a group of students in hopes of advancing their knowledge, skills, thinking or overall characters. A teacher can also be called an educator or instructor. They give their students the tools to solve problems by applying the facts and concepts they learned.

Salesperson

A salesperson is in charge of selling products or services to customers and representing the brand. This can include asking questions to pinpoint the best offerings, giving demos or presentations, and maintaining customer relationships. Reaching out to potential leads through a variety of channels, such as email, phone, text, and social media.



Listen and Practice!



Dressmaker

Dressmakers utilize their knowledge of sewing and textiles to design, make and repair dresses and other articles of clothing. They may specialize in a particular type of clothing like formal or nuptial wear.

A dressmaker would:

Give advice on fabric and patterns to fit the client's requirements

Take measurements

Adapt an existing pattern, or produce a new pattern for the client

Work out and agree on the cost of the work with the client

Cut out the fabric pieces using a pattern

Sew fabric pieces together

Make adjustments to create a perfect fit for the client.



Mailman or Courier



They typically sort mail and arrange it in order of their delivery route, then deliver the mail on foot, or by car.

They also collect mail and deliver it to the post office.

Mail carriers answer customers' questions, provide forms, and keep an eye out for unusual circumstances on their route.



Listen and Practice!



Chef or Cook



Chefs plan menus and order supplies. Chefs and head cooks oversee the daily food preparation at restaurants and other places where food is served. They direct kitchen staff and manage any food-related concerns.

Pharmacist

Pharmacists are responsible for:

- the quality of medicines supplied to patients.
- ensuring that the supply of medicines is within the law.
- ensuring that the medicines prescribed to patients are suitable.
- advising patients about medicines, including how to take them, what reactions may occur and answering patients' questions.
- supervise the medicines supply chain and ensure pharmacy premises and systems are fit for purpose.
- respond to patients' symptoms and advise on medicines for sale in pharmacies.



Listen and Practice!

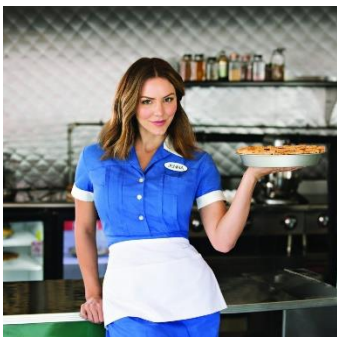


Policeman or Policewoman

A Police Officer serves to maintain law and order in local areas by protecting members of the public and their property, preventing crime, reducing the fear of crime, and improving the quality of life for all citizens. There are several roles within the police and a clearly defined ranking system which can allow for career progression from police officer to chief constable.



Waiter or Waitress



They work at restaurants; the duties and responsibilities of a Waiter/Waitress include welcoming and seating guests, taking guest orders, communicating them effectively to the kitchen and in addition, memorizing the menu and offering recommendations to upsell appetizers, desserts, or drinks.



Listen and Practice!



Question Time

Ask the students for the following information to get them ready for the listening.

1. Do anyone of your relatives perform the occupations and jobs shown before?
2. If so, would you like to do that job or occupation in the future?
3. If that is not the case, what job or occupation do your relatives do?
4. What job would you like to do in the future?

Phase 2

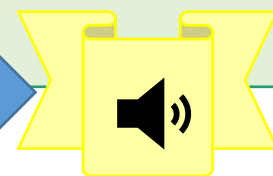
Listening for the first time

P
R
A
C
T
I
C
E

1. Get the students into groups of three members.
2. Each group will be given cards that for some puzzled words about jobs and occupations.
3. Each group will be given the same number of cards that make up the same job names.
4. Once they are in the groups, play the audio that contains information about occupations. The audio lasts 5 minutes, 1 minute per occupation.
5. In each audio, an occupation is described, and the groups of students must organize the pieces to form the word related to the job.
6. Each audio will be played 2 times; the groups can start to form the name of the work until the repetition of the audio ends.
7. The group that has the most correct answers and finishes first



Click on the logo to go to the audio



Listen and Practice!

