

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 042

**ENSEÑANZA INDUCTIVA DE TÉCNICAS AUDITIVAS
EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
EXTRANJERA (INGLÉS)**

TESIS

Que para obtener el título de:

MAESTRO EN PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE

Presenta

RAFAEL FERRER MÉNDEZ

CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE 2007

Índice

Índice de tablas

Índice de gráficos

Índice de apéndices

Lista de abreviaturas

Glosario

Introducción

CAPITULO I. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

1.1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Problema de Investigación

1.1.2 Pregunta de investigación

1.1.3 Definición de las variables

1.1.3.1 Definición conceptual de variables

1.1.3.2 Definición operacional

1.1.4 Justificación de la investigación

1.1.5 Hipótesis

1.1.5.1 Análisis de la hipótesis

1.1.6 Delimitación

1.1.7 Contextualización

1.1.8 Limitaciones

1.2 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Tipo de investigación

1.2.2 Tipo de estudio

1.2.3 Procedimiento de la investigación

1.2.4 Descripción de las actividades de la investigación

1.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Examen diagnóstico de comprensión auditiva

1.3.2 Hoja de observación

1.3.3 Examen de comprensión auditiva

CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

2.1 ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (INGLES)

2.1.1 Breve historia del aprendizaje de un idioma extranjero

2.1.2 Consideraciones generales en el aprendizaje de una lengua extranjera

2.1.3 Habilidades necesarias en el aprendizaje de una lengua

2.1.3.1 Marco-habilidades

2.1.3.2 Micro-habilidades

2.1.3.3 Motivación

2.2. EL ESTUDIANTE DE LENGUA

CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS DE LA AUDICIÓN

3.1 La audición

3.1.1 Elementos de la Audición

3.1.2 Factores que intervienen en la comprensión auditiva

3.1.3 La audición en la lengua materna y en una lengua extranjera

3.1.4 El papel de la audición en el aprendizaje de una lengua

3.1.5 La habilidad auditiva

3.1.6 Factores que intervienen en el desarrollo de la habilidad auditiva

3.1.7 Metodología empleada en el desarrollo de la habilidad auditiva

3.1.8 Técnicas y estrategias empleadas en el desarrollo de la habilidad auditiva

3.1.9 Materiales utilizados en el desarrollo de la habilidad auditiva

3.1.10 Estructuración y organización de los materiales

3.1.11 Objetivos de los materiales

3.1.12 Equipo utilizado en el desarrollo de la habilidad auditiva

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 REPORTE Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1.1 Reporte del examen de diagnóstico

4.1.2 Reporte de las observaciones

4.1.3 Reporte del examen final de comprensión auditiva

4.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.2.1 Aprovechamiento de los alumnos

4.2.2 Identificación del uso de las técnicas auditivas

CONCLUSIONES

APÉNDICES

I. Cronograma

II. Hoja de observación

III. Matriz de los datos de la observación grupo "A"

IV. Matriz de los datos de la observación grupo "B" (Testigo)

ANEXO

Toefl Test 1

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla

4.1 Resultados del examen de diagnóstico en el grupo "A".

4.2 Resultados del examen de diagnóstico en el grupo "B".

4.3 Promedios de aciertos buenos y calificación por grupo.

4.4 Total de observaciones

4.5 Número de clases de acuerdo a su duración.

4.6 Número de ejercicios por clases.

4.7 Tipo de audio utilizado en la clase

4.8 Longitud del material auditivo utilizado en clase.

4.9 Instrucción o carencia de ésta en los materiales auditivos.

4.10 Número de veces que se tocó el material auditivo.

4.11 Fases del desarrollo de la etapa pre- auditiva.

4.12 Estrategias utilizadas para abordar la etapa pre-auditiva.

4.13 Ejercicios realizados en la etapa auditiva.

4.14 Estrategias realizadas posterior ala etapa auditiva.

4.15 Estrategias extra en la etapa pos-auditiva.

4.16 Acciones realizadas antes de la audición.

4.17 Acciones realizadas durante el ejercicio auditivo.

4.18 Actividades realizadas posterior ala actividad auditiva.

4.19 Resultados del examen final del grupo "A"

4.20 Resultados del examen final del grupo "B"

4.21 Promedios de aciertos buenos y de calificación por grupo

Gráf.

4.1 Promedio de aprovechamiento inicial del grupo "A" y del grupo B-testigo".

4.2 Promedio de aprovechamiento final del grupo "A" y del grupo "B-testigo"

4.3 Técnicas utilizadas por el grupo "A" durante la etapa preauditiva.

4.4 Técnicas utilizadas por el grupo "B" durante la etapa preauditiva.

4.5 Técnicas utilizadas por los alumnos del grupo "A" durante la actividad auditiva

4.6 Técnicas utilizadas en la actividad auditiva del grupo "B"

LISTA DE ABREVIATURAS

A. Auditiva

AP. Auditiva- post-auditiva

Act. Actividades

Cal. Calificación

CTI: Centro de Tecnologías de Información

Et al.: et alii, y otros

Etc.: Etcétera

Gráf. Gráfico

Idem: en el mismo documento y página

Km²: Kilómetro cuadrado

MCP: Memoria a corto plazo

No. Número

PA. Pre-auditiva -auditiva

PAP Pre-auditiva -auditiva -Post-auditiva

°C: Grado Centígrado

Resp. Preg. Responder preguntas

Sit. Situaciones

Sin inst. Sin instrucciones

TV. Televisión

GLOSARIO

Alternativa docente: Acción enfocada a mejorar la actividad de enseñanza aprendizaje a partir de la problematización de un factor específico que se presenta en la práctica docente propia.

Aprendizaje: Proceso a través del cual se adquieren habilidades, destrezas, conocimientos como resultado de la experiencia, la instrucción o la observación.

Commonwealth: Es una asociación de estados libres y soberanos que una vez fueron colonias británicas y estuvieron gobernados por el Reino Unido como parte del Imperio Británico, y actualmente mantienen una estrecha relación de cooperación económica, la promoción de la democracia y el buen gobierno (Wikipedia 2005).

Competencia comunicativa: Habilidad para desempeñarse apropiadamente de acuerdo a situaciones sociales específicas por medio del uso de un idioma (Trask 1999).

Comprensión auditiva: es el entendimiento de textos auditivos escuchados por alguna persona permitiendo la decodificación del mensaje transmitido en forma oral.

Decodificar el mensaje: Acción de identificar los elementos principales que proveen significado a los elementos lingüísticos objeto de análisis o estudio. Lengua: "Sistema de sonidos vocales y combinaciones de dichos sonidos a los que se les atribuye algún significado, utilizados para expresar o comunicar algún pensamiento." (Neufeldt 1994:759)

Lengua extranjera: Idioma que se estudia en forma explícita por interés o necesidad y que no es el idioma de instrucción o de uso oficial diario en el país.

Lengua materna: Es el primer idioma que aprende una persona. Se le puede llamar lengua natural, lengua popular, idioma materno, lengua nativa, o primera lengua (Wikipedia 2005).

Mensaje auditivo: Se entiende por mensaje auditivo todo elemento significativo que es transmitido vía oral.

Texto auditivo: Elemento lingüístico transmitido en forma oral cuyas características es la transmisión de un mensaje con fines comunicativos o informativos, con un propósito claro y una organización lógica, coherente y cohesiva.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación aporta la identificación de las variables que influyen en la comprensión auditiva del idioma inglés, identifica las estrategias y técnicas que desarrollan dicha habilidad y determina si la enseñanza inductiva de estas técnicas coadyuvan al desarrollo de la habilidad auditiva y potencia el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). Además aporta conocimiento con relación a la aplicación de las técnicas ya existentes, pero de una forma implícita durante la enseñanza de un idioma extranjero. Por otra parte, se constata si la enseñanza inductiva proporciona un mejor desempeño del alumno durante aprendizaje del idioma inglés y de esta forma se comprueba la hipótesis planteada en esta investigación.

El capítulo I comprende dos apartados. En el primero se presenta el planteamiento del problema de investigación. Se plantea la pregunta de investigación, los objetivos y la hipótesis y se menciona la justificación que propició dicha investigación. Con el fin de ubicar al lector en el contexto en que se llevó a cabo este estudio, se presenta la contextualización y delimitación de dicho estudio. En el segundo apartado de este primer capítulo se detalla la descripción de la investigación que comprende el tipo de investigación, tipo de estudio, el procedimiento de la investigación y se describen las actividades de la investigación y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

En el capítulo II de este trabajo, se detallan algunos antecedentes principales de la enseñanza de una lengua extranjera, principalmente el inglés. Inicia con un marco histórico que presenta las principales corrientes o métodos de enseñanza de un idioma. Esta breve reseña hace hincapié en el periodo que comprende los inicios del siglo XIX, en el que surge toda una gama de métodos, principalmente audiolingües debido a la necesidad que surge a partir del momento histórico debido a las llamadas guerras mundiales. En esta sección se mencionan también algunas consideraciones generales del aprendizaje de una lengua, así como las habilidades necesarias para aprender una lengua. Finalmente, concluye con una breve descripción de las características comunes de un estudiante de lenguas.

El capítulo III, titulado Fundamentos de la Audición, presenta una descripción de la habilidad auditiva, los elementos que la caracterizan, los factores que intervienen en la comprensión de textos auditivos, el papel que juega esta habilidad en el aprendizaje de una

lengua, así como las principales metodologías empleadas para su desarrollo y los materiales que pueden utilizarse en su práctica. Para el desarrollo de esta sección se consideraron a los autores de mayor tradición en la enseñanza de lenguas y se toma como elemento base la teoría del 'communicative approach' (método comunicativo), mismo que es el que se considera actualmente como el idóneo para alcanzar un buen nivel comunicativo.

El capítulo IV presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una alternativa docente. En este apartado se esquematizan y grafican los resultados obtenidos en los instrumentos de investigación utilizados. Este capítulo está dividido en dos secciones, en la primera se presenta la información en forma de reporte y en la segunda sección en forma de análisis de la información.

Finalmente se presentan las conclusiones obtenidas a partir del análisis de la información y los fundamentos teóricos analizados durante la investigación de este tema.

CAPÍTULO I ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Problema de investigación

El aprendizaje de una lengua extranjera requiere el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales permiten la interacción entre los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje y el intercambio eficiente de información.

El proceso de comunicación en el aprendizaje de una lengua, a su vez, requiere el desarrollo de habilidades comunicativas a fin de lograr el aprendizaje paulatino de dicho idioma a través de las distintas experiencias de aprendizaje desarrolladas en el aula o fuera de ésta.

Las cuatro habilidades comunicativas y objeto de interés en la enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero Como es el inglés son básicamente la habilidad de audición, la habilidad oral, la habilidad de lectura y la habilidad de escritura.

El interés principal en este estudio se centra en el desarrollo de la habilidad auditiva y su relación en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, por lo que se plantea el siguiente tema de investigación:

Enseñanza inductiva de técnicas auditivas en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés)

1.1.2 Pregunta de investigación

La problematización del tema de investigación origina una serie de interrogantes para su estudio. En esta investigación en particular se toma como pregunta de investigación a la siguiente interrogante:

¿Cómo desarrolla la enseñanza inductiva de técnicas auditivas al aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en el nivel básico de licenciatura ?

1.1.3 Definición de las variables

La pregunta de investigación permite la identificación de las variables dependiente e independiente objeto de este estudio, por lo que se definen conceptual y operacionalmente de la siguiente manera:

1.1.3.1 Definición conceptual de variables

- Técnicas auditivas

La enseñanza inductiva de técnicas auditivas consiste en la enseñanza de dichas

técnicas en forma implícita o sugerida y que no son aparentes o expresas durante su enseñanza. Por técnicas auditivas se debe entender toda forma instrumental o estrategia mediante la cual se practica el ejercicio de audición o se realiza un esfuerzo consciente para escuchar, a fin de lograr la decodificación de un mensaje durante el proceso de aprendizaje de una lengua.

Las actividades de audición se pueden agrupar en dos categorías. Las actividades de audio obligatorias y aquellas que se realizan por placer. Dependiendo del propósito de la actividad, éstas se pueden auxiliar de ejercicios de selección, identificación de un significado, una estructura o una información específica; de confirmación de una información o de una deducción; de comprensión general o con fines comunicativos.

- Aprendizaje

El proceso de aprendizaje de una lengua consiste en la adquisición de conocimientos o habilidades que se emplean para lograr la función comunicativa de todo idioma. En el caso del aprendizaje del idioma inglés en nuestro contexto es considerado como una lengua extranjera debido a que nuestro país no pertenece a la Commonwealth, y lingüísticamente no es el idioma de instrucción o de uso cotidiano de la comunidad, por lo que su aprendizaje expreso requiere una serie de habilidades que no se tienen y las cuales se deben desarrollar y en el caso de que incipientemente se cuente con éstas se deben incrementar o potenciar para lograr la competencia comunicativa.

1.1.3.2 Definición operacional

- Técnicas auditivas

Las técnicas auditivas se materializan en ejercicios, actividades y conductas que permiten verificar la comprensión auditiva. Estos ejercicios y actividades se analizan mediante listas de verificación y listas de cotejo.

Existen listas de verificación que evalúan los ejercicios y las actividades validados por instituciones dedicadas a la enseñanza del idioma inglés, así como otras tantas publicadas en libros de metodología de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

- Aprendizaje

El aprendizaje del idioma inglés se evalúa mediante el uso de listas de verificación, listas de cotejo, examen oral y examen escrito. En lo que respecta a los exámenes existe

una variedad de exámenes estandarizados, tanto en el ámbito internacional como a nivel local. En cuanto a las listas de verificación y listas de cotejo, éstas se han trabajado a nivel local, en el Centro de Idiomas y cuentan con la validación de los profesionales dedicados a la enseñanza del idioma inglés de dicho centro.

- Instrumentos utilizados (1)

1.1.4 Justificación de la investigación

Este tema de investigación surge de la necesidad de analizar las deficiencias, que presentan los alumnos en su competencia comunicativa, del idioma inglés para instrumentar acciones que permitan identificar qué técnicas auditivas intensifican e incrementan el desarrollo de la habilidad auditiva. Una vez identificadas dichas técnicas se analizan y evalúan a qué grado intensifican y potencian su desarrollo y, más importante, se determina cómo influyen estas técnicas en el desarrollo de la habilidad que permita al alumno desarrollar su competencia comunicativa, especialmente la auditiva. De acuerdo con las políticas universitarias, los alumnos que actualmente ingresan a las distintas facultades de la Universidad Autónoma del Carmen, deben finalizar su educación superior con una competencia lingüística comunicativa del idioma inglés (Plan Faro U-2010 2000:14). Para que esta competencia lingüística sea comunicativa, los alumnos deben alcanzar un dominio de comprensión y producción tanto oral como escrito.

Para lograr este objetivo, se han implementado los programas, materiales y actividades de los cursos con un enfoque comunicativo. Sin embargo, se ha observado que un 70% del alumnado que cursa el nivel básico uno presenta deficiencias en su competencia comunicativa. Esta deficiencia se puede constatar cuando los alumnos no pueden realizar los ejercicios de audio con eficiencia, no responden apropiadamente a preguntas y cuestionamientos verbales y no logran entablar una conversación fluida, acorde a su nivel. Al no comprender fácilmente el discurso del hablante, esta deficiencia les causa ansiedad y frustración, pero sobre todo les trae como consecuencia la reprobación de exámenes y los inhabilita a comunicarse apropiadamente.

La falta de identificación de los factores que intervienen en la comprensión auditiva, no permitirá desarrollar habilidades o estrategias que mejoren la comprensión auditiva, con lo que el fenómeno de la deficiencia auditiva seguirá provocando un bajo aprovechamiento

1 La descripción de los instrumentos se encuentran en la sección 1.3 de este apartado

lingüístico y comunicativo, lo que trae como consecuencia natural la reprobación y deserción de los alumnos, provocando con esto que tanto los alumnos como el Centro de Idiomas no logren sus objetivos. A partir de este problema de aprendizaje se determinó investigar y analizar si la enseñanza inductiva de técnicas auditivas potencializa el aprendizaje de una lengua extranjera.

El problema se resolverá a medida que se logre identificar las variables que intervienen en esta problemática y se documenten. Esta información documentada permite la elaboración de estrategias que coadyuven a mejorar el desempeño comunicativo del alumno y el desarrollo de las habilidades auditivas que se requieren para ser competente en la comprensión auditiva de una lengua extranjera (inglés). Lo que beneficia a los alumnos, ya que esta información permite a los profesores preparar materiales y actividades que ayudan a potenciar las habilidades auditivas del alumno.

El impacto social de este problema es que al investigar este fenómeno los alumnos se benefician directamente al adquirir estrategias y técnicas que le facilitan su aprendizaje del idioma y muy en especial su comprensión, lo que les permitirá una comunicación más eficiente y un aprovechamiento óptimo del curso. En cuanto a los profesores, éstos podrán identificar las técnicas y estrategias más eficientes y las implementarán en el quehacer educativo, con lo que lograrán más eficientemente alcanzar los objetivos del curso y de esta forma la institución logrará su propósito de enseñanza.

1.1.5 Hipótesis

La hipótesis planteada en este trabajo sirve de directriz para encauzar efectivamente los esfuerzos del proceso de investigación, además de orientar efectivamente la búsqueda de información y la identificación de las variables a investigar, por lo que ésta se estructura de la siguiente manera:

Si a los alumnos se les enseña inductivamente técnicas auditivas durante el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) entonces incrementan el aprendizaje de ésta al desarrollar su comprensión auditiva y su competencia comunicativa.

1.1.5.1 Análisis de la hipótesis

En el análisis de la hipótesis planteada se pueden identificar los siguientes elementos:

Unidad de análisis: Los alumnos

Conectores lógicos: Si.....entonces

$P \sim Q$

Variable independiente: Enseñanza inductiva de técnicas auditivas
Variable dependiente: Aprendizaje de una lengua extranjera

1.1.6 Delimitación

La presente investigación se llevó a cabo en una población estudiantil de la Universidad Autónoma del Carmen, en dos grupos de inglés básico de licenciatura. Uno es el grupo control y el otro el grupo de prueba, para la comprobación de la hipótesis. En ambos grupos, los cuales son del turno matutino, se aplica la alternativa durante el periodo febrero -junio de 2005.

Para el estudio de este problema, se identifican en primer término las técnicas y estrategias auditivas que son posibles de ser inducidas durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés y se analizan si mediante la enseñanza inducida de estas técnicas y estrategias se incrementa el aprendizaje del idioma.

1.1.7 Contextualización

Tanto los sujetos objeto de esta investigación como la investigación misma se enmarca en la siguiente zona geográfica. La Universidad Autónoma del Carmen se encuentra localizada en Ciudad del Carmen, municipio del Estado de Campeche, México, el cual es uno de los 31 estados de la República Mexicana, ubicado en la Península de Yucatán. El estado colinda al este con el estado de Quintana Roo, al oeste con el estado de Tabasco y el Golfo de México, al norte con el estado de Yucatán y al Sur con Belice y Guatemala.

Ciudad del Carmen se localiza al Suroeste del Estado de Campeche, en la parte oeste de la Isla del Carmen, cabecera Municipal del Municipio del Carmen. Este municipio limita al Norte con el Golfo de México, al Sur con el Estado de Tabasco, al Este con el municipio de Champotón y con el .municipio de Escárcega, al Oeste colinda con el municipio de Palizada. La isla del Carmen tiene una extensión de 153 Km² y su temperatura oscila entre 25 y 33° C. Posee un alto potencial turístico y es una zona comercial e industrial de importancia.

La isla está comunicada por dos puentes. El Puente Zacatal que se encuentra en el extremo noroeste y comunica a la isla con el macizo continental en la península de Atasta,

y en el extremo sureste se encuentra el puente de la Unidad, el cual comunica a la Isla con la Isla Aguada.

Ciudad del Carmen cuenta con una infraestructura educativa que atiende la demanda estudiantil de educación básica, media y superior. La demanda de educación superior se atiende en distintas instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad del Mundo Maya, la Universidad Tecnológica de Campeche, y la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Esta última cuenta con siete facultades y quince licenciaturas. Además del Centro de Tecnologías de Información (CTI) y el Centro de Idiomas, encargado de impartir la instrucción en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

El Centro de Idiomas, al momento de esta investigación, cuenta con quince grupos de nivel básico de licenciatura y están distribuidos en los distintos horarios de ocho de la mañana a seis de la tarde. Cada grupo, por lo general, oscila en un rango de doce a treinta alumnos y se encuentran agrupados por área de estudio.

1.1.8 Limitaciones

La presente investigación se realizó con la autorización de la institución y del profesor que imparte el curso. Sin embargo, los problemas que se pudieron considerar en la aplicación de la alternativa fueron: el horario del observador y el horario de los grupos que no eran del todo compatibles, el investigador encontró monótono el observar ambos grupos y esto puede ocasionar alguna tendencia en la recolección de la información, los sujetos pudieron haber presentado alguna conducta viciada al sentirse observados o al notar la presencia de un "intruso" en el aula.

En cuanto al uso y aplicación de materiales auditivos, los problemas más comunes que se observaron fueron equipo deficiente o falta de éste, material deficiente, ejercicios inadecuados al material auditivo, actividades de audio esporádicas o falta de éstas, lo cual incidía en los datos que se recolectaban.

En la recolección de la información, a partir del uso de los instrumentos de observación, se presentaron algunos problemas, pues algunos ítems no eran lo suficientemente exclusivos o pedían información que no era fácilmente observable, lo que ocasionaba que se tuviera que preguntar al profesor o incluso directamente al alumno al finalizar la clase.

1.2 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la tipificación y delimitación del problema de investigación, se plantea la factibilidad de ésta mediante la identificación de los recursos materiales, humanos y de tiempo que se requieren. Se cuenta con el material bibliográfico que se requiere para realizar la investigación, el equipo de cómputo para el proceso de la información y los insumos materiales en general. Se cuenta con el permiso de la institución para realizar las observaciones y entrevistas que se requieran y se tiene la asesoría metodológica necesaria para la instrumentación de la investigación.

Asimismo, se cuenta con los dos grupos objeto de observación, el grupo control y el grupo de prueba. y finalmente, se cuenta con el tiempo apropiado para realizar las observaciones necesarias y pertinentes que permitan identificar los parámetros que lleven a alcanzar los objetivos de la propia investigación y la argumentación de la hipótesis que sirve de marco referencial para lograr la comprobación de la tesis planteada en esta investigación, misma que no es concluyente, ya que se pretende extender esta investigación a estudios de doctorado.

1.2.1 Tipo de investigación

El propósito fundamental en esta investigación es la verificación de la hipótesis descrita en el planteamiento, la cual consiste en corroborar si la enseñanza inductiva de las técnicas auditivas durante el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) incrementa el aprendizaje de ésta, por lo que a partir de este propósito se puede concluir que esta investigación es del tipo descriptiva, pues primero se procede a identificar las características y propiedades del objeto de estudio, y posteriormente se llegan a conclusiones.

Según Sampieri (1998:60) "[I]os estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis", En lo que respecta a esta investigación, en primer término, se identifican las variables inmersas en la problemática objeto de estudio, mediante la observación objetiva y exacta de los factores inmersos en el problema. Se categorizan, analizan e interpretan los datos obtenidos, en términos claros y precisos, con el fin de extraer algunas generalizaciones significativas que contribuyan a establecer la relación que existe entre las dos variables establecidas y descritas anteriormente.

En esta investigación se optó por el tipo descriptivo porque el propósito principal es obtener datos que contribuyan a mejorar la práctica docente en la enseñanza de lengua extranjera (inglés), y que de acuerdo con van Dalen y Meyer:

"Los estudios descriptivos, que obtienen datos exactos sobre el estado de los fenómenos o identifican las relaciones que existen entre estos últimos e interpretan el significado de los datos, ofrecen al educador una información de gran valor práctico, que puede ser empleada para resolver los diferentes problemas que surgen de la labor diaria,"

Van Dalen y Meyer (1996:260)

1.2.2 Tipo de estudio

En el apartado anterior se describe que el tipo de investigación realizado fue descriptiva, dentro de este paradigma de investigación el tipo de estudio que se seleccionó fue el diseño de preprueba -posprueba y con un grupo control.

En este diseño de investigación, según Sampieri (1998:227) "se incorpora la administración de prepruebas a los grupos que componen el experimento." Por lo que se inició el estudio con la aplicación de un examen de inglés en ambos grupos (Ver anexo I), el cual se aplicó el mismo día y bajo las mismas condiciones de acuerdo con las recomendaciones de este autor.

Posterior ala preprueba se procedió a aplicar el tratamiento experimental en el grupo objeto de estudio, lo cual no se aplicó al grupo control. Al finalizar el estudio se aplicó en forma simultánea una pos-prueba en ambos grupos.

De acuerdo con Sampieri (Idem.) el diseño quedaría representado en el siguiente diagrama:

RG1	01	x	O2
RG2	03	x	04

A la par de la aplicación del tratamiento experimental se llevó un registro histórico a partir de observaciones periódicas realizadas en el grupo objeto de estudio.

Este diseño de investigación o tipo de estudio permite la comprobación de la hipótesis planteada en el planteamiento de esta investigación, y comprobar la relación que existe entre la enseñanza de las técnicas auditivas en forma inductiva y el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés.

1.2.3 Procedimiento de la investigación

El proceso de la investigación está organizado en tres etapas a fin de obtener la información pertinente para la solución de la problemática que se estudia.

La primer etapa, básicamente exploratoria, consiste en aplicar un examen de comprensión de audición a los alumnos objetos de esta investigación. Esta información permitirá obtener datos valiosos en términos de su nivel de comprensión, el cual se contrastará con su nivel obtenido al finalizar el curso.

En la segunda etapa de la investigación, se realizan una serie de observaciones en ambos grupos. El objeto de dichas observaciones es el obtener información en torno al desarrollo de las actividades auditivas. Se presta especial atención a las etapas de audición descritas por las teorías pedagógicas de la enseñanza de lenguas, a las técnicas de aplicación y desarrollo de las actividades auditivas ya la metodología, en general, empleada durante la aplicación, desarrollo y conclusión de toda actividad auditiva. Esta información proporciona datos valiosos en torno al desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes y de su nivel de aprovechamiento en el aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente, en la tercera y última etapa de la investigación se aplican el primer examen de comprensión auditiva. La información obtenida en esta última aplicación del examen permite contrastar la información de éste con la que se obtuvo en la primera etapa de la investigación y comparar el nivel de desarrollo del aprendizaje del idioma inglés y de las habilidades auditivas alcanzadas por los alumnos en ambos grupos, con lo que se puede determinar si la diferencia es significativa o si únicamente puede considerarse circunstancial.

Para la conclusión de los razonamientos a partir del análisis de la información factual y la información teórica existente en torno al tema de investigación, se utiliza el razonamiento inductivo-deductivo. Lo que permitirá hacer generalizaciones prudentes en torno al tema investigado validas para el grupo objeto de estudio que posibles de ser observadas en grupos que presentes características similares.

La investigación en general consta de una sección preliminar bibliográfica, en donde se indagan los fundamentos teóricos que soportan el esquema de investigación. En esta búsqueda de información se toman como base argumentos validos para esta investigación, los principios y parámetros teóricos establecidos por los principales autores del área de la enseñanza de lenguas y de las teorías lingüísticas. Igualmente, se indaga información en

revistas y en páginas web. La información obtenida en estas últimas fuentes proporciona argumentos actualizados y del estado general que guarda la literatura en torno a esta área.

1.2.4 Descripción de las actividades de la investigación

En la etapa de diagnóstico de la investigación se aplicó un examen de comprensión auditiva con el fin de identificar el nivel de comprensión auditiva de los sujetos. Dicho examen lo aplicó el profesor a todos sus alumnos cuidando que éstos presentaran dicho examen bajo las mismas circunstancias y al mismo tiempo. Los materiales que se utilizaron en esta actividad fueron los exámenes descritos en el apartado 1.3, con su respectiva grabación.

En la etapa de desarrollo de la investigación se aplicó rigurosamente en forma inductiva las técnicas, métodos y estrategias auditivas con el fin de desarrollar el aprendizaje del idioma inglés. Esta alternativa se aplicó únicamente en uno de los dos grupos observados y las aplicó el profesor del grupo mencionado. El material que se utilizó fueron los ejercicios auditivos con directrices y actividades que promueven el uso de las técnicas auditivas.

En esta misma etapa se recolectó cuidadosamente la información que arrojó la aplicación de la alternativa de intervención docente (aplicación de las técnicas auditivas). Para la recolección de la información se llenó un instrumento de observación con el propósito de recabar la información en torno al desarrollo del aprendizaje del inglés a partir de la aplicación de las técnicas auditivas. El observador fue el investigador de la problemática y el objeto de observación fue el desarrollo de la clase y del aprovechamiento de los alumnos a partir de las técnicas auditivas. Las actividades y la forma en que se manejó el material auditivo se analizó mediante una hoja de observación descrita en el apartado 1.3.2.

En la etapa de recolección de información se procedió alternativamente a recolectar información teórica que permitió el desarrollo de la fundamentación teórica y que proveyó argumentos sustentados para el análisis de la información. Esta información fue recabada por el investigador y el material que se utilizó fue material bibliográfico. La información se organizó y ordenó por medio de fichas de trabajo.

En la evaluación de la alternativa se volvió a aplicar el examen de comprensión auditiva que se aplicó al inicio del curso con el fin de identificar el nivel de comprensión

auditiva alcanzada por los sujetos. El examen fue aplicado por cada uno de los profesores en su respectivo grupo y el material que se utilizó fueron los exámenes con su correspondiente grabación.

Una vez recabada esta información, obtenida por medio de los exámenes y las hojas de observación, se procedió al análisis de ésta con el objetivo de llegar a conclusiones a partir del análisis de la información obtenida y el análisis teórico. A partir de esto, se emitió un informe de la investigación con razonamientos lógicos y sustentados teóricamente.

1.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se utilizaron tres instrumentos de registro de información. Estos instrumentos permitieron la sistematización y manejo de los datos producidos por los dos grupos objetos de este estudio mismos que se detallan en los siguientes puntos a continuación.

1.3.1 Examen diagnóstico de comprensión auditiva

Entre los instrumentos utilizados en esta investigación está el examen diagnóstico (ver anexo 1), que evalúa el nivel de comprensión auditiva que comprende desde el reconocimiento hasta la inferencia de información. Este instrumento administrado es un examen de toefl y consta de 50 reactivos, cada reactivo con cuatro opciones de respuesta. Este examen es un test de práctica para presentar el examen oficial que aplica el Educational Testing Service. Aunque no es el examen oficial cuenta con el mismo rigor metodológico que tiene éste, lo que le da la validez y confiabilidad necesaria para ser utilizado como diagnóstico en esta investigación.

La organización de los ítems del examen está dividida en tres secciones. La primera sección inicia con una introducción indicando que en dicho examen se evaluará la capacidad de comprender inglés hablado. Inmediatamente presenta las instrucciones para esta sección, la cual está identificada como parte "A". En la instrucción indica que se escuchará una oración corta y que dicha oración se escuchará una única vez. Una vez que se escuche cuidadosamente se debe leer cuatro opciones de respuestas del cuadernillo de trabajo y se deberá marcar la opción que se considere proporciona el significado más próximo a la oración escuchada. Cada oración del cuadernillo de trabajo está etiquetada como (A), (B), (C), (D). Esta sección consta de 20 ítems en total. En la segunda sección, identificada como parte "B", se presentan las instrucciones correspondiente a esta sección,

en la que establece que se escucharán pequeñas conversaciones realizadas entre dos hablantes y que al final de cada conversación intervendrá una tercera persona que hará una pregunta acerca de lo que se dijo en la conversación. Recalcan que cada conversación se escuchará una única vez y que se debe seleccionar la opción que mejor responda a la pregunta escuchada. Las opciones están etiquetadas como (A), (B), (C) y (D). Esta segunda sección consta de 15 ítems, numerados del 21 al 35. Finalmente, la tercera sección de este examen, identificada como parte "C" se inicia con las instrucciones. En las instrucciones se indica que se escucharán pequeñas conversaciones y pláticas e inmediatamente después de cada conversación se escucharán algunas preguntas en relación a dichas conversaciones o pláticas. Aclara que tanto las conversaciones como las preguntas se escucharán una única vez. Una vez que formulen la pregunta se deberá seleccionar la opción que responda apropiadamente a dicha pregunta. Esta sección está compuesta por 15 ítems, numerados del 36 al 50 y cada ítem está integrado por cuatro opciones etiquetadas como (A), (B), (C) y (D).

1.3.2 Hoja de observación

Para cuadrar la información obtenida en el examen aplicado a los alumnos, se hace uso de un instrumento de observación (Ver apéndice II).

En este instrumento se intenta obtener información concerniente a la frecuencia, proceso y contenido de las actividades auditivas que se llevan a cabo en el salón de clases. La hoja de observación consta de 13 ítems enfocados a obtener la información antes señalada y organizados de la siguiente manera: del ítem 1 al 3, se registraba información relativa al tiempo de la clase, número de actividades y tipo de material auditiva, del ítem 4 al 6, se registraba información concerniente a longitud del material auditiva, si contaba con instrucciones y el número de veces que se tocó, del ítem 7 al 9, se registraba información relacionada a las etapas auditivas de la audición, en que consistía la etapa pre-auditiva y el tipo de ejercicios que se realizaron durante la actividad auditiva, del ítem 10 al 12 se registraba información de la actividad posterior a la audición, qué ejercicio realizaron los alumnos antes de iniciar la actividad auditiva y qué actividad realizaron durante la audición. Finalmente, en el ítem 13 se registró información relativa al tipo de ejercicio realizado después de la actividad auditiva. Esta hoja de observación se utilizó en ambos grupos y durante todo el tiempo que duró el curso.

1.3.3 Examen de comprensión auditiva

Este examen es el mismo examen diagnóstico (descrito en el apartado 1.3.1) aplicado al inicio del curso y es aplicado por los mismos maestros del curso y lo presentan todos los alumnos de ambos grupos. Puesto que es un examen para comprobar el avance del grupo a partir de la aplicación de la alternativa, se evalúa exactamente los mismos aspectos y parámetros que se evaluaron en el primer examen. El objetivo de este examen es analizar si hubo un incremento significativo en el aprovechamiento de los alumnos. Además, permitirá triangular la información obtenida en los instrumentos y los resultados obtenidos en el primer examen.

CAPÍTULO 11

2.1 ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (INGLES)

La enseñanza de lenguas ha estado determinada por la historia del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en general. Entre los aspectos más destacables, se pueden mencionar los distintos métodos que han surgido a lo largo de la historia de la enseñanza y muy en especial a finales y principios del siglo XIX, etapa en la que se puede ver toda una serie de métodos cuya finalidad es la enseñanza eficiente de una segunda lengua.

2.1.1 Breve historia del aprendizaje de un idioma extranjero

El marco histórico de la enseñanza de lenguas adquiere importancia significativa a partir de 1880 con la publicación de Francois Gown el Arte de enseñar y aprender una lengua extranjera. Posteriormente, en 1940, surge el método de Charles Berlitz con su Direct Method. Después, a finales de 1940 surge el Método Audiolingual y posteriormente el Método Cognitivo de Aprendizaje, y toda esta explosión de métodos culmina con el Método Comunicativo de Aprendizaje, el Silent Way (Método en Silencio), el sugestopedia, el Respuesta Física Total entre otros (Brown 2002).

Los métodos anteriores estaban fundamentados principalmente en el método de enseñanza, en lograr los objetivos propuestos en el curso a partir de ejercicios repetitivos (drills) y explicaciones gramaticales extensas. El curso era básicamente basado en el profesor y en las actividades que éste preparaba con el fin de lograr los objetivos del curso.

En estos métodos los alumnos eran considerados como receptores de información, antes que desconocían la información ampliamente descrita por los profesores y rara vez

participaban activamente en su educación, pues su participación se concretaba a una que otra pregunta por parte de éstos.

El profesor era quien preparaba el curso, planeaba las actividades, proporcionaba la información a la clase y establecía los objetivos del curso, así como los sistemas de evaluación.

En 1950 y hasta 1960 surgió la teoría de aprendizaje conductista en la que el alumno era considerado como un ser que respondía a un estímulo positivo o negativo, por lo que el alumno era premiado por su conducta en clase o se le castigaba si no respondía apropiadamente (Ellis 1997:31)

De 1960 a 1970, surge la teoría mentalista de aprendizaje de lengua materna en la que postulaban que los seres humanos eran capaces de aprender un idioma, la mente humana posee un dispositivo para la adquisición de lenguas y que la información era necesaria para disparar los dispositivos de aprendizaje de lenguas (Ellis 1997:32).

A finales del siglo XIX, la enseñanza de lenguas tuvo un cambio y se tomó una actitud en contra de los métodos tradicionales que basaban su enseñanza en la traducción de textos y en las explicaciones gramaticales y se preferencia el idioma hablado, el aprendizaje natural de una lengua y el uso de la lengua meta como medio de comunicación en el aula (Cook 2001).

A partir de esta nueva concepción en la enseñanza de lenguas los métodos dominantes fueron audiolingües y audiovisuales, ya que presentaban el idioma hablado antes que las formas escritas.

Posterior a Los métodos audiolingües y visuales surgen los métodos comunicativos en los que la comunicación era hablada en vez de ser escrita. Este método basaba sus principios fundamentales en el proceso natural de aprendizaje de una lengua y en la función comunicativa de las lenguas. El método dejó de ser el punto principal en la enseñanza y se convirtió en un medio más para lograr el objetivo de utilizar la lengua en forma natural. Se prohíbe las explicaciones explícitas de la gramática del idioma y se evitan los ejercicios de repetición (drills). El idioma se considera como una totalidad y como un medio de comunicación (Vivian 2001). Es en esta última etapa del desarrollo de los distintos métodos de la enseñanza de lenguas cuando se acuña el concepto de habilidades en el aprendizaje de una lengua. A partir de esta concepción se concibe el aprendizaje de lenguas como el

desarrollo de cuatro habilidades principales, la habilidad de producción oral, la de lectura, la de escritura y la auditiva.