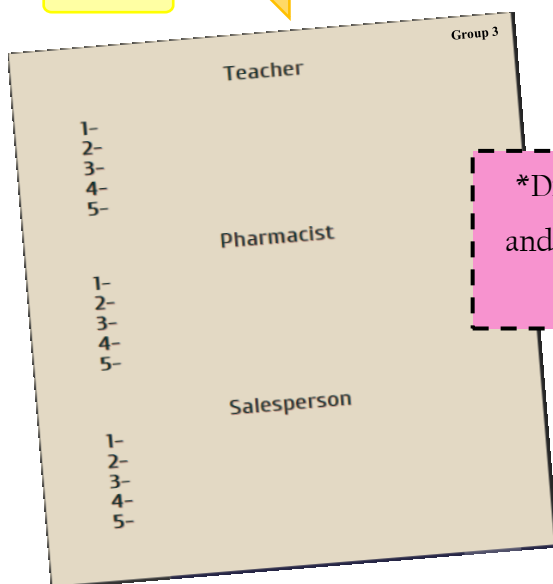
Listening for the Second Time

Phase 3

1. Divide the class in groups of three members.
2. Let's listen to the vocabulary related to the following occupations: Teacher, Bus driver, and Salesperson.
3. Give to each group a piece of paper that contains the number of the group, the name of the occupations, and the spaces to fill in.
4. Play the audio entitled for this Phase and instruct the students to arrange the vocabulary below the corresponding occupation that it represents. Play the audio twice.



Click on the logo to go to the audio



*Disposition of titles and list on the piece of paper.

Students must arrange vocabulary as shown:

- Once students finish listening to the audio and arranging the words, collect the pieces of paper.
- Then, randomly give to each group a piece of paper that belonged to another group.
- Play the audio one more time and ask the groups to do any correction needed on the new piece of paper received.
- The groups with the correct arrangements receive a reward.

Vocabulary for Activity on Phase #3

Teacher 1. Markers 2. Whiteboard 3. Pencils 4. Erasers 5. Construction paper	Buss Driver 1. Mirror cleaner 2. Engine keys 3. Coins wallet 4. Reflective vest 5. Sun glasses
Salesperson 1. Calculator 2. Cashier 3. Tax vouchers 4. Merchandise 5. Price tags	

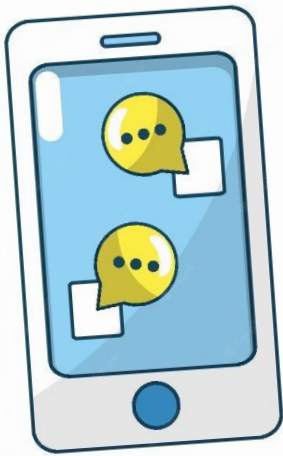
Listen and Practice!



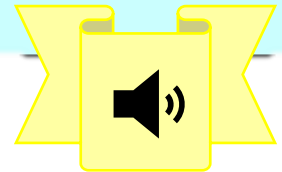
Listening for the Second Time

Phase 4

- 1- Divide the class into 2 groups and ask them to choose a leader. Separate the groups and ask the leaders to stand up in front of their groups.
- 2- Provide each leader with a cellphone and a headset. Ask the leaders to listen to the 7 audios on the cellphone, one by one. Once they listen an audio, they must do the mimics of the occupation pronounced on the audio. Their groups must guess the occupations by guiding with the mimics.
- 3- Only when a group guesses an occupation, the leader can listen to the next audio. The group that finishes all the audios by correctly guessing the occupation receives a reward.



Click on the logo to go to the audio



Occupations

Secretary
Policeman
Dressmaker
Farmer
Waiter
Taxi Driver
Mailman



These are the occupations played on each audio.





Post-Listening

Phase 5

Hot Potato Activity

- 1- Ask the students to stand up and form a circle. Prepare the song "Happy" to be played.
- 2- Give a toy ball to one student and ask him/her to pass it around to the classmate at the right when the song starts playing. All the students must keep passing the ball around while the song is playing.
- 3- Stop the song randomly. When the song stops, students must stop passing the ball. The learner who has the ball when the song stops must answer one of the questions prepared. If the student does not know the answer, he/she can ask a classmate for help.
- 4- Students will play 7 rounds. The students who answers correctly receive a reward.

Click on the logo to go to the audio



? OCCUPATIONS QUESTIONS ?

Questions for Hot Potaton Activity

- What accessories are on a secretary's desk?
- What are 3 subjects taught by a teacher?
- Where does a chef work?
- What are two activities that a salesperson does?
- What are 3 activities that a farmer does?
- What does a pharmacist do?
- What are 3 activities that a dressmaker does?