2.1.2 Consideraciones generales en el aprendizaje de una lengua extranjera

De acuerdo con Ellis (2000:03) "la adquisición de una segunda lengua... se puede definir como la forma en que la gente aprende un idioma además de su lengua materna, dentro o fuera de un aula,..." por lo que a partir de esta definición podemos entender el aprendizaje del idioma inglés como la adquisición de una segunda lengua en un ambiente de enseñanza. Este aprendizaje o adquisición de una segunda lengua comprende el procesamiento de mecanismos cognitivos propios al desarrollo de dicho aprendizaje, de la adquisición o comprensión de los procesos lingüísticos característicos de ese idioma, y de los procesos de comunicación.

Los procesos lingüísticos de un idioma ajeno al del estudiante siempre le van a representar un reto, pues como Abbot et al (1990:39) acertadamente comentan "..., el receptor escucha una continuidad suave de sonidos combinados y nunca sonidos aislados y es este proceso de combinación lo que el estudiante encuentra más difícil -tanto de entender como de producir." Por lo que en el proceso de aprendizaje del idioma se debe proporcionar una atmósfera de confort al estudiante que le permita disminuir su estrés y prestar mayor atención a los elementos significativos que lo llevarán a decodificar el mensaje.

En el proceso de producción lingüística se identifican una serie de errores, los cuales deben ser entendidos como parte natural del proceso de aprendizaje del alumno y nunca como la culpa del profesor o los materiales e incluso de los mismos alumnos (Vivian 2001). Por lo que estos errores no se deben penalizar, de forma tal, que contribuyan a representar un obstáculo más del aprendizaje de la lengua. Por otra parte, las transferencias de la lengua materna que los alumnos podrían realizar deben verse como un elemento que contribuye a ayudar al alumno en su aprendizaje, más que obstaculizar dicho aprendizaje. Por lo que se les debe motivar a utilizar los elementos existentes en su lengua materna que son similares en la segunda lengua.

Un elemento importantísimo que se debe destacar en el aprendizaje de una lengua extranjera es su valor comunicativo. El alumno debe estar conciente que de algún modo u otro su propósito o razón por la que aprende el idioma inglés es porque quiere comunicarse en dicho idioma (Edge 1998:17). A medida que el alumno se dé cuenta de este valor

comunicativo y tenga la necesidad de comunicarse será el grado de interés que prestará al aprendizaje de la lengua en cuestión.

2.1.3 Habilidades necesarias en el aprendizaje de una lengua

El aprendizaje de una lengua tiene razón en función de su propósito comunicativo, es decir, a mayor necesidad de ésta con fines prácticos o de interacción mayor será el interés por dominar las funciones de dicha lengua, y por supuesto, mayor será el número de habilidades que el alumno deberá tener para lograr dicho dominio.

En el afán de ser competente en el uso de una lengua, el alumno requerirá ser socialmente competente, tener una competencia lingüística y ser comunicativamente competente (Trask 1999), por lo que éste deberá realizar actividades en el aula que le permitan desarrollar las destrezas o habilidades necesarias que lo llevarán a lograr lo anterior. Sin embargo, se debe destacar que el simple desarrollo de destrezas o habilidades no son suficientes para lograr el aprendizaje significativo de una lengua, sino que también se requiere tener una aptitud lingüística (Ellis 2000).

En la literatura general de la enseñanza de lenguas el aprendizaje de un idioma se considera como el desarrollo de una habilidad o de habilidades, y tradicionalmente se habla de cuatro macro habilidades: dos habilidades receptivas y dos habilidades productivas. A su vez éstas están integradas por una serie de micro-habilidades o sub-habilidades que los estudiantes de lenguas utilizan (Gower, R. et al 1983, Scrivener 1994) las cuales se tratan a continuación.

2.1.3.1 Macro-habilidades

La habilidad de audio es considerada una habilidad receptiva debido al papel que se desempeña como receptor de un mensaje. Sin embargo, en la literatura actual, ésta no se considera del todo receptiva, pues el receptor desempeña un rol importante en el intercambio del mensaje, ya que envía señales constantes al emisor de que éste está poniendo atención, está atento a la información y está comprendiendo el mensaje. Tradicionalmente, se ha creído que muchas de las estrategias que se emplean en la propia lengua materna se transfieren al momento de estar aprendiendo una segunda lengua, sin embargo, esto no es funcional y el alumno requiere mucho apoyo en la actividad auditiva, práctica intensiva y extensiva de esta y estrategias que le permitan decodificar el mensaje en la lengua extranjera (Gower, R., Phillips, O. & Walters, S. 1983).

La importancia en desarrollar esta habilidad estriba en la función comunicativa del idioma y en que sirve de canal al sistema de comunicación.

La habilidad de lectura, también considerada como una habilidad receptiva, permite la decodificación de un mensaje a partir de un texto escrito. Esta habilidad recobra importancia en el ambiente de aprendizaje de una lengua debido a que en muchas ocasiones en el medio a través del cual el alumno tiene mayor contacto con la lengua. Por otra parte, la facilidad que permite la decodificación de un mensaje, al ser ésta una habilidad que se desarrolla sobre un elemento estático, ocasiona que sea una habilidad que se tiende a desarrollar con mayor facilidad que la de audio. Además, el alumno puede aplicar las estrategias de decodificación una y otra vez sobre el texto hasta lograr la extracción del mensaje. Entre las estrategias que se pueden utilizar para desarrollar esta habilidad se pueden mencionar la búsqueda de información específica (scanning), la búsqueda del sentido general del artículo (skimming), la lectura intensiva (lectura a detalle) y la lectura extensiva (lectura por placer) (Gower, R., Phillips, o. & Walters, S. 1983).

La habilidad de escritura consiste en la producción de un mensaje por medios impresos. Esta habilidad, para algunos alumnos, no es considerada tan importante como la de producción oral, por lo que tiende a ser desatendida. Además, el reto que representa el utilizar apropiadamente las convenciones propias del sistema de escritura del idioma que se aprende ocasiona que muchos alumnos la encuentren difícil de dominar. Sin embargo, su desarrollo implica el aprendizaje paulatino de la formación de oraciones en el idioma que se aprende, el sistema de organización de párrafo y finalmente la organización de dichos párrafos a fin de tener un texto con unidad.

Una de las habilidades que presentan mayor reto y apasionamiento a los que estudian una lengua es la habilidad de producción oral, ya que es a partir de ésta que puede comunicarse en un ambiente de habla extranjera. El desarrollo de esta habilidad debe ser a partir de su propósito de comunicación, de la necesidad de transmitir un mensaje u obtener una información, y es a través de este intercambio comunicativo que el alumno incrementa su fluidez y confianza en el uso de dicha lengua.

Es importante hacer notar que estas habilidades no se deben intentar desarrollar aisladamente, sino que se deben integrar, y una debe llevar a la necesidad de utilizar a la otra, ya que en la vida real "las habilidades de audición, producción oral, lectura y escritura,

generalmente se integran y no ocurren en forma aislada" (Gower et al 1983:85). Cada una de estas habilidades están integradas por micro-habilidades que permiten la interacción de unas con otras o se apoyan durante su interacción. A continuación se describen cada una de las micro-habilidades que integran a las habilidades antes señaladas.

2.1.3.2 Micro-habilidades

Las habilidades propias del aprendizaje, desarrollo y dominio de una lengua están compuestas por una serie de micro-habilidades o sub-habilidades inherentes a cada una de ellas. Estas micro-habilidades permiten el desarrollo pleno de dicha habilidad, es decir, forman el andamiaje sobre el cual la macro-habilidad se construye.

Cada una de las macro-habilidades tiene sus propias sub-habilidades, sin embargo, algunas de estas micro-habilidades se comparten. Entre las micro-habilidades comunes a las cuatro macro-habilidades están el vocabulario, la gramática y la sintaxis. Sin embargo, éstas no se comparten al mismo nivel, ya que cada macro-habilidad trabaja en un nivel de registro del idioma diferente.

Dentro de la macro-habilidad de audio se encuentran las micro-habilidades de vocabulario, gramática, además del acento, entonación y ritmo. El vocabulario está directamente en dependencia del tipo de texto auditivo que el receptor recibe, pues éste se ve afectado por el grado de formalidad o informalidad de dicho texto. El sistema gramatical no está exento del aspecto anterior que determina el nivel gramatical utilizado, la sintaxis empleada en la formación y estructuración de las oraciones que integran el texto oral. Finalmente, la habilidad auditiva depende directamente del acento propio del hablante, el cual depende del dialecto al que éste pertenezca, y el cual le imprimirá un sello característico y propio ala entonación y ritmo propio de los diferentes tipos de estructuras gramaticales del idioma, como podrían ser preguntas, afirmaciones, negaciones, etc.

En lo que respecta a la habilidad de lectura las micro-habilidades que la integran son: vocabulario, gramática, cohesión y coherencia. El vocabulario es afectado por el nivel de formalismo del texto escrito, de los propósitos de éste y de la interpretación del lector. El sistema gramatical está determinado principalmente por las convenciones del sistema de escritura característico del idioma en cuestión y de las intenciones o propósitos para los que el texto fue escrito. La micro-habilidad de cohesión permite la ilación y seguimiento de las ideas, de una oración a otra y de un párrafo al siguiente. Finalmente, la micro-habilidad de

coherencia es aquella que permite al lector comprender y dar sentido lógico a cada una de las oraciones que integran al texto. El desarrollo de estas micro-habilidades es el que permitirá al receptor comprender el texto, extraer el mensaje y darle sentido a lo leído.

Las micro-habilidades que integran a la macro-habilidad de escritura no son más importantes que las antes mencionadas, pero sí más representativas del nivel de comunicación que ha alcanzado el alumno.

Entre las micro-habilidades que se pueden mencionar están el sistema de escritura, la ortografía, el sistema de puntuación, el sistema de construcción de oraciones, la organización del texto y párrafos, la cohesión y coherencia del texto y el registro o estilo de dicho texto (Gower 1995: 113). El desarrollo de estas micro-habilidades es el que permite la transmisión de significados a través del texto escrito. El desconocimiento del sistema de escritura del idioma que se aprende puede originar textos sin sentido o que son un verdadero calco de textos pensados en la lengua materna. La ortografía permite la identificación de las palabras y la discriminación de otras a partir de su escritura. El sistema de puntuación origina que las ideas del texto escrito se transmitan con la adecuación propia del idioma que se aprende y que va íntimamente ligado a las convenciones generales de escritura en dicho idioma. La organización del texto y párrafos están en dependencia del sistema de escritura del idioma. Esta organización es la que permite que el texto tenga identidad en ese idioma y no se considere como un texto extranjero o una traducción calcada de otro idioma. El registro o estilo del texto está determinado por la formalidad del texto y está dado por el vocabulario y estructura gramatical utilizados en el mismo.

Las micro-habilidades que integran a la habilidad de producción oral son vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez y precisión. El vocabulario está integrado por las palabras y expresiones que los alumnos requieren aprender a fin de poder transmitir significados. El alumno tiene que desarrollar estrategias de registro de éste y métodos de aprendizajes y uso efectivo. El aspecto gramatical lo forma los patrones generalizables del idioma que permiten la estructuración de las oraciones que transmiten las ideas objeto del proceso de comunicación. Los alumnos deben desarrollar sistemas personales de toma de nota y generalización de estructura, a fin de tener éxito en la producción oral. La pronunciación es la que permite diferenciar cada uno de los sonidos que integran a las palabras, así como a cada una de éstas y finalmente a cada tipo de oración. El alumno debe poder identificar los

sonidos existentes en la lengua que aprende y que también existen en su lengua materna a fin de utilizarlos y debe poder identificar y producir aquellos in existentes. En este trabajo se puede auxiliar de los símbolos fonéticos (Gower 1995). En lo que respecta a la fluidez y precisión consiste en ser capaz de transmitir un mensaje con la adecuación propia al tipo de intercambio que se enfrente.

2.1.3.3 Motivación

La motivación "es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción" (Barriga y Hernández 1998:35), y en términos generales la motivación puede ser intrínseca y extrínseca. Por motivación intrínseca se considera al deseo de realizar las distintas actividades por un impulso interno originado en la persona misma, sin esperar ninguna retribución externa, sino únicamente por el deseo de la satisfacción personal. En cuanto a la motivación extrínseca ésta se da por razones externas, por reforzadores positivos o negativos que sirven como medios para satisfacer el deseo o interés de la persona.

En el caso de los estudiantes de lenguas la motivación se puede considerar como integrativa e instrumental. La motivación integrativa, motivación intrínseca, se da porque el estudiante quiere integrarse a la sociedad que habla esa lengua. La motivación es personal y se satisface en el deseo de pertenecer a esa sociedad. El estudiante no espera ninguna otra recompensa más que la aceptación y el reconocimiento. Se fundamenta directamente en el deseo e interés de aprender el idioma con fines comunicativos, y tipo de motivación está presente, principalmente, en sociedades bilingües, aunque no siempre se da el caso del aprendizaje con fines integrativos en el sentido positivo, sino algunas veces como un medio de control poder e incluso como una forma de subyugar, dominar o controlar el entorno. En el caso de la motivación instrumental, motivación extrínseca, el alumno aprende el idioma por razones externas, factores sociales, económicas o necesidades personales. El alumno espera recibir algún tipo de reforzamiento por realizar en primer lugar el proceso de aprendizaje y en segundo por realizar cualquier actividad que le permita ese aprendizaje, como sería el realizar tareas, participar, etc., (Harmer 1983, Ellis 1997:75). Sin embargo, en un ambiente de aprendizaje del idioma como lengua extranjera, éste tipo de motivación, es el que impera, pues el alumno está interesado en aprender el idioma como un instrumento de superación académica o de promoción laboral. En términos generales, la motivación intrínseca es la deseable en los alumnos pues les permite la autosatisfacción, por lo tanto se

es más persistente en el logro de las metas planteadas (Bandura 1986).

La motivación en términos generales es un fenómeno complejo y el alumno puede poseer ambos tipos de motivación al mismo tiempo, es decir, que éste puede estar motivado intrínseca e extrínsecamente. A su vez la motivación puede resultar del aprendizaje de una lengua debido al tipo de actividades que se realizan durante la clase, las dinámicas de grupo, la personalidad o actitud del profesor y los compañeros de clase, o puede causar el aprendizaje. Además la motivación es dinámica y puede estar presente en el alumno a mayor o menor grado, pero no necesariamente que éste no la tenga, sino lo que se debe buscar es encausar esa motivación hacia los fines o propósitos del aprendizaje del idioma en cuestión (Ellis 1997).

2.2 EL ESTUDIANTE DE LENGUA

El estudiante de lengua extranjera debe tener ciertas cualidades, tales como: motivación, actitud, destrezas y conocimientos. Además debe tener otras cualidades personales como confianza, gusto por el aprendizaje de lenguas, disponibilidad a utilizar el idioma, entre otras (Edge 1993).

En lo que respecta a la actitud el estudiante de lengua debe estar dispuesto al aprendizaje. Tener hábitos de aprendizaje y el deseo de aprender, indagar, descubrir y crear su propio aprendizaje (Ellis 1997). Este debe involucrarse activa y responsablemente en su propia formación, de hecho, se ha observado que los alumnos demuestran más disposición en dependencia del control y responsabilidad en la organización de las actividades que realizan (Howe 2000; Edge 1993). Por supuesto que la pura actitud no es suficiente, por lo que el estudiante debe poseer ciertas destrezas o habilidades. Entre estas se puede mencionar la habilidad para identificar y decodificar el sistema fónico del idioma que estudia (Ellis 1997). En este punto, el profesor juega un papel importante, pues debe proveer las experiencias de aprendizajes que permitan el desarrollo de éstas habilidades, ha de proveerles algunas herramientas y estrategias que le permitan el aprendizaje eficaz.

Por otra parte, el estudiante debe conocer sus capacidades, potencialidades y zonas de oportunidades. Además de un conocimiento general de la forma en que los idiomas funcionan (Ellis 1997: 05).

CAPÍTULO III FUNDAMENTOS DE LA AUDICIÓN

3.1 LA AUDICIÓN

En esta sección se destacan los elementos más importantes del proceso de audición. La importancia que comprende este proceso, al servir de elemento receptor y decodificador de mensajes en la comunicación adquiere una relevancia importante en la enseñanza de lenguas, al servir esta habilidad de enlace en el uso de las otras habilidades inherentes del proceso de intercambio de información. La audición comprende dos procesos auditivos, oír y escuchar. La primera es puramente receptiva y de acuerdo con Corder (1973:13) "...es 'no hacer nada'; es algo que nos sucede", y la segunda, aún cuando es receptiva, implica poner atención y contrastar la información recibida con la que ya se posee en un afán de obtener significados y comprender el mensaje inmerso en el flujo auditivo, o en palabras de Corder (ibid:113) "es un acto -o mejor dicho una actividad e implica 'dirigir nuestro conocimiento' con el objeto de poder procesar el habla o cualquier otro ruido potencialmente informativo que nos llegue."

El éxito de la audición, en su calidad de actividad receptiva, depende directamente de las cualidades auditivas del receptor y de su habilidad para manejar o retener información mentalmente por medios auditivos. Por otro lado, se debe considerar que es evidente que existen claras diferencias en el funcionamiento de percepción entre los individuos, entre los diferentes grupos de individuos y entre el mismo individuo en ocasiones diferentes. Oír significa identificar sonidos. Estos se pueden identificar al codificarlos en sonidos puros, fonemas, sílabas, palabras, oraciones y párrafos completos. Sin embargo, es un proceso que nos sucede de manera natural, a menos que se presente algún problema genético o físico en el sistema auditivo. En este acto, el receptor no requiere ningún esfuerzo cognoscitivo, si acaso un esfuerzo físico para identificar los sonidos adecuadamente.

En realidad, la capacidad de oír depende directamente del aparato auditivo, al ser ésta una cualidad física, y como cualquier cualidad física, ésta se puede mejorar. "Si [el] oído es insensible por naturaleza, éste se puede hacer más sensible con el entrenamiento; y si [el] oído es bueno por naturaleza, éste se puede hacer aún mejor con el entrenamiento." (Abbott et al 1990:43) Por otra parte, esta actividad está directamente influida por la forma en que habla el receptor. De modo que una gran cantidad de sonidos in existentes en la lengua materna del receptor no serán identificados o se .considerarán igualmente equidistantes que los sonidos más próximos en su lengua.

Para Rivers et al (1978:63) "escuchar es un proceso activo que consiste en construir

un mensaje a partir del flujo de sonidos de lo que se conoce de las potencialidades fonológicas, semánticas y sintácticas del idioma." Es decir, que primero se identifican los sonidos y su organización semántica y sintáctica ya partir de esta organización se identifica el mensaje transmitido a través del flujo de sonidos. Este es un proceso complejo que implica el uso de habilidades y micro habilidades comunes en todos los idiomas, mediante las cuales se da el proceso de comunicación con otros (Gower et al 1983). Por otro lado, el proceso de escuchar y "[decodificar] el mensaje requiere la participación activa de los participantes durante la comunicación." (Broughton et al 1980:65)

La actividad auditiva en el ser humano es de vital importancia, si se considera que "la mayoría de la gente se pasa una gran cantidad de sus horas activas escuchando tanto el discurso de otros como otro tipo de estímulos, con grados diferentes de atención." (Bowen et al 1994: 128) Esta actividad, de acuerdo con Doff (1988:199), se puede dar de dos maneras: "audición casual y audición enfocada", y define a la primera como el "escuchar sin un propósito o casi no escuchar" ya la segunda la define como "[el] escuchar por un propósito particular, 'para saber información que .se necesita saber'". Scarbrough (1984) recalca esta intencionalidad de propósito o necesidad de la audición.

La audición, comparte con la comunicación algunos elementos, pero especialmente la economía, pues como Ellis y Sinclair (1989:99) lo manifiestan "es extraño que se tenga que entender todas las palabras de lo que se escucha, a menos que se busque información específica..."

3.1.1 Elementos de la audición

La audición, al ser una actividad que depende directamente de la decodificación de los distintos significados o mensajes a partir de los sonidos que emite el emisor, depende de una serie de elementos que intervienen en el proceso de decodificación del mensaje. Es importante que se tengan bien identificados que elementos intervienen en esta decodificación y en la comprensión del mensaje.

Estos elementos se pueden identificar en tres grupos. En primer término los inherentes al sujeto receptor, aquel que realiza la actividad auditiva. En segundo término los propios del sujeto emisor, aquel que realiza la transmisión del mensaje, y por último, los elementos propios del mensaje, como son la organización, el tono, su complejidad léxica y sintáctica, su longitud, y especialmente su parte fonológica.

Entre los elementos que conlleva la audición por parte del receptor se encuentra su capacidad auditiva, su habilidad para identificar sonidos o grupos de sonidos, su nivel de memoria, su habilidad para decodificar y contrastar información y su lengua materna.

La capacidad auditiva del receptor está dada por aspectos fisiológicos y hábitos de atención auditiva. Sin embargo, el aspecto físico se puede mejorar a través de la práctica, así como crear un hábito de audición. Este aspecto le permitirá al oyente desarrollar habilidades que le permitan identificar sonido o grupos de sonidos, con mayor facilidad a medida que se desarrolle el hábito de poner atención a los sonidos que llegan a su aparato auditivo.

El nivel de memoria del oyente, le permitirá retener elementos que le faciliten identificar el mensaje e incluso asimilarlo. Abbott et al (1990:60) sugiere que "cada fracción de material significativo que se ...oiga tiene que ser: (i) reconocido como significativo y ser entendido al recibirlo, (ii) retenerlo en la memoria a corto plazo (MCP) el tiempo necesario para (iii) relacionarlo con lo que ya se escucho o con lo que se escuchará." Es decir, que a medida que el oyente recibe, asimila y contrasta información, éste identifica el mensaje auditivo, lo analiza y evalúa, de tal forma que en ese manejo de la información procesa el mensaje y lo hace parte de su acervo.

La habilidad para decodificar y contrastar información por parte del oyente se da desde la capacidad que tiene para identificar los sonidos o grupos de sonidos hasta el nivel de asimilación del mensaje. En este proceso, el receptor tiene que identificar todos y cada uno de los elementos del mensaje a fin de decodificarlo apropiadamente.

La lengua materna del receptor es un elemento determinante en la identificación de los sonidos. "Existe evidencia de que la forma en que una persona habla influye su percepción de lo que les es dicho." (Enciclopedia Británica 1993:79) Por lo tanto, la lengua materna determinará directamente los patrones de entonación, ritmo, stress y sonidos que el receptor identificará y no podrá identificar un sonido que no existe en su lengua materna, a menos que lo haya escuchado suficientemente e incluso producido.

Entre los elementos inherentes al emisor se identifican la velocidad de producción, su dicción, su acento, su idiolecto e incluso su nivel social y académico.

La velocidad de producción del hablante le da cuerpo a su mensaje y facilita o dificulta la comprensión del mensaje. Esta velocidad depende directamente de las

características físicas del hablante, tales como su lengua materna, su edad, su sexo y su nivel de fatiga.

La dicción del hablante le da claridad a las palabras y por ende a los mensajes. Es en este nivel donde cada sonido se forma y emite con la adecuación propia de dicho sonido. Otro aspecto directamente ligado a éste, es el acento del hablante. Este acento igualmente facilita o dificulta la comprensión del mensaje. Lo ideal es un mensaje con un acento no muy marcado o carente de éste, un mensaje emitido en un nivel estándar.

El idiolecto del hablante es un elemento muy importante en la producción de un mensaje, pues de éste depende los vocablos utilizados o el nivel de especialización del vocabulario utilizado, mismo que deberá ser parte del vocabulario receptivo del oyente. El uso de vocabulario y el nivel de especialización está directamente influido por el nivel social y académico del hablante.

Entre los elementos propios del mensaje el primer distintivo que se debe hacer es la organización del mensaje en sí. La estructuración de las ideas en párrafos auditivos es cohesiva y coherentemente, de este primer indicador depende en gran medida la comprensión del mensaje. La organización del mensaje permite saber de inmediato cual es la idea principal y que ideas son únicamente de apoyo o complementarias. Cada oración del párrafo auditivo nos permite identificar el contexto y el texto mismo del que se pretende obtener un mensaje.

El tono del mensaje permite obtener información relativa a formalidad e informalidad de la información, es decir "en donde se sitúa ...slang, familiar, neutral, o formal." (Broughton et al 1980:74) Es mediante el grado de formalidad o informalidad que el nivel estructural o gramatical y el nivel léxico del mensaje estará determinado. De esta forma la complejidad léxica y sintáctica del texto auditivo estará regulada y organizada por las características de ese estilo.

La longitud del mensaje auditivo es un elemento que permitirá la retención y contrastación del mensaje con información que posea el oyente. Esta longitud está dada por la longitud de las palabras utilizadas, las oraciones y el parafraseo que utilice el emisor del mensaje (Enciclopedia Británica 1993).

Finalmente, el elemento fonológico del mensaje, al ser éste el medio de transmisión del mensaje auditivo, tiene una importancia sin precedentes. La emisión de cada elemento

fonológico que compone al mensaje, a su vez, está determinado por la lengua materna del emisor y del receptor. Pues se puede dar el caso que el primero produzca determinados sonidos y el segundo no los identifique.

Este elemento fonológico es un sistema complejo que abarca desde la conexión de fonemas, palabras, oraciones hasta párrafos auditivos, todos en conjunto dándole cuerpo al mensaje. Además, aquí se pueden considerar los aspectos de entonación, acento, ritmo y stress, los cuales en consonancia con los sonidos propios de las palabras producen una gama de significaciones.

3.1.2 Factores que intervienen en la comprensión auditiva

La comprensión auditiva es un proceso complejo. Este proceso se complica más debido a la cantidad de factores que intervienen en él. Estos factores se identifican y se agrupan en distintas formas y de acuerdo a intenciones de los investigadores.

Brown and Yule (1983b) sugiere "cuatro grupos de factores que pueden afectar [a la audición]. Los concernientes al hablante (cuantos hablantes intervienen, la velocidad de su habla y el acento que tienen); el receptor (rol de) receptor- si es participante o escucha accidental, el nivel de respuesta que se requiere, el interés personal en el tema); el tema (la gramática, vocabulario, estructuración de la información, los antecedentes); apoyo (si existen figuras, diagramas u otra ayuda que apoye al texto)." citado por Nunan (1991:24)

Por otra parte, Anderson and Lynch (19883) citados en Nunan (1991 :24), considera que los factores que intervienen en la comprensión auditiva se pueden agrupar en "tres categorías principales: (1) El tipo de lenguaje; (2) el propósito por el que se escucha; (3) el contexto en que la audición se lleva a efecto."

En este trabajo, estos factores se agrupan en factores físicos, lingüísticos, fonológicos y cognoscitivos. Esta división se debe a que el análisis principalmente está dado en función a los factores que intervienen en la comprensión auditiva más que en quienes los producen o los perciben.

Los factores físicos se pueden analizar desde dos perspectivas: factores físicos subjetivos, aquellos inherentes al hablante y al oyente, y factores físicos objetivos, aquellos producidos por los materiales y equipos reproductores. Entre los factores físicos subjetivos, se pueden citar el ruido producido por los hablantes y los oyentes, tales como risas, chasquidos, ruidos de sus asientos al moverse, golpeteo de sus dedos o pies debido a la

ansiedad por participar o retirarse de la conversación, etc. Entre los factores físicos objetivos, se puede mencionar los ruidos que producen las grabaciones mal grabadas, los ruidos de los vehículos que pasan cerca del aula, el ruido del ventilador, ruidos externos a la clase, y todo tipo de ruido molesto producido por algún agente que no está interviniendo en la conversación o en el acto de audición. De acuerdo con Stevick (1976) citado en Hawkins (1987) la barrera que produce la interferencia no permite una máxima atención del receptor.

Estos primeros factores, como es de suponer interfieren en la comprensión del mensaje al no permitir la identificación de los fonemas, palabras u oraciones completas vía de transmisión del mensaje.

Los factores lingüísticos que intervienen en la comprensión auditiva se pueden dividir en sintácticos, morfológicos y léxicos, en este rubro cabría el factor fonológico. En el elemento sintáctico, la elaboración o estructuración del mensaje representa una dificultad al oyente. Un desconocimiento de esa estructura o un manejo inadecuado de la misma permitiría una comprensión errónea del mensaje o incluso la total incomprensión del mismo. De igual forma, una mala estructuración sintáctica del mensaje ocasionaría la pérdida de sentido o intencionalidad del mensaje. El aspecto morfológico, incide en la formación de las palabras. Un desconocimiento de la formación de palabras permitiría la errónea interpretación de las mismas. Ocasionando por lo tanto un nivel de comprensión inferior al deseado. Finalmente, el aspecto léxico juega un papel muy importante en la comprensión de un mensaje, puesto que hasta el momento las palabras son las que llevan la mayor carga de significado, el desconocimiento léxico de éstas ocasionaría la falta total de la comprensión del mensaje.

El factor fonológico es el que abarca la producción de sonidos. Debido a que auditivamente, el mensaje se identifica a partir de los sonidos producidos por el hablante, este factor juega un papel muy importante en la comprensión de dicho mensaje. Rivers et al (1978:63) lo describe como "... [el] abstraer a partir de una corriente de sonidos unidades ...y atribuirles funciones en relación con otras unidades, de modo que un mensaje inteligible se pueda construir a partir de lo que se oye...". La falta de percepción adecuada de los sonidos de un idioma o la mala producción de los mismos, por parte del hablante ocasionaría una confusión o incomprensión de las palabra u oraciones, e incluso del mensaje auditivo. Norries (1983:57) asevera que "tanto el receptor como el emisor

...necesitan activamente darle sentido a los sonidos [en juego]." Por otro lado, en este factor, se podría considerar el aspecto de entonación, ritmo y acento. Aunque estos últimos aspectos no son propiamente fonológicos, si son producidos sonoramente y dan un matiz muy especial al mensaje auditivo, por otra parte es importante tener presente que "es a través de la interacción entre el hablante y el receptor ...que se decodifica el significado [del mensaje]," (Larsen-Freeman 1986: 138) por lo tanto, "una entonación equivocada, normalmente fracasará en transmitir el significado, pero tendrá éxito en transmitir un significado diferente del que pretend ía el hablante." (Abbott et al 1990:41)

Finalmente, el factor cognoscitivo influye total y absolutamente sobre la interpretación o comprensión del mensaje. En el proceso de decodificación del mensaje, el aspecto cognoscitivo determina la significación final del flujo de información sonora que recibe, la interpreta, la contrasta y la asimila en forma de comprensión del mensaje produciendo una respuesta final en el individuo que comprende el mensaje, o en palabras de Nunan (1991:18), "...[una audición] exitosa es aquella que utiliza tanto conocimiento internalizado en el cerebro como aquel que existe fuera de éste para interpretar lo que se oye.

En cuanto a los factores físicos objetivos, su incidencia en la .comprensión del mensaje se da principalmente en la primera etapa del proceso, es decir, en la identificación de los sonidos, palabras u oraciones que transmiten dicho mensaje. Estos no menos incidentes que los primeros, son más fáciles de controlar o corregir, ya que la simple corrección de éstos depende únicamente de una acción física fácil de corregir.

3.1.3 La audición en la lengua materna y en una lengua extranjera

El proceso de audición se puede considerar desde dos perspectivas para su estudio y análisis. Desde la perspectiva de la lengua materna y desde la perspectiva de lengua extranjera. La audición desde la perspectiva de la lengua materna se puede considerar como un proceso natural, adquirido, involuntario y funcional del acto de comunicación. Este proceso está integrado por una serie de estrategias y técnicas que permiten al receptor identificar, contrastar, analizar y decodificar el significado a partir del flujo de información sonoro. En el caso de la audición desde la perspectiva de lengua extranjera, se trata de un proceso aprendido, voluntario y funcional del acto de comunicación. Mismo que debe tener prácticamente las mismas estrategias y técnicas que permitan al receptor ser competente

auditivamente.

En general, independientemente de las características o tipo de audición (lengua materna o lengua extranjera) ésta siempre podrá ser de dos tipos "audición casual y audición enfocada" (Doff 1988:199), la audición casual demandará menor esfuerzo al receptor y únicamente escuchará la generalidad del mensaje. En la audición enfocada el receptor tendrá que estar atento al contenido auditivo ya información específica y detallada entre el cúmulo total del flujo auditivo. En términos generales, rara vez se dará una en forma pura. Por lo general siempre estarán en una interacción constante, todo en dependencia de los intereses del receptor y de los propósitos del acto comunicativos.

La competencia auditiva dependerá del grado de desarrollo de la habilidad auditiva y de la capacidad de manejo de las estrategias y/o técnicas aprendidas que le permitan al receptor la decodificación del mensaje, es importante destacar que el acto de la audición "...se efectúa para desempeñar algún tipo de actividad comunicativa..." (Harmer 1989:184), y según Scarbrough (1984:142) "básicamente ...[se] escucha por información o por placer", por lo que el receptor sólo logrará su éxito si logra extraer los significados que le permitan interactuar en el proceso de comunicación. Por supuesto, en la lengua materna éste proceso se facilita al hacerse básicamente con fonemas conocidos, estructuras lingüísticas familiares y léxico común al contexto del individuo. Sin embargo, en la lengua extranjera, esto no sucede así. En primer lugar hay que identificar fonemas extraños, .estructuras ajenas y léxico desconocido. Además de las diferencias antes mencionadas el receptor se enfrenta aun acento, ritmo y entonación lo cual hace aún más complejo el proceso de decodificación del significado en el mensaje auditivo.

En la identificación del significado en el mensaje auditivo juega un papel importante la capacidad y la habilidad cognoscitiva del receptor, mismas que están compuestas por su nivel de identificación, su capacidad de memoria, su manejo de información y finalmente la capacidad de abstracción del significado. Harmer (1989:181) establece que la "[capacidad] de abstracción de información específica en la actividad auditiva es una habilidad vital especialmente porque mucho de lo que se dice en conversación es redundante e innecesario".

La habilidad auditiva se puede mejorar, en la eventualidad de que se tenga deficiencias y se puede entrenar en el caso que requiera entrenamiento. Las sub-habilidades

que componen a la habilidad auditiva se adquieren al unísono en que se adquiere la lengua materna y en el caso de la lengua extranjera, al unísono en que se aprende ésta, por lo tanto al igual que se mejora el manejo de la lengua materna mediante la práctica razonada y conciente y la lengua extranjera mediante su estudio constante, también la habilidad auditiva se puede mejorar. Sin embargo, al igual que se adquieren vicios y deficiencias de la lengua materna, también en la habilidad auditiva se presentarán deficiencias en general. Éstas deficiencias dificultarán la ya .de por sí difícil labor del receptor.

Es importante recalcar que así como se adquieren vicios y deficiencias auditivas, que posteriormente inciden en la audición en la lengua extranjera, también se adquieren técnicas y estrategias que facilitan la labor del receptor en su lengua materna y las cuales se pueden transferir a la lengua materna. Sin embargo, si éstas estrategias y técnicas no están bien identificadas o si se carece de éstas entonces tal transferencia es deficiente o nula.

3.1.4 El papel de la audición en el aprendizaje de una lengua

En el aprendizaje de una lengua extranjera se requiere el desarrollo de una serie de habilidades que permiten la interacción del receptor con su medio. Esta interacción se dará únicamente si el proceso de comunicación se efectúa exitosamente. Por lo que el aprendizaje se dará sólo si se logra el dominio de las habilidades que permitan la comprensión del texto auditivo y su asimilación.

En el proceso de enseñanza de una lengua extranjera mediante el enfoque comunicativo, se considera al "...uso del idioma para lograr alguna función, tales como argumentar, persuadir o prometer. y lo que es más, estas funciones se llevan dentro de un contexto social" (Larsen-Freeman 1986:123), por lo que si este proceso falla el aprendizaje se detiene o distorsiona. Por otra parte, en las actividades de aprendizaje del idioma se .utilizan actividades que requieren el uso de 'idioma auténtico', vehículo de comunicación en el aula, se tiene una gran variedad de formas lingüísticas, el proceso de comunicación se establece entre el profesor y los alumnos, y entre los mismos alumnos, y toda interacción es en función de un propósito de comunicación (Larsen-Freeman 1986). Por lo que el alumno debe ser comunicativamente competente, es decir, tener las mismas capacidades o desarrollar las mismas habilidades que presenta en su lengua materna.

En el aprendizaje de una lengua extranjera "la educación [o entrenamiento] del oído ...es un prerequisite para el estudio eficiente de la lengua extranjera" (MacCarthy 1978,

citado en Hawkins 1987:5), y en el caso actual en donde el enfoque es plenamente comunicativo esta premisa adquiere mayor importancia.

La audición se puede considerar desde 2 perspectivas: audición intensiva y audición extensiva. La audición intensiva es controlada y se enfoca en un solo aspecto; y la audición extensiva abarca la presentación de material nuevo (vocabulario, estructuras, etc.) y tiende a ser más 'real', y proveer al alumno con estímulo similar al que encontrará en un ambiente de un país hablante del idioma (Broughton et al 1980). Haycraft (1986:76) recalca que la "audición es una parte esencial de la comunicación, y por lo tanto, la práctica regular de comprensión auditiva es una parte vital"

En el aula la práctica de la audición se dará principalmente por los patrones orales producidos por el profesor, y el uso del inglés permitirá que se vea como un medio de comunicación y no como un objeto de estudio. (Doff 1988:222) De igual forma, "el grado de eficiencia auditiva en ocasiones determinadas dependerá, ...del tipo de material y su reconocimiento, el interés que despierta el material en el receptor y la forma en que se suministra." (Rivers et al. 1978:86) Por lo tanto, se buscará el entrenamiento o desarrollo de las habilidades que permitan que el proceso de comunicación se dé, y se debe cuidar de no exigir al estudiante mayor información de la que pudiera obtener un hablante nativo o que realicen ejercicios que un hablante nativo no realizaría, Como parte del ejercicio auditivo.

3.1.5 La habilidad auditiva

Por habilidad se entiende la destreza que un individuo tiene para desarrollar determinada actividad. En el caso de la habilidad auditiva, ésta se entenderá Como la destreza que un individuo tiene para identificar y decodificar mensajes a partir de los sonidos que percibe. También se puede entender como la capacidad de decodificación de los mensajes auditivos.

La habilidad auditiva, al igual que cualquier otro tipo de destreza, está en función de la capacidad del individuo y de su nivel de práctica, el cual determina el desarrollo de la misma. Esta habilidad está integrada por cuatro destrezas principales ha desarrollar, skimming, scanning, audición intensiva y audición extensiva (Wright 1989).

Todo individuo, a no ser que cuente con algún tipo de problema físico, tiene la capacidad de oír, es decir, de percibir sonidos, y esta capacidad estará desarrollada en mayor o menor grado, dependiendo las características individuales. Sin embargo, al ser ésta

una destreza, se puede mejorar en el caso que ésta no esté desarrollada a plenitud o se puede desarrollar en el caso de que se cuente con un desarrollo nulo. Broughton et al (1980:66) lo describen de la siguiente manera "la capacidad receptiva de decodificar el idioma y el contenido del mensaje es una habilidad que se puede entrenar y desarrollar a través de la enseñanza; ..." Por otra parte, Papalia (1976:79) recalca el énfasis que pone la lingüística en la necesidad de entrenar al oído, mediante la practica auditiva y el reconocimiento de las diferencias de los sonidos.

En términos generales, se puede considerar que la habilidad auditiva está integrada por la capacidad de identificar sonidos, decodificar éstos sonidos, contrastarlos con la información cognitiva que posee el individuo y abstraer significados a partir de este proceso, es decir, decodificar el mensaje auditivo. Papalia (1976:78) define este proceso estableciendo que "el receptor debe en primer lugar percibir los sonidos, luego organizar las palabra y finalmente seleccionar el concepto apropiado."

El proceso de identificación y decodificación del mensaje es parte del sistema de comunicación. Este último no se da aislado, sino que se auxilia de una serie de mensajes visuales que permiten que este sistema se retroalimente, y que permiten que tanto el emisor como el receptor sepan que la audición y la comprensión del mensaje ha tenido lugar (3.Broughton et al. 1980:66).

1.6 Factores que intervienen en el desarrollo de la habilidad auditiva

En el desarrollo de la habilidad auditiva intervienen una serie de factores de índole lingüístico, auditivo, cognoscitivo y psicológico. Entre los factores lingüísticos se pueden encontrar aquellos del orden sintáctico, morfológicos y léxicos, como el componente estructural del mensaje, y los factores fonéticos y fonológicos como el componente de transmisión del mensaje. Entre los componentes auditivos se pueden considerar el ritmo, la entonación, el acento y la velocidad de transmisión con que se recibe el mensaje. En cuanto a los factores cognoscitivos se pueden considerar los antecedentes que se tengan del tema, el contexto y el co-texto del mensaje y la información que se espera escuchar. Finalmente, entre los factores psicológicos se pueden considerar la motivación del receptor.

En el factor lingüístico juega un papel importante en la transmisión del mensaje, pues es él que le da cuerpo a éste. La estructuración sintáctica y morfológica, así como el nivel léxico, permitirá la comprensión del mensaje con un mayor o menor grado de facilidad.

Este nivel de estructuración va a depender directamente del tipo de habla que se esté procesando; formal o informal. El habla formal comprende una estructuración cuidadosa y un rebuscamiento léxico mayor del que implica el texto auditivo informal. Sin embargo, el orden de ideas es claro y estructurado, en la mayor de las veces.

En cuanto al texto informal, éste tiene un nivel menor de estructuración, el vocabulario es, por lo general, simple, la estructuración del mensaje no es tan coordinada. Sin embargo, se auxilia de repetición, paráfrasis y gestos para la claridad del mensaje.

En lo que respecta al nivel fonético y fonológico, el receptor debe estar familiarizado con los sonidos del idioma que decodifica, de no ser así, tal decodificación carecería de precisión y adecuación o simplemente no se daría.

El ritmo, la entonación, el acento y la velocidad de transmisión con que se recibe el mensaje es determinante para su comprensión. Sin embargo, Harmer (1991: 212) alega que "el problema principal... es la forma en que se presenta el material auditivo"

El contexto y el co-texto del mensaje permiten al receptor identificar el tema general del mensaje. El contexto en primer lugar ubica al receptor en el área de conocimiento que se trata, le provee una idea general y finalmente le da información acerca de las relaciones con otras áreas del conocimiento. El co-texto, por su parte, ubica al receptor en la actualidad del mensaje, en el momento histórico que se desarrolla y las implicaciones que éste tiene en el ámbito actual. En lo que respecta a la información que se espera escuchar despierta en los "individuos receptores el interés y la expectativa, lo que les da un propósito definitivo para escuchar." (Harmer 1991 :215)

La motivación del receptor determinará el grado de atención que éste ponga desde la identificación de los aspectos fonológicos hasta la decodificación del mensaje. Esta motivación estará determinada por los propósitos y razones por las que el receptor está decodificando el mensaje. De acuerdo con Abbot et al (1990:60) "Cada sección de material significativo que se escuche tiene que ser: (i) reconocido como significativo y entendido al recibirse, (ii) retenerse en la memoria a corto plazo el tiempo necesario para que se (iii) se relacione con lo que ya se ha escuchado o lo que vendrá posteriormente".

La motivación en la decodificación de un mensaje podrá ser instrumental o integrativa. La primera se da cuando el propósito de la actividad tiene un fin material o de obtención de algún beneficio económico y la segunda cuando se pretende formar parte de la

comunidad o grupo social con el que se interactúa.

En el desarrollo de la habilidad auditiva se debe entrenar al receptor para realizar las mismas funciones que realiza en su lengua materna. Es decir se les debe entrenar para "desechar redundancia, titubeos, agramaticalidad y el cambio de ideas del emisor." (Hamer 1989: 177) Por otra parte Abbot et al (1990 :44) recomienda que se les debe proveer modelos adecuados y claros, tiempo suficiente de audio, y estar conciente del sistema fónico de la lengua materna.

Un factor que se debe considerar durante el desarrollo de la habilidad auditiva debe ser las dificultades que encuentra el receptor, especialmente en una lengua extranjera. Tanto el factor lingüístico como el factor psicológico ocasiona en el receptor la sensación de pánico al enfrentar las dificultades de decodificar el mensaje transmitido en una lengua extranjera.

Por lo que se debe evitar que este pánico se incremente no exponiendo a los individuos que no tienen éxito en la decodificación del mensaje durante la actividad de audición y no rehusarse en tocar la audición más de una vez (Harmer 1991 :231). Abbot et al. (1990) manifiestan como esta habilidad se práctica inapropiadamente o simplemente no se le da la importancia que requiere. Por otra parte menciona una serie de aspectos que normalmente se deben considerar al momento que se pretende desarrollar esta habilidad o que se práctica mediante algún tipo de material auditivo. Entre los elementos que mencionan figuran: las características de los materiales auditivos, la cantidad de información de estos, los fines para los que estos fueron editados, la adecuación de las actividades y el audio. A estos aspectos cabe agregarles el nivel de apego a la realidad de las actividades si se comparan con las actividades que realizaría un hablante nativo del idioma.

Hawkins, (1987), por su parte, manifiesta la importancia de desarrollar la habilidad auditiva como parte del trabajo normal del salón de clases y asociada a otras experiencias de aprendizaje. Sin embargo reconoce que tal desarrollo no tomará lugar automáticamente.

3.1.7 Metodología empleada en el desarrollo de la habilidad auditiva

La metodología comprende el proceso, la forma o el modo en que se realiza una actividad. En el caso del desarrollo de la habilidad auditiva, la metodología comprende los distintos procesos utilizados con el fin de desarrollar esta habilidad o algún aspecto que

favorezca este desarrollo.

También comprende la forma en que se aplican las distintas actividades y técnicas enfocadas al desarrollo de ésta habilidad y por último, comprende el modo que se emplea en las actividades o el modo de presentar y administrar los materiales auditivos. Todas estas metodologías están enfocadas a entrenar el uso del aparato auditivo, a incrementar la percepción ya discriminar los mensajes auditivos (Hawkings 1987:34).

Las actividades auditivas, por regla general siguen un proceso vertical y en una sola dirección, es decir, de inicio a fin, sin importar los problemas y tropezones que se tengan durante este proceso. El profesor aplica la actividad, da las instrucciones a realizar en ella y finalmente activa la grabación. Al término de la grabación se comprueban las respuestas de los estudiantes, únicamente en función al ejercicio suministrado, y el cual algunas veces es totalmente artificial y ajeno a la realidad de un hablante nativo. Posteriormente, se provee la respuesta 'correcta' o 'idónea' de acuerdo a la perspectiva del profesor y se da por concluida la actividad. En el mejor de los casos se realizan dos o tres preguntas extras en torno a la grabación y se da por concluida toda la actividad auditiva, sin importar los porqués que queden en el aire.

Las técnicas auditivas se aplican de acuerdo a las corazonadas del profesor y rara vez en función a las necesidades o intereses de los alumnos, y las actividades se realizan en secuencias artificiales o preparadas para obtener un producto de antemano identificado por el profesor. Únicamente, pensando en la sola práctica de la habilidad auditiva y rara vez en función a un objetivo comunicativo. Aún cuando la literatura indica que se deben proporcionar actividades de audio en forma extensiva (por placer) e intensiva (por un propósito) no se debe entender como escuchar información por el sólo hecho de escuchar, pues un hablante nativo aún cuando escuche por placer su propósito de escuchar es relajarse, divertirse, etc. En este afán de práctica se puede observar la explotación o sobre explotación de actividades enfocadas a la identificación de sonidos aislados, datos concretos y repetición de palabras textuales, sin un antecedente previo. Ejercicios por demás difíciles de realizar y que un hablante nativo rara vez realiza (Doff 1988).

En la literatura de la enseñanza de lenguas se puede observar el énfasis marcado en aplicar una actividad auditiva en tres etapas, 'pre listening' (pre-audición), 'while-listening' (durante la audición) y 'post-listening' (posterior a la audición) con el fin de crear en el

alumno un propósito para escuchar, ayudar al alumno a demostrar su comprensión auditiva y su respuesta a la actividad auditiva (Wright 1989: 161). Por su parte Doff (1988:203) recalca este afán de ayudar a los alumnos a escuchar las actividades de audio dividiéndolo en etapas. La primera es una etapa introductoria, la siguiente puede ser una serie de guías para poner atención en puntos específicos y finalmente una conclusión. Sin embargo, en la práctica, muchas de las actividades auditivas quedan en la mera etapa de 'pre-audición'. Aunada a estas tres etapas está la actividad de anticipación que debe tener el receptor, misma que lo prepara para identificar la información más fácilmente.

En la aplicación de una actividad de audio se debe tener presente el proporcionar una clara introducción al tema, esto le permitirá al alumno identificar el tema que escuchará y despertar su interés. Se debe contar con algún tipo de apoyo visual de tal forma que le facilite al alumno la visualización general del tema. y finalmente, se debe identificar claramente las razones comunicativas por la que se realizará dicha actividad (Harmer 1989: 177).

Otro aspecto importante que se destaca en la metodología de la aplicación de las técnicas auditivas y de la realización de las actividades está el tener presente la razón o propósito comunicativo por el cual se realiza dicha actividad. De acuerdo con Papalia (1976:79) "a los alumnos se les debe proveer de situaciones familiares y significativas que incrementen su anticipación del significado y facilita su comprensión". Pues, al igual que sucede en la actividad auditiva normal de un hablante nativo, éste no escucha por el solo hecho de escuchar, sino escucha con un propósito o por una necesidad, real o imaginaria, pero que llevan al individuo a escuchar con el fin de obtener una información que posteriormente utilizará con fines comunicativo. De igual forma, cuando se escucha algo, el receptor sabe de antemano, en la mayoría de las veces, que es lo que va a escuchar o por lo menos tiene una idea general de lo que va a escuchar. Doff (1988:205) destaca la importancia de la capacidad de predicción por parte del receptor, y en el desarrollo de la habilidad auditiva en clases es un factor que permite que la clase esté envuelta en la actividad y desarrolle estrategias de identificación del mensaje.

Al realizar una actividad auditiva, se debe escuchar toda la información (grabación) una primera vez a fin de obtener una idea general del texto auditivo y sobre todo familiarizarse con los aspectos fonológicos del mensaje, tales como el acento, la

entonación, el ritmo y la velocidad, que muchas de las veces, es el motivo principal del bloque mental durante la actividad auditiva (Hamer 1991 :231). De igual forma, se debe proporcionar actividades auditivas que comprendan el habla en forma natural, tanto el vocabulario como la velocidad del flujo oral deben permanecer inalterables (Papalia 1976:79). Finalmente, es importante realizar la actividad auditiva con relación a otro tipo de actividad, es decir, para realizar otra actividad como hablar o escribir (Gower et al. 1983).

3.1.8 Técnicas y estrategias empleadas en el desarrollo de la habilidad auditiva

Para el desarrollo de la habilidad auditiva se puede utilizar tanto una serie de técnicas como de estrategias. La diferencia entre técnica y estrategia no es muy clara. Sin embargo, aquí se entenderá por técnica a toda actividad estructurada que se utiliza para la ejecución o resolución de los ejercicios que integran una actividad auditiva y por estrategia se entenderá las distintas maneras, en que se apliquen estas técnicas; y que no llegan a ser métodos establecidos.

Las técnicas más comunes utilizadas por los profesores en el desarrollo de la habilidad auditiva pueden ser: inferir el tipo de audio, el .contexto, el número de hablantes, el tema, elementos lingüísticos, etc.; desechar redundancia, muletillas, explicaciones, etc.; identificar palabras claves, tipo de lenguaje, a los hablantes, información específica, etc.; interpretar información, sonidos, etc.; predecir el tema, el número de hablantes, el lugar, etc.; Seleccionar información específica, palabras claves, ideas principales, etc.; entre otras.

Las técnicas antes mencionadas se aplican como complemento o estrategia para resolver los distintos tipos de ejercicios que acompañan a una actividad auditiva. Entre los ejercicios más usados en una actividad auditiva están los ejercicios de completar, ejercicios de relacionar, ejercicios de identificación de elementos, ejercicios de una respuesta física (movimiento) y ejercicios de intercambio de información (Papalia 1976).

Entre los ejercicios de completar existe una gama de variaciones. Los más comunes son de completar con información específica, uno o más datos (palabras); completar con una cifra, normalmente gráficas, ordenar secuencias de eventos, etc.,. Lado (1964:121) hace hincapié en que "se le permita escuchar a los alumnos las palabras aisladas y en oraciones." Sin embargo estos ejercicios presentan dificultad al estudiante, pues si no comprenden el dato faltante entonces no pueden completar el ejercicio, lo que crea una sensación de

frustración, además de la poca práctica auditiva que se tiene con este tipo de ejercicios (Harmer 1989: 181).

Los ejercicios de relacionar, muy parecidos a los anteriores por lo general consisten en relacionar uno o más datos aun objeto, a una figura o a otro dato. Estos ejercicios son relativamente más fáciles que los de completar, sin embargo, también presentan poca práctica auditiva.

Los ejercicios de identificación de elementos proporcionan una secuenciación de datos. El problema principal de este tipo de ejercicios es que si no se identifica una secuencia, entonces, todo el ejercicio se llena incorrectamente. Sin embargo, el nivel de exposición auditiva a la que está expuesta el alumno es mayor y más significativa, que en el tipo de ejercicios de identificar datos específicos. En cuanto a lo que toca al nivel de comunicación, este tipo de ejercicio es muy cercano a la actividad auditiva que realizan los hablantes nativos.

Otro tipo de ejercicios que proveen una respuesta comunicativa son aquellos que requieren una respuesta física. Esta puede ser un gesto, una acción o una actividad dirigida auditivamente. Este tipo de ejercicios ejercita en el alumno su nivel de respuesta muy cercano al que daría un hablante nativo. Además, al no tener que leer o escribir para dar su respuesta, esta no se verá interferida por su falta de vocabulario y capacidad de escritura.

Otra ventaja de este tipo de ejercicios es que se le provee información suficiente (repeticiones, etc.) que permiten al alumno predecir acciones a realizar e identificar secciones de información que requiera para la consumación del ejercicio.

Finalmente, los ejercicios de intercambio de información, quizás sean los más idóneos para desarrollar la habilidad auditiva, pues se considera que la audición es más efectiva cuando se da para intercambiar información oralmente (Lado 1964). Además en la vida real se escucha con algún propósito y muchas veces este es el de intercambiar información. El intercambio de información comprende desde datos específicos hasta ideas generales. Sin embargo, en la aplicación de este tipo de técnicas, muchas veces se requiere equipo especial, como es un laboratorio de lenguas, para que los alumnos tengan información diferente y se de verdaderamente la necesidad de comunicación.

Todas las técnicas creadas con el propósito de desarrollar la habilidad auditiva, cubren en cierta forma las acciones que un hablante nativo realizaría y están elaboradas en

función a un propósito comunicativo. Sin embargo, este propósito se pierde cuando se elabora un ejercicio enfocado a un solo propósito. Pues se vuelve artificial. Aún cuando es muy cierto que en el nivel comunicativo se identifican datos específicos e incluso sonidos aislados esto no se hace todo el tiempo, ni tampoco durante toda una jornada auditiva. Es más importante utilizar una técnica o una combinación de técnicas con un propósito de identificación de significado, que de práctica de la habilidad auditiva como un elemento aislado y sin un fin (Hawkins 1987; Gower et al 1983).

Las estrategias son los planes elaborados por los profesores con el fin de obtener el mayor provecho de las técnicas antes mencionadas. Una estrategia que conviene utilizar para el desarrollo de la habilidad auditiva es la combinación de dos o más técnicas a fin de lograr una actividad más o menos acorde a la que realizaría un hablante nativo en su propio idioma. Como parte de las estrategias están los apoyos visuales que ayudan a identificar y predecir lo que se escuchará, e incluso para demostrar el entendimiento de lo escuchado mediante un medio no verbal (Wright 1989: 159). Además de éstos están los distintos ejercicios de práctica de sonidos de palabras aisladas, palabras en oraciones cortas, grupos de palabras, dictados cortos y de pasajes completos. Además de los entrenamientos regulares de identificación auditiva de vocabulario y temas de interés general (Rivers et al. 1978:90-91).

Una estrategia que conviene seguir para lograr un óptimo resultado en el nivel comunicativo tomando como base la habilidad auditiva es el integrar las habilidades, es decir, combinar una habilidad productiva con una receptiva, como podría ser escuchar para posteriormente hablar, o escuchar para posteriormente escribir, o simplemente para realizar una acción o seguir una instrucción.

Mediante el uso de las técnicas y las habilidades auditivas los alumnos deben desarrollar las habilidades para "interpretar ritmo, estrés y la entonación para identificar el foco de la información y el tono emocional/actitudinal; la habilidad para extraer la información general/esencial de textos auditivos extensos sin necesariamente entender todas las palabras escuchadas." (Nunan 1991 :6)

3.1.9 Materiales utilizados en el desarrollo de la habilidad auditiva

Como materiales utilizados para el desarrollo de la habilidad auditiva, normalmente, se considera a todo tipo de audio "...determinado por el programa de estructuras, palabras o

funciones que se enseñarán" (Bowen et al 1994: 129), es decir, no se consideran como parte de éstos a los materiales visuales que sirven de apoyo para la identificación, deducción y comprensión final del mensaje auditivo.

Para efectos de análisis, se considerarán tres tipos de materiales auditivos. Los materiales auditivos propiamente, los materiales prácticos y los materiales de apoyo.

Los materiales auditivos están integrados básicamente por grabaciones y el discurso en vivo. Estos a su vez, se pueden agrupar en monólogos y diálogos. En el caso de los monólogos, éstos pueden ser planeados o improvisados, y los diálogos pueden ser interpersonales y transaccionales. Los diálogos interpersonales a su vez pueden ser familiares y no familiares (Nunan 1991 :21).

Los materiales auditivos compuestos por grabaciones, películas, documentales, programas, son muy versátiles y fáciles de utilizar en el aula, además, permiten acercar a los receptores a diferentes grados de formalidad, variedad de acentos, y velocidad o ritmo del discurso real de los hablantes nativos del inglés o hablantes nativos de otros idiomas. De acuerdo con Doff (1988:204) "[los materiales grabados] le proporciona a los estudiantes la oportunidad de escuchar una variedad de voces ..., y es una forma de traer las voces de los hablantes nativos al salón de clases". Otras ventajas de los materiales grabados son que se pueden escuchar en prácticamente cualquier atmósfera como mayor o menor adecuación y se pueden repetir tantas veces como se juzgue necesario. Rivers et al (1978:82) recomiendan "permitirle a los alumnos escuchar material de audio ...con tanta frecuencia como sea necesario hasta que éstos puedan 'oír' y retener el contenido." En el caso de los materiales audio grabados, "además de ser baratos y fáciles de portar, también dirigen la atención de los estudiantes exclusivamente en el inglés hablado -en lugar del contacto visual, gestos, eventos secundarios, etc." (Harmer 1991 :213)

El discurso en vivo es un elemento muy valioso, especialmente si se considera que es mediante éste que los alumnos identifican los patrones auditivos del idioma inglés, y están inmersos por más tiempo, les permite interactuar e intercambiar información con su profesor y sus compañeros. Por otra parte, se puede controlar la velocidad de emisión y por lo tanto la de recepción de acuerdo al nivel de los estudiantes.

Los materiales prácticos son todo tipo de material en el que se realizará algún tipo de acción como producto de la grabación o del discurso auditivo. Este material está integrado

por los distintos tipos de ejercicios gráficos, como hoja de verificación, tabla de datos, ejercicio de complementación, ejercicios de selección múltiples, etc. La calidad en estos materiales permitirá la identificación fácil del ejercicio y del como deberá ser resuelto, proporcionará una imagen visual agradable y no ocasionará la confusión del receptor. Es importante que los materiales a trabajar durante la actividad auditiva y los ejercicios a realizar tengan un contexto y sean lo más cercanos a la realidad, es decir, se debe solicitar al receptor realizar únicamente actividades que encontraría en su entorno real un hablante nativo del idioma inglés. De acuerdo con Rivers et al (1978:94) "... las expresiones aisladas son más difíciles de "oír" adecuadamente que los segmentos contextualizados."

Los materiales visuales de apoyo están compuesto por tarjetas, posters, imágenes, figuras, objetos, acciones que realizan los interlocutores, o a veces, únicamente el receptor. Pese a que éstos materiales únicamente proporcionan una información secundaria y de ambientación, no se deben de omitir o restarles importancia. Pues de ellos depende el éxito de que el receptor pueda predecir eventos e información que escucharán, les dará seguridad y confianza al realizar el ejercicio. Por otra parte, proporcionará un toque de realismo a la actividad.

En la elaboración o selección de cualquiera de los tipos de materiales auditivos antes descritos, se debe tomar en consideración el propósito de la actividad auditiva, la longitud de la actividad y sobre todo el grado de dificultad de la misma. Es importante contar con una variedad de materiales auditivos a fin de mantener el interés y la motivación de los ejercicios en clase.

3.1.10 Estructuración y organización de los materiales

Los materiales utilizados en las actividades auditivas deben tener una organización lógica y coherente. Además de estar diseñados para ayudar a los alumnos a escuchar más eficiente mente y no ser trampas que los confunda o distraiga y ocasionen que no logren su objetivo (Harmer 1991 :213). El contenido, al igual que los reactivos del ejercicio deben ser prácticos, ágiles y visualmente sencillos, es decir, tanto su organización como su estructuración han de permitir su observación y análisis en un solo documento. En esta organización Bowen (1994: 140), recomienda tomar en consideración "el rol del receptor, el tipo de respuesta a obtener, el objetivo de la actividad, la complejidad del material, el grado de autenticidad de la respuesta, la función del texto auditivo, y el grado de proceso de

la información."

Sin embargo, los contenidos de las actividades deben estar organizados de acuerdo a su complejidad y nivel de dificultad, sin menoscabo de su valor estético y su nivel práctico. Por otra parte, el contenido de estas actividades, así como la actividad misma debe estar de acuerdo al interés y nivel de los estudiantes (Abbot et al 1990).

Cada actividad debe llevar una estructura acorde a la organización del contenido, tomando como premisa su organización por el nivel de complejidad del ejercicio y el tipo de ejercicio. Esta estructura del material, a su vez, debe facilitar la identificación de los campos a completar, marcar, identificar, etc., así como facilitar dicha actividad.

Es recomendable evitar el uso de más de un tipo de ejercicio por actividad, así como evitar utilizar estructuras alejadas del contexto de la realidad que enfrentaría un hablante nativo. De igual forma, no debemos demandar el llenado de bloques de información o la captura de información que requiera escribir en demasía, y Abbot et al (1999:68) recomienda "... [el] control de la longitud del material. Pequeños ejercicios al principio, ejercicios más largos posteriormente, divididos en secciones cortas y con preguntas apropiadas a cada sección según se vayan realizando."

La organización de los materiales no se debe concretar a la organización del contenido de cada actividad en sí, sino también a su organización dentro del contenido temático del curso. Su organización dentro del curso debe depender directamente del nivel de dificultad de cada actividad.

3.1.11 Objetivos del uso de los materiales

Toda actividad auditiva debe ser planeada bajo un propósito o una razón. Este propósito o razón debe estar presente tanto al inicio, como durante y después de toda la actividad. Por lo tanto, todo material elaborado para desarrollar la habilidad auditiva debe tener un propósito inherente, el cual puede ser "describir, explicar, argumentar, añadir, ir a algún lugar; hacer, dibujar, leer o no hacer algo." (Scarborough 1984:142)

El propósito u objetivo del uso de los materiales auditivos depende directamente de las razones que se tienen para prestar atención a un texto auditivo. En el aula, al igual que en la vida real, todo acto auditivo tiene una razón o un motivo para que se lleve a cabo. Este motivo puede ser por puro placer o con el fin de obtener algún tipo de información (Scarborough 1984:142). Tanto en el primero como en el segundo, la actividad auditiva no

es totalmente pasiva, pues implica el interés del receptor, su conocimiento previo y el grado o habilidad de decodificación del mensaje que éste tiene. En otros términos se da un proceso activo de audición. Este proceso está dirigido por los materiales empleados para facilitar la comprensión del texto auditivo.

La audición también se puede dar de forma casual o dirigida. En la primera el receptor escucha incidentalmente y de manera indirecta, es decir no tiene un propósito claro o dirigido, sino más bien casual o incidental. Mientras que en el segundo fija toda su atención en la recepción del flujo auditivo. Su propósito es claro y evidente (Doff 1988: 199).

En la audición casual, el receptor presta atención cuando escucha una sección de información que despierta su interés, pero dirige su atención a otra actividad inmediatamente que esta información es decodificada. Algo muy similar sucede cuando escucha por placer. Su atención es dirigida a otra actividad y por momentos pone atención al texto auditivo. Por lo tanto se deben desarrollar materiales muy específicos a desarrollar esta habilidad en los alumnos, es decir, el propósito principal de los materiales enfocados a decodificar este tipo de información debe tener características muy especiales, como son, identificación de información general e identificación de algunos datos específicos.

La actividad auditiva que principalmente está presente en los textos especializados y que interesa a los profesores de lenguas es aquella que tiene como objetivo desarrollar en el alumno, la audición dirigida y para obtener información, pues es la que sirve a fines comunicativos inmediatos o prácticos. Es por eso que la gran mayoría de las técnicas tienden a la identificación de información específica o datos concretos.

Aparte de estas cuatro razones generales por la que se da un hecho auditivo, existen otras razones específicas por las que un hecho auditivo tiene lugar, como: obtener información específica, obtener información para después informar a otros, identificar la idea general, etc. Todas estas razones se dan en un ambiente de habla materna, por lo que también se dan en una lengua extranjera y los estudiantes deben estar preparados para decodificar dichos mensajes. Abbot (1990:66) recalca la importancia de "... proporcionar [a los estudiantes] práctica y ejercicios que se dirijan en aspectos como desarrollar la habilidad de escuchar selectivamente, reconocer repeticiones y refraseos, hacer predicciones y modificar predicciones, hacer uso de la información provista por los

conectores y los marcadores gramaticales, extraer la idea general del mensaje sin necesidad de entender todas las palabras de éste."

En la clase de lengua debe de existir tanta variedad de materiales auditivos como propósitos para escuchar se tengan, y los propósitos u objetivos de ese material deben estar muy claros. Pero en términos generales, el propósito principal debe ser preparar al alumno para comprender y responder en una situación de habla natural en la que se encuentren (Haycraft 1986:76; Haycraft 1986:77).

3.1.12 Equipo utilizado en el desarrollo de la habilidad auditiva

La importancia del uso de discos y cintas sonoras radica en la versatilidad y facilidad de traer al aula prácticamente cualquier texto sonoro, "permite que los alumnos escuchen una gran variedad de voces, escuchar diálogos, entrevistas, discusiones, etc."(Doff 1988:204). Para la reproducción eficiente de este material auditivo, la enseñanza de lenguas cuenta por lo menos con tres elementos principales: la reproductora de audio, que puede ser la radio grabadora, y un elemento aún más útil por la fidelidad y calidad de la reproducción, el laboratorio de lenguas y la televisión y/o reproductora de video.

Tradicionalmente la radio grabadora es el aparato más ampliamente utilizado por los profesores de lenguas. Las razones de su aceptación se debe principalmente a la facilidad para trasportarla ya la gran variedad de materiales magnetofónicos existentes en el mercado. Por otra parte las cintas han resultado ser un buen medio de transmisión y facilita la reproducción y regrabación, con lo cual los alumnos pueden ampliar su atmósfera de práctica.

Actualmente, con la sofisticación de los materiales, y de los propios cursos de lenguas, se puede contar con la grabación en cassette o disco, y en video. Este último, además del ejemplo sonoro aporta elementos visuales y con éstos aspectos culturales. La audición no depende enteramente de la capacidad auditiva, sino que se auxilia de los elementos visuales presentes en la video reproducción como sucedería en una actividad normal de audio. Además que el mismo video proporciona una gama de actividades como son Vf;,r el video sin audio, congelar una imagen, reproducir únicamente el sonido, intercambiar información, etc., (Harmer 1991 :214).

El laboratorio de lenguas, presenta una gran versatilidad en el aprendizaje de las mismas. Permite la práctica auditiva desde una gama muy variada de momentos auditivos

que permiten al alumno fijar su atención en los aspectos fónicos del idioma como una forma de obtención de mensajes. Proporciona los elementos necesarios para que los alumnos se sientan inmersos en una atmósfera auditiva "natural" y proporciona una gran variedad de "ejemplos" tónicos y actividades para facilitar, y en su caso mejorar, el aprendizaje del idioma que se estudia (Rivers et al 1978).

El uso del equipo reproductor de audio en el aula, provee una atmósfera "parecida" a un ambiente nativo del idioma, una variedad de acentos, aspectos culturales, giros lingüísticos, etc., pero sobre todo permite que el alumno gane confianza identificando mensajes auditivos. Además que no dependa exclusivamente de los patrones orales del profesor, como único punto de referencia auditivo. Sin embargo, en el uso de estos materiales se debe cuidar la calidad del equipo y de los materiales, ya que podrían causar confusión, desánimo y frustración en el alumno, teniendo un efecto negativo en el aula, ya que como recalca, acertadamente, Harmer (1991 :213) "no hay nada más desmoralizante que una audio que no se pueda entender [por su pobre calidad de reproducción]."

CAPÍTULO IV

4.1 REPORTE y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la presentación de los resultados obtenidos en esta investigación se inicia con una primera sección en la que se reportan los datos obtenidos en los instrumentos utilizados durante la investigación. La información en esta sección se esquematiza con la ayuda de tablas en las que se categoriza la información bajo un encabezado específico tomado de los distintos instrumentos utilizados.

4.1.1 Reporte del examen de diagnóstico

El curso de inglés básico 1 se inició el día 31 de enero. El 3 día de febrero se aplicó el examen de diagnóstico que se tenía programado para lo cual se procedió de la siguiente manera:

GRUPO "A"

ALUMNO	ACIERTOS	CALIF. INDIVIDUAL
Al 1	2	26
Al 2	2	26
Al 3	9	32
Al 4	9	32
Al 5	11	35

Al 6	11	35
Al 7	11	35
Al 8	11	35
Al 9	17	41
Al 10	17	41
Al 11	25	47
Al 12	27	48

Tabla 4.1 Resultados del examen de diagnóstico en el grupo "A"

Se seleccionaron los dos grupos que servirían para el objeto de estudio de esta investigación. Esta selección se hizo en función al número de alumnos, al horario disponible del investigador y ala disposición de la profesora del grupo. Una vez obtenida la aprobación de la profesora del grupo se procedió a aplicar el examen diagnóstico.

El examen se aplicó a todos los alumnos de los dos grupos. El primer grupo, que se va a considerar como el grupo de estudio, presentaron el examen doce alumnos y en el segundo grupo, que se va a considerar como grupo testigo presentaron el examen catorce alumnos.

Como se puede apreciar en la tabla 4.1 de los resultados obtenidos en el grupo "A" (grupo objeto de estudio) los aciertos obtenidos por los alumnos van de 2 aciertos buenos hasta 27 aciertos buenos, lo cual equivale a una calificación de 26 puntos la menor a 48 puntos la mayor. Como se puede apreciar cuatro alumnos obtuvieron el mismo puntaje que fueron 35 puntos y dos de ellos obtuvo 32 puntos, dos más obtuvieron 26 puntos, dos alumnos obtuvieron 41 y los otros dos restantes obtuvieron 47 y 48 puntos respectivamente.

En lo que respecta a los resultados del Grupo "B", representados en la tabla 4.2, mismo que se va a considerar como el grupo testigo los resultados fueron desde 26 puntos hasta 44 puntos. Observándose una estandarización más homogénea de resultados. Es importante destacar que sólo un alumno obtuvo 9 aciertos buenos que equivales a una calificación de 35 puntos. En lo que respecta a los alumnos que alcanzaron 16 aciertos fueron tres y su puntaje fue de 40 puntos. En cuanto a los otros alumnos cuatro de ellos obtuvieron 17 aciertos buenos que equivalen a 441 puntos y dos de ellos obtuvieron 21 aciertos buenos que equivalen a 44 puntos de calificación. Como se puede observar este segundo grupo se caracteriza por tener un nivel de aprovechamiento más homogéneo. Sin embargo, todos están por debajo de dos individuos del grupo objeto de estudio, esta

diferencia servirá como un buen parámetro para el resultado final, pues si el grupo testigo avanzara significativamente, entonces la hipótesis de la investigación sería falsa de lo contrario se podría apreciar el aprovechamiento significativo de los alumnos del grupo "A" lo cual implicaría el desarrollo del idioma inglés debido a la aplicación de la alternativa.

GRUPO "B"

ALUMNO	ACIERTOS	CALIF. INDIVIDUAL
Al 1	2	26
Al 2	9	32
Al 3	11	35
Al 4	11	35
Al 5	11	35
Al 6	16	40
Al 7	16	40
Al 8	16	40
Al 9	17	41
Al 10	17	41
Al 11	17	41
Al 12	17	41
Al 13	21	44
Al 14	21	44

Tabla 4.2 Resultados del examen de diagnóstico en el grupo "B"

En términos generales se puede apreciar en la tabla 4.3 el promedio total de aprovechamiento de los alumnos. Como se puede ver el promedio de aciertos buenos por grupos está entre 12.66 del grupo "A" y 14.42 del grupo "B". En cuanto al promedio de la calificación el promedio general por grupo es de 36.08 y 38.14 para el grupo "A" y "B" respectivamente.

Promedios por grupos:

	Promedios de aciertos buenos por grupo	Promedio de calificación por grupo
Grupo "A"	12.66	36.08
Grupo "B"	14.42	38.14

Tabla 4.3 Promedios de aciertos buenos y calificación por grupo

Este examen que se aplicó es básicamente de comprensión auditiva y consta de tres

secciones. La parte "A" consta de 20 ítems con 4 opciones de respuesta y el objetivo principal es evaluar el nivel de comprensión de oraciones habladas, básicamente identificando el vocabulario principal. La parte "B" está integrada por 15 ítems, con 4 opciones de respuestas y cuyo objetivo es evaluar el nivel de comprensión de pequeñas conversaciones.

Finalmente, la parte "C" está compuesta por 15 ítems, igualmente con cuatro opciones de respuesta y su finalidad era evaluar el nivel de comprensión de pequeñas presentaciones (conferencias) y conversaciones más complejas.

Para resolver el examen, éste consta de una hoja de respuesta, un cuadernillo de ítems y una grabación. Los alumnos tienen que ir respondiendo en la hoja de respuestas y no pueden hacer anotaciones ni en el cuadernillo de ítems ni en la hoja de respuesta y la grabación se toca una sola vez. El cassette no se detiene en ningún momento y este contiene las instrucciones y los ítems necesarios oralmente de forma tal que cuando la grabación finaliza, también finaliza el examen.

El examen mide el nivel de comprensión auditiva con un máximo de aciertos buenos de 50 que equivalen a 68 puntos y un mínimo de 0 aciertos buenos que equivale a 2 puntos TOEFL.

Posterior a la presentación del examen se procedió a realizar las observaciones a ambos grupos. Estas observaciones se realizaron todas las clases durante las tres primeras semanas y posteriormente únicamente dos veces por semana. Los días de observación no se le avisaba a la profesora y tampoco fueron los mismos días. Esto fue con el fin de obtener una aproximación más real del desarrollo de la clase. De estas observaciones se desprendieron 38 hojas de observación que equivale a igual número de clases observadas.

4.1.2 Reporte de las observaciones

El semestre en que se llevó a cabo investigación fue Febrero-Junio y comprendió un total de 64 días hábiles, de los cuales corresponde aun total de 64 clases efectivas tanto para el grupo objeto de este estudio como observaciones para el grupo testigo. De estas 64 clases se observaron 38 clases en total (véase tabla 4.4).

Semestre	
Días de clase	Clases observadas
64	38

Tabla 4.4 Total de observaciones

Los ítems que contenía la hoja de observación fueron trece. Estos ítems estaban enfocados a obtener información relacionada al tiempo, proceso y ejercicios que se realizaban durante la actividad auditiva. El primer ítem indagaba información concerniente a la duración de la clase.

Cada clase oficialmente consta de sesenta minutos. Sin embargo, se observó que en la práctica ésta no fue una regla. Como se puede constatar en la tabla 4.5, tanto en el grupo de estudio como en el grupo testigo las clases tuvieron una duración variable. De las 38 clases observadas en el grupo objeto de estudio únicamente 22 de ellas obtuvieron la duración

Grupo "A"		Grupo "B"	
Minutos de clase	Clases	Minutos de clases	Clases
60	3	60	4
58	1	58	1
56	1	56	1
55	6	55	4
54	1	50	20
53	1	45	7
50	22	30	1
48	1		
45	2		
total	38	Total	Total

Tabla 4.5 Número de clases de acuerdo a su duración

considerada como oficial, mientras que el grupo testigo el número fue de 20 clases. En segundo lugar, en el grupo de estudio se observó que 6 de estas clases fueron de 6 minutos y las restantes oscilaron entre los 60 y los 45 minutos de duración. En lo que respecta al grupo testigo, se observó que el segundo periodo de término de clase fue de 55 y 60 minutos y los restantes estuvieron entre un rango de 58 a 30 minutos de duración.

El segundo ítem que se consideró en este instrumento de observación fue el número de ejercicios que comprendía la actividad auditiva de la clase. El número de actividades por clase en ambos grupos fue el mismo debido a que en ambos grupos se utilizó el mismo materia del trabajo. Sin embargo las tablas utilizadas en el desarrollo de cada uno de los ejercicios que comprendían a la actividad auditiva no fueron las mismas, como se podrá constatar más adelante.

Se puede observar en la tabla 4.6 que el número promedio de ejercicios auditivos que

comprendían cada actividad auditiva fueron en promedio de 2 ejercicios por clase, pues de las 38 clases 17 de ellas tuvieron 2 ejercicios de audición por sesión. Doce de las clases tuvieron una actividad auditiva compuesta por un único ejercicio de audición y 2 clases no tuvieron actividad auditiva alguna, aún cuando correspondía a la clase. Sin embargo, en una clase se pudieron observar el desarrollo de una actividad auditiva compuesta por 4 ejercicios.

Grupo "A"		Grupo "B"	
No. De actividades	No. De clases	No. De actividades	No. De clases
4	1	4	1
3	6	3	6
2	17	2	17
1	12	1	12
0	2	0	2
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.6 Número de ejercicios por clases

En la tabla 4.7 se puede apreciar el resultado que corresponde al ítem 4, el cual consistió en obtener información relativa al tipo de material auditivo. En ambos grupos se utilizaron los mismos materiales, por lo que igualmente se utilizaron el mismo tipo de material. Como se puede observar el tipo de material más común fue el uso de diálogos, el cual comprendió un total de 11 diálogos utilizados y el siguiente tipo de material preferido fue el de actividades cotidianas y narraciones de la cual se utilizaron un total de 10 audios de este tipo. Finalmente, el restante tipo de material utilizado, al menos en este curso comprendió programas de televisión e historias, así como identificación de sonidos.

Grupo "A"		Grupo "B"	
Tipo de audio	No. De clases	No. De actividades	No. De clases
Diálogos	11	Diálogos	11
Programas de t.v.	1	Programas de t.v.	1
Act.	10	Act.	10
Radio programas	0	Radio programas	0
Historias	2	Historias	2
Sit. Diarias	0	Sit. Diarias	0
Narraciones	10	Narraciones	10
Otras	4	Otras	4

Tabla No. 4.7 Tipo de audio utilizado en la clase

Entre los ejercicios más utilizados en las actividades de audio están los diálogos y las narraciones debido a que éstos desarrollan situaciones cotidianas y comunicativas. En lo que respecta a programas de radio y de televisión, éstos no se utilizan debido a la velocidad con que hablan los que intervienen en estos tipos de programas.

Es importante destacar que la combinación de los distintos tipos de ejercicios es los que provee las prácticas y la atmósfera casi real en las actividades auditivas con lo que se logra que los alumnos identifiquen patrones auditivos y los incorporen a su sistema de identificación y posteriormente los puedan reproducir.

La duración de los materiales en ambos grupos fue idéntica, pues se utilizaron los mismos materiales. Como se puede observar en la tabla 4.8, la longitud preferida para los materiales auditivos fue de dos minutos, esto se debe a que las grabaciones son preparadas para la enseñanza de lengua. Únicamente 10 grabaciones fueron de 3 minutos y nueve restantes fueron inferiores a 3 minutos.

Grupo "A"		Grupo "B"	
Longitud de la audición	No. De clases	Longitud de la audición	No. De clases
0	2	0	2
1	5	1	5
2	19	2	19
3	10	3	10
4	2	4	2
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.8 Longitud del material auditivo utilizado en clase

En lo que respecta a las instrucciones en el material auditivo se pudo constatar que los materiales en su mayoría constaban de instrucciones o eran indicadas por el profesor al inicio de toda actividad auditiva. En la tabla 4.9 se puede observar como el 33 de los ejercicios realizadas en clase tuvieron instrucciones explícitas y únicamente 3 de ellas carecieron de instrucciones. Esta carencia de instrucciones se debió a la intención del profesor de ganar tiempo en la aplicación del audio. Igualmente se puede constatar en esta tabla que ambos grupos realizaron los mismos ejercicios auditivos.

Grupo "A"		Grupo "B"	
Instrucción en el material	No. De clases	Instrucción en el material	No. De clases
Instrucción	33	Instrucción	33

Sin inst.	3	Sin aut.	3
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.9 Instrucción o carencia de ésta en los materiales

Es importante observar que el número de veces que se tocó el audio en ambos grupos fue similar. En la tabla 4.10 se puede observar que en dos clases de las observadas no se trabajó material auditivo en ambos grupos.

Grupo "A"		Grupo "B"	
No. De repeticiones	No. De clases	No. De repeticiones	No. De clases
No hubo	2	No hubo	2
2	36	2	34
3	0	3	2
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.10 Número de veces que se tocó el material auditivo

En 36 clases del grupo objeto de estudio se repitió la audición 2 veces, mientras que en el grupo testigo, en 34 clases se repitió la audición 2 veces y en 2 clases se repitió tres veces.

En la tabla 4.11 se puede observar que el grupo objeto de estudio los materiales auditivos se suministran aplicando las tres etapas auditivas, es decir, de 38 clases se pudo observar que en 35 de se utilizó la pre-audición, en todos los ejercicios auditivos, y solamente 1 de ellas constó de pre-audición y audición. Mientras que el grupo testigo, la profesora únicamente aplicó la combinación de dos etapas auditivas a cada actividad.

Grupo "A"		Grupo "B"	
Etapas de la audición	No. De clases	Etapas de la audición	No. De clases
A	0	A	21
PA	1	PA	4
AP	0	AP	11
PAP	35	PAP	0
Otra	2	Otra	2
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.11 Fases del desarrollo de la etapa pre-auditiva

Como se puede observar en la tabla de referencia, 21 de las clases únicamente tuvieron actividad auditiva, es decir, la actividad consistió en realizar el ejercicio destinado a la actividad de audición. Aplicó la pre audición y audición combinadas a cuatro de las clases ya 11 de estas clases les aplicó la etapa de audición y post-audición. En ambos

grupos hubo 2 clases en las que no se aplicó actividad auditiva, por lo que no se contabilizan dos de éstas.

Grupo "A"		Grupo "B"	
Estrategia	No. De clases	Estrategia	No. De clases
Preguntas	9	Preguntas	3
Figuras	5	Figuras	0
Lluvia de ideas	8	Lluvia de ideas	0
Realidad	6	Realidad	0
Narración	0	Narración	1
Lectura	3	Lectura	0
Otro	12	Otro	33
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.12 Estrategias utilizadas para abordar la etapa pre-auditiva

En la tabla 4.12 se presenta un despliegue de las estrategias utilizadas para abordar los ejercicios auditivos que se realizaron en ambos grupos en la etapa pre-auditiva. Como se puede observar, en el grupo objeto de estudio (grupo "A"), las estrategias realizadas en el desarrollo del ejercicio auditivo varían bastante. Se observa que en 9 nueve clases la actividad auditiva estuvo introducida por una serie de preguntas. En 5 clases la introducción de la actividad auditiva consistió del uso acciones como la descripción de figuras y 8 de ellas consistió de lluvias de ideas. En 6 de las clases, el profesor se apoyó en objetos reales a su alcance y en 3 clases se apoyó de lecturas breves. En las 12 clases restantes, el profesor se apoyó de diversas acciones que consistieron en describir dibujos, revisar el vocabulario presente en el ejercicio de la audición, etc. Mientras que en el grupo testigo, las actividades auditivas estuvieron desarrolladas por medio de acciones más monótonas o mecánicas. Se puede observar que en tres clases la actividad auditiva fue introducida por medio de preguntas y en sólo una de ellas por una narración. En las clases restantes la actividad pre-auditiva se limitó a la lectura de la instrucción del ejercicio, aun simple comentario introductorio o la mera indicación de realizar el ejercicio auditivo.

La actividad auditiva en ambos grupos tenía el mismo tipo de Grupo "A" Grupo "B" ejercicios (véase la tabla 4.13), no obstante el desarrollo de éste varió de un grupo a otro. El hecho de haber realizado los mismos ejercicios se debió a que se utilizaron los mismos materiales auditivos (los que contiene el libro de texto). Entre los ejercicios comunes que se realizaron están el de relacionar y completar como los más frecuentes (9 y

8), seguidos inmediatamente por los ejercicios de responder preguntas (5). El tipo de ejercicio menos preferido fue el que consistía en transcribir el audio (1). Esto se debe a que el material que se utiliza en clase tiene un enfoque comunicativo. Como se puede observar se prefiere el tipo de ejercicio que le implica al alumno una respuesta rápida, incluso los ejercicios de responder o completar consistían en una respuesta corta. Entre otras modalidades de los ejercicios que se realizaron está la combinación de dos de estos tipos de ejercicios, en la tabla 4.12 se agruparon como otros, especialmente cuando la actividad auditiva contemplaba dos secciones de audio.

Grupo "A"		Grupo "B"	
Ejercicio	No. De clases	Ejercicio	No. De clases
Relacionar	9	Relacionar	9
Transcribir la audición	1	Transcribir la audición	1
Marcar	3	Marcar	3
Sólo escuchar	3	Sólo escuchar	2
Completar	8	Completar	8
Resp. Preg.	5	Resp. Preg.	5
Otro	9	Otro	9
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.13 Ejercicios realizados en la etapa auditiva

Según consta en la tabla 4.11, los ejercicios en el grupo "A", por lo general constaron de las tres etapas auditivas (35 incidencias), mientras que en el grupo "B", la regla fue que la actividad auditiva únicamente se concretó a la realización de los ejercicios auditivos (2 etapa). Se puede observar en la tabla 4.14 que ambos grupos realizaron los mismos tipos de ejercicios, como son: revisar las respuestas de los ejercicios, cuestionar a los alumnos en torno al ejercicio, entre otras. Sin embargo, debido a que el ítem estaba enfocado a indagar como se manejaba esa última etapa de la actividad auditiva, se agruparon en la tabla 4.14 los ejercicios realizados por ambos grupos y en la tabla 4.15 se agruparon los datos relativos a las estrategias de trabajo en dicha actividad.

Grupo "A"		Grupo "B"	
Revisar las respuestas	26	Revisar las respuestas	26
Responder preguntas	7	Responder preguntas	7
Otros	5	Otros	5
Total	38	Total	38

Tabla No. 4.14 Estrategias realizadas posterior a la etapa auditiva

Según consta en la tabla 4.14, en ambos grupos se procedió a la revisión de las respuestas del ejercicio auditivo. Sin embargo, en el grupo objeto de estudio se puede observar que a parte del hecho de la revisión de los ejercicios se utilizaron otras series de estrategias durante la revisión del ejercicio auditivo y pos-auditivo. De acuerdo con la tabla 4,15 se observa que en nueve clases se utilizó, además de la revisión de los ejercicios, un ejercicio adicional que consistía en realizar comentarios en torno al ejercicio (7), en nueve ejercicios se comentó en torno a las respuestas y a los ejercicios en sí, en veintiséis ejercicios se revisó el vocabulario y en tres ejercicios se realizaron rol plays elaborados por los alumnos.

Grupo "A"

Revisar vocabulario	26
Rol play	3
Comentarios	7
Resp. Pret. ext.	5
total	38

Tabla No. 4.15 Estrategias extra en la etapa pos-auditiva

En la realización de la actividad auditiva se puede observar en la tabla 4.16 como la forma de introducir dicha actividad varía del grupo "A" al grupo "B", Como se puede observar en dicha tabla el grupo testigo(grupo B) contó con un menor número de estrategias para abordar la etapa pre-auditiva. Según consta en esta tabla, se les pidió a los alumnos inferir el tipo de audio en cinco ocasiones. En cuanto a inferir la respuesta del ejercicio se les sugirió 3 ocasiones identificar palabras claves 4 ocasiones. En lo que respecta a la lectura de las instrucciones éstas se realizaron con un rango de frecuencia de 24 ocasiones, concretándose únicamente a la pura indicación del ejercicio del material. En lo que respecta al grupo objeto de estudio (grupo A), se puede observar que las acciones solicitadas al alumnado es más variada y no se limita a la pura lectura de las instrucciones. Entre las técnicas preferidas como preámbulo a la audición se puede observar ala identificación de palabras claves y adivinar el contexto del material auditivo con 12 ocurrencias cada una, seguida inmediatamente por la inferencia de respuesta del ejercicio auditivo con una ocurrencia de 8 veces y en menor grado la inferencia del escenario de la conversación y el tipo del lenguaje utilizado en la audición, con una ocurrencia de 4 y 2 veces cada una. Igualmente, se puede observar que en por lo menos 3 ocasiones se le sugiere al alumno

deducir el tipo de sexo de los hablantes o el número de ellos, a partir de los ejercicios que van a resolver.

Actividad	No. De incidencias	Grupo	Clases totalñes
Adivinar contexto	12	B	12
Inf. Tip. audio	5	A	5
Inf. Resp. Ex.	3	A	3
	8	B	8
Id. p. claves	4	A	4
	12	B	12
Inf. Esc. Conv.	4	B	4
Tipo leng.	2	B	2
Ded. Sex. Hab.	3	B	3
Instrucciones	24	A	24
	20	B	20
Otros	6	B	6

Tabla No. 4.16 Acciones realizadas antes de la audición

En lo que respecta al desarrollo del ejercicio auditivo, se puede observar en la tabla 4.17 como las estrategias empleadas en el Grupo "B" fueron más limitadas en cuanto a variedad. Por lo general, se circunscribe a la identificación de información específica, es decir, a proporcionar la información del ejercicio del material. No obstante, si utilizan algunas estrategias como la de identificar palabras claves, pero las veces en que esto sucede bastante limitada (tres veces). De igual forma se les pide a los alumnos que identifiquen sonidos, sin embargo, esta identificación se concreta a la instrucción del material y no como una estrategia de hacer que el alumnado se auxilie de los sonidos para establecerse un contexto y facilitar el ejercicio en sí. En lo que respecta al grupo "A", se puede observar que la actividad auditiva se lleva más allá del simple hecho de revisar el ejercicio y de la identificación de la información que el ejercicio requiera para su solución. En la tabla 4.17, está bien claro como la gama de técnicas empleadas en torno a la resolución del ejercicio es diversa. Comprende, en primer término la identificación de información específica (13), seguida inmediatamente por identificación de palabras claves, como estrategia de apoyo y no como elemento de respuesta, así como otras actividades entre las que más destacan el identificar sonidos, identificar la idea general del texto auditivo o del mensaje, identificar al hablante, la comprensión general del mensaje, etc.

Actividad	No. De incidencias	Grupo
Id. I. Gen	4	A
Id. p. cl.	12	A
	3	B
Au. A. vis.	5	A
Id.son.	8	A
	4	B
Id. i.f. esp.	13	A
	25	B
Des. Red.	4	A
Id. int. h.	7	A
Comp.	4	B
Otros	1	A

Tabla 4.17 Acciones realizadas durante el ejercicio auditivo

En lo que respecta a las acciones realizadas después del ejercicio propio de audición, según consta en la tabla 4.18, en el grupo testigo únicamente se empleó el contrastar respuestas e inferir información con una incidencia de 5 y 3 veces respectivamente, como complemento de la actividad auditiva. Sin embargo, se puede observar que en 28 ocasiones se utiliza como acción pos-auditiva el simple hecho de revisar las respuestas del ejercicio auditivo.

Actividad	No. De incidencias	Grupo	Clases totales
Contrastar respuestas	5	A	5
	10	B	10
Inferir información faltante	3	A	3
	9	B	9
Desechar información superflua	8	B	8
Otra (rev. Respuestas)	28	A	28
	9	B	9

Tabla 4.18 Actividades realizadas posterior a la actividad auditiva

Sin embargo, se puede observar que en 28 ocasiones se utiliza como acción pos-auditiva el simple hecho de revisar las respuestas del ejercicio auditivo.

Por su parte, en el grupo objeto de estudio, se puede observar que las acciones pos-auditivas no se concretan a revisar las respuestas, sino que éstas están enriquecidas por

otras acciones, como son contrastar las respuestas, lo cual ocurre por lo menos 10 ocasiones. Inferir información faltante con una incidencia de 9 veces, desechar información con 8 veces y revisar las respuestas del ejercicio ocurre 9 veces. Sin embargo es importante señalar que estas revisiones de respuestas no se concretaron a la simple revisión por sí misma, sino que se complementó con algún otro tipo de actividad, con lo que la revisión del ejercicio sirvió de pie para otra acción generadora de práctica.

La información antes descrita, se puede analizar a detalle en la matriz anexa al presente trabajo. En esta matriz, se contempla todas las respuestas provistas por el observador, así como los parámetros observados. En esta matriz se contempla el ítem respondido, así como todas sus posibles respuestas. Además las respuestas están organizadas por el número de observación y por la fecha de observación. A su vez, la matriz está organizada por grupo.

Una vez presentado el reporte de la observación realizada en ambos grupos y de haber detallado los elementos observados, se presentan a continuación el reporte de los resultados obtenidos en el examen final de ambos grupos.

4.1.3 Reporte del examen final de comprensión auditiva

El semestre actual (febrero-junio de 2005) finalizó el día 9 de junio y culminó con la presentación del examen final del curso. Para poder aplicar el examen de inglés que serviría para evaluar la aplicación de la alternativa, éste se aplicó el día 8, y lo presentaron todos los alumnos de ambos grupos y que asistieron a dicha clase. En el grupo "A" (objeto de estudio), el examen fue presentado por 12 alumnos y en el grupo "8" (grupo testigo), éste fue presentado por 10 alumnos de los 14 que originalmente iniciaron el curso.

La tabla 4.19 presenta en forma detallada los resultados obtenidos por los alumnos del grupo "A". En ésta se puede apreciar como el resultado mínimo obtenido por los alumnos fue de 20 aciertos correctos que equivale a 43 puntos TOEFL y el máximo obtenido fue 43 aciertos correctos que equivalen a 60 puntos TOEFL. Los alumnos marcados como AI1 y AI2 obtuvieron 20 aciertos correctos que equivalen a 43 puntos TOEFL. El alumno marcado como AI3 obtuvo 26 aciertos que equivalen a 47 puntos TOEFL. Los alumnos AI4 y AI5 obtuvieron 48 punto TOEFL con un total de 27 aciertos correctos. Los alumnos AI6 y AI7 obtuvieron 29 aciertos correctos que equivalen a 49 puntos TOEFL respectivamente. Los alumnos AI8, AI9 y obtuvieron un total de 51 y 52

puntos TOEFL, con un record de 32 y 33 aciertos correctos respectivamente y el alumno AI10 obtuvo 55 puntos TOEFL al tener 37 aciertos correctos. Finalmente los alumnos AI11 y AI12 obtuvieron un total de 41 y 43 aciertos correctos lo que equivale a 55 y 58 puntos TOEFL respectivamente.

Grupo "A"

Alumno	Aciertos	Cal. individual
A1	20	43
AI2	20	43
AI3	26	47
AI4	27	48
AI5	27	48
AI6	29	49
AI7	29	49
AI8	32	51
AI9	33	55
AI10	37	55
AI11	41	58
AI12	43	60

Tabla 4.19 Resultados del examen final del grupo "A"

En la tabla antes descritas, se puede observar como la variación en el resultado obtenido por cada uno de los individuos examinados presenta series que comparten una relativa homogénea y estas series a su vez mantienen una aproximación en el rango de diferencia de la puntuación entre un individuo y otro. Además entre el mínimo puntaje y el máximo existe una distancia de 17 puntos de diferencias de acuerdo a la escala de evaluación del examen.

Utilizando la tabla 4.20 como referencia se puede observar los resultados obtenidos en el grupo "B" (grupo testigo). En este grupo el resultado mínimo obtenido fue de 6 aciertos correctos que equivalen a 30 puntos TOEFL y el máximo resultado fue 19 aciertos correctos que equivalen a 42 puntos TOEFL. Si se analiza el resultado individual, éste queda de la siguiente manera: el alumno identificado como AI1 obtuvo el mínimo puntaje antes descrito. El alumno AI2 obtuvo 9 aciertos correctos que equivalen a 32 puntos TOEFL. El Alumno AI3 obtuvo 10 aciertos correctos que equivalen a 33 puntos TOEFL. El alumno AI4 obtuvo 14 aciertos correctos lo que equivale a 38 puntos TOEFL. Los

alumnos AI5, AI6 y AI7 obtuvieron 16 aciertos correctos que equivalen a 40 puntos TOEFL. El Alumno AI8 obtuvo 12 aciertos correctos y un total de 36 puntos TOEFL y finalmente los alumnos AI9 y AI10 obtuvieron 19 aciertos correctos que equivalen a 42 puntos TOEFL.

Grupo "B"

Alumno	Aciertos	Cal. individual
A1	6	30
AI2	9	32
AI3	10	33
AI4	14	38
AI5	16	40
AI6	16	40
AI7	16	40
AI8	12	36
AI9	19	42
AI10	19	42

Tabla 4.20 Resultados del examen final del grupo "B"

En esta tabla (4.20) se puede observar que la variación de puntaje entre un alumno y otro es muy similar y la diferencia radica en una diferencia de 2 aproximadamente, de igual forma, el puntaje obtenido coincide en 3 alumnos con un puntaje de 40 puntos y 2 alumnos con 42 puntos.

Promedios por grupos

	Promedio de aciertos buenos por grupo	Promedio de calificación por grupo
Grupo "A"	30.33	50.25
Grupo "B"	13.7	37.3

Tabla 4.21 Promedios de aciertos buenos y de calificación por grupo

En lo que respecta al nivel de aprovechamiento de cada grupo, éste se puede observar en la tabla 4.21. El promedio de aciertos correctos en el grupo "A" fue de 30.33 que corresponde a 50.25 puntos en la escala de TOEFL y en el grupo "B" el promedio de aciertos buenos fue de 14.42 y que corresponde a 38.14 puntos de TOEFL.

4.2 ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado, se utilizan gráficas para realizar y presentar el análisis de la

información. Para este análisis se comprende la información obtenida en los instrumentos de investigación, así como la información que existe en la literatura de la enseñanza de lenguas.

4:2.1 Aprovechamiento de los alumnos

Tanto al grupo objeto de estudio como al grupo testigo se les aplicó un examen de diagnóstico y un examen final de comprensión auditiva. En la gráfica 4.1, se puede observar como el nivel de aprovechamiento mostrado por ambos grupos es similar, es decir que se diferencian en un punto. Esto significa que ambos grupos tienen un nivel de comprensión auditiva similar con el que inician el curso de inglés básico 1, como se puede ver en la referida gráfica, el grupo "A" (grupo objeto de este estudio) presenta un promedio de 38 puntos de acuerdo al examen aplicado. En lo que respecta al grupo "B" (Grupo testigo de este estudio) se puede observar que presenta un promedio general de 37 puntos. Sin embargo, si se analizan los datos individuales de los estudiantes, en el grupo los promedios individuales van de 26 hasta 48, teniendo mucha incidencia el promedio de 35. Mientras que en el grupo "B" los promedios individuales van de 26 a 44, presentando mucha incidencia el promedio 35 y 41. Estos promedios dan una idea clara del aprovechamiento general grupal cuando se contrasta con los resultados obtenidos en el examen final.

En la gráfica 4.2, se representan los promedios grupa/es obtenidos por ambos grupos en el examen final.

Como se puede observar el grupo "A" presenta un promedio de 50 puntos mientras que el grupo "B" retiene un promedio de 37.4. Si se comparan los resultados finales de ambos grupos se puede observar una diferencia significativa de 12.6 puntos.

Aprovechamiento final del Grupo

Esto quiere decir que el aprovechamiento en el grupo "A" fue más elevado que en el grupo "B". Ahora bien, si se comparan los resultados obtenidos en el examen de diagnóstico de ambos grupos con los resultados del examen final de estos mismos la diferencia entre un examen y otro se hace más marcada en el grupo "A". En lo que respecta

al grupo "A" éste obtuvo un promedio de 38 puntos en el examen de diagnóstico y en el examen final un promedio de 50 puntos, es decir, una diferencia de 12 puntos que es bastante significativa si se compara con la diferencia obtenida en el grupo "B", pues en el examen de diagnóstico obtuvo 47 puntos y en el examen final este promedio se elevó únicamente 0.6 puntos. A partir de estos resultados se puede inferir que el aprovechamiento del grupo "A" se debe a factores que estuvieron ausente en el grupo "B", de acuerdo con la hipótesis planteada en este estudio se considera que este factor son la enseñanza de las técnicas auditivas durante el aprendizaje del idioma inglés, por lo que se procedió a analizar los resultados obtenidos a partir de la serie de observaciones realizadas en el grupo objeto de este estudio.

4.2.2 Identificación del uso de las técnicas auditivas

Durante las observaciones se obtuvo información concerniente al uso de las técnicas auditivas por parte de los alumnos. En lo que corresponde al grupo "A", se graficó el resultado de uso de las técnicas auditivas en la etapa pre-auditiva. En la gráfica 4.3, se puede observar como en el grupo "A" el uso de técnicas auditivas es variado en cuanto a cantidad utilizada, no así en veces de uso.

Las técnicas que principalmente se pudieron apreciar que eran aplicadas están el seguir las instrucciones del ejercicio, un veinte por ciento, adivinar el contexto, un doce por ciento, identificar palabras claves, con un once por ciento, inferir el escenario de la conversación, con un cuatro por ciento; otras actividades, con un cinco por ciento, y deducir el sexo de los hablantes, con un tres por ciento. Si se comparan estas técnicas con las que se pudieron identificar en el grupo "B" se podrá observar diferencias interesantes, principalmente en el uso y variedad de técnicas utilizadas.

Por lo general se identificó que el grupo "B" estaba limitado a ciertas técnicas que se aplicaban constantemente y que por lo general no variaban a otras y muchas veces se centraban varias actividades en el uso de una sola técnica. Como se puede observar en la

gráfica 4.4 las técnicas utilizadas consistió en seguir las instrucciones del ejercicio y concretarse a proporcionar una respuesta sin un análisis o uso de la intuición o deducción. La siguiente técnica consistió en identificar palabras claves e identificar el tipo de audio durante la etapa pre-auditiva.

Estas técnicas pueden ayudar a resolver un ejercicio auditivo y sobre todo a familiarizar al alumno con el contexto y tema que escucharán, con lo cual se reduce el estrés del estudiante y se garantiza su éxito, siempre y cuando se combinen con otras técnicas que permitan una utilidad práctica a la resolución del ejercicio. Si se hace un análisis comparativo entre las técnicas utilizadas en el grupo "A" y las utilizadas en el grupo "B", la diferencia abismal en el uso de técnicas y la utilidad práctica de las técnicas utilizadas en el primer grupo dan una idea clara de que alumno tendrá bien claro el propósito de la actividad auditiva y las razones por las que se está realizando, además de los elementos que necesita identificar para poder resolver los ejercicios que comprenda dicha actividad auditiva en su conjunto.

En lo que respecta a las técnicas utilizadas durante la etapa auditiva de cada una de las actividades realizadas en clase, se puede analizar a partir de los resultados obtenidos durante las sesiones de observación y que se encuentran detallados en la gráfica 4.5 que este grupo hace uso de por lo menos siete tipos de actividades que llevan inductivamente a la aplicación de las técnicas auditiva. Entre las técnicas más aplicadas por éste grupo están el identificar palabras claves, identificar sonidos e identificar información específica. Es decir que en la aplicación de estas técnicas los alumnos discriminan información, seleccionan datos y se auxilian del contexto para emitir su respuesta. Este tipo de estrategia es la que normalmente aplicaría un hablante nativo al estar decodificando información en su propio idioma, por lo que el resultado de la actividad auditiva resulta tener un nivel mayor de eficiencia, lo cual se fundamenta en las teorías analizadas en torno a la enseñanza del inglés.

En cuanto al grupo "B", se puede observar en la gráfica 4.6 como el número y el grado de aplicación de las técnicas auditivas es menor.

La técnicas que más utilizó este grupo fue la de identificar información específica, es decir,

se concretaban a obtener las respuestas que pedían los ejercicios auditivos, sin intentar apoyarse de otras técnicas para lograr dicho objetivo.

Esta estrategia de recargar el resultado de una actividad en el uso de una sola técnica por lo general proporciona información deficiente, pues en una situación natural de decodificación de información, el oyente, comúnmente se apoya de los sonidos, del contexto, de la información paralingüística del emisor, etc. con lo que garantiza dicha decodificación, pues en el flujo lingüístico pueden haber lagunas que son llenadas por la información obtenida por medio no auditivos.

Si se hace una comparación entre el número y el grado de uso de las técnicas auditivas utilizadas por ambos grupos (grupo "A" y el grupo "B"), claramente se puede identificar que la diferencia es significativa, pues el primero utiliza un número mayor de dichas técnicas y un número mayor de veces. Tomando en consideración esta información se puede deducir que los alumnos del grupo "A" están decodificando más eficientemente la información y con un grado menor de esfuerzo que los alumnos del grupo "B".

En el planteamiento del problema se estableció como pregunta de investigación el identificar cómo desarrolla la enseñanza inductiva de técnicas auditivas al aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en el nivel básico de licenciatura, y como hipótesis de trabajo se estableció que la enseñanza inductiva de dichas técnicas incrementan el aprendizaje de la lengua al desarrollar su comprensión auditiva y su competencia comunicativa.

CONCLUSIONES

En el planteamiento del problema se estableció como una pregunta de investigación el identificar como se desarrolla la enseñanza inductiva de técnicas auditivas al aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en el nivel básico de licenciatura, y como hipótesis de trabajo se estableció que al enseñanza inductiva de dichas técnicas incrementan el aprendizaje de la lengua al desarrollar su comprensión auditiva y su competencia comunicativa.

En la revisión de las teorías especializadas en la enseñanza de lenguas se observó cómo el desarrollo de la habilidad auditiva es uno de los elementos más importante durante

este proceso. Autores como Corder (1973), Rivers et al (1978), Broughton et al (1980), Scarbrough (1984) y Ellis y Sinclair (1989) reiteran la importancia de la audición y proveen descripciones completas en torno a este elemento. Otros autores como Harmer (1989), Abbot et al (1990), Hawkins (1987) recalcan la importancia de tener presente este elemento durante el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma.

En general, la teoría de la enseñanza de lenguas considera el aspecto auditivo como un eje sobre el cual gira la comunicación hablada y que su dominio permite el desempeño exitoso del individuo envuelto en ese proceso de comunicación. Además, el dominio auditivo le permite trasladar los mensajes auditivos a otras esferas de la comunicación, como son la gráfica, mediante la escritura de los mensajes o la transmisión de dichos mensajes para su posterior decodificación fónica.

Esta información teórica sirve de marco y antecedente a la alternativa docente que consistió en corroborar como la enseñanza inductiva de las técnicas auditivas influyen en el aprendizaje de una lengua (inglés) en el nivel básico de licenciatura. La información obtenida a partir de la aplicación de la alternativa se registró mediante los instrumentos de investigación preparados para tal efecto, en este caso, un cuestionario y una hoja de observación .

En el análisis de la información obtenida se observó que a la aplicación del examen de diagnóstico los grupos "A" y "B" presentaban una ligera diferencia en el nivel de aprovechamiento. Esta diferencia era apenas de 2.06 puntos porcentuales. Posteriormente, a la aplicación de la alternativa esta diferencia se hace más evidente, y al finalizar el curso, en la aplicación del post-test se puede observar una diferencia de 12.95 puntos porcentuales de diferencia, lo cual parece indicar, es resultado de la aplicación de la alternativa, pues ambos grupos eran atendidos por el mismo profesor y la única diferencia de instrucción la comprendía la alternativa. Si se considera que al iniciar ambos grupos estaban muy balanceados, el mismo profesor impartió el curso y además se utilizaron los mismos materiales, entonces se puede concluir que la aplicación de las técnicas auditivas en forma inductiva tuvo un incidencia positiva en el aprendizaje del idioma inglés, al menos para el grupo objeto de este estudio. Sin embargo, para reforzar esta conclusión, se registraron una serie de datos durante el proceso del curso. Entre estos datos registrados se puede observar la variedad de técnicas utilizadas durante el desarrollo de la actividad auditiva, los

elementos que integraban las etapas auditivas, las técnicas auditivas utilizadas en cada etapa y los resultados generales de cada tipo de ejercicios.

Otro factor importante que apoya la conclusión a favor de la alternativa planteada es el hecho del número de alumnos que finalizan en cada grupo y su nivel de aprovechamiento individual. En el grupo "A", grupo donde se aplicó la alternativa, el número de alumnos al finalizar el curso no varió, mientras que en el grupo "B", grupo control, se perdieron 4 integrantes. En lo que respecta a las calificaciones individuales la diferencia porcentual individual osciló entre los 12 y los 17 puntos, lo cual es un indicativo del efecto de la aplicación de la alternativa.

Retornando la hipótesis de trabajo, se puede concluir que la enseñanza de las técnicas auditivas en el aprendizaje de una lengua (inglés) influye directamente sobre los resultados individuales y grupales. Incrementa el aprovechamiento general, permite que los alumnos ganen confianza en su participación y tengan éxito como aprendices de la lengua objeto de su interés. Por otra parte, tanto la teoría como los resultados obtenidos en esta investigación corroboran que la aplicación de las técnicas auditivas mejoran los niveles de comprensión y permiten la decodificación de los mensajes auditivos con mayor éxito que si no se aplican éstas. Además, permiten transferir dichos mensajes a otros planos del proceso de comunicación. Es decir, que facilitan el nivel comunicativo durante el aprendizaje de la lengua.

Cabe destacar que aunque la información obtenida en esta investigación permite la validación de la hipótesis planteada en la misma, el estudio no es concluyente y se requiere más investigación en esta área.

BIBLIOGRAFIA

Abbott, G. et al. (1990). The teaching of English as an International language. Great Britain: Collins E.L. T .

Bandura, Albert (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Barriga Arceo, Frida Díaz y Hernández Rojas, Gerardo (1998) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Signicativo, México, McGraw-Hill Interamericana.

Bowen, T. & Marks, J. (1994). Inside teaching. The teacher developement series. A. Underhill (Ed.). Great Britain: Heinemman.

Broughton, G., Brumfit, Ch., Flavel, R., Hill, P. and Pincas, A.. (1980). Teaching English as a foreign language (2nd. Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.

Corder, S. P. (1973). Introducción a la lingüística aplicada. (Ana María Maqueo, Trans.). México: Ed. Limusa.

Doff, A. (1988). Teach English: a training course for teachers. Teacher's handbook. Great Britain: Cambridge University Press.

Edge, J. (1993). Essentials of English language teaching. Longman keys to language teaching. Nevill Grant (Ed.) Essex: Longman.

Ellis, G. y Sinclair B. (1989). Learning to learn English: A course in learner training. Teacher's book. Glasgow: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford Introductions to Language study. H.G. Widdowson (Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Enciclopedia Britannica. (1993).30 Ed.

Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). Teaching practice handbook New Ed. Great Britain: Heinemann. (Original work published 1983).

Hammer, J.(1989).The practice of English language teaching. Longman Handbooks for language teachers (10th. Ed.). Byrne, Donn (Ed.). Hong Kong: Longman. (Original work published 1983).

Hammer, J. (1991). The practice of English language teaching. Longman handbooks for language teachers. New Edition. London: Longman

Hawkins, E.(1987).Awareness of language: an introduction.Great Britain: Cambridge University Press. (Original work published 1984).

Haycraft, J.(1997). An introduction to English language teaching. Longman handbooks for language teachers. Byrne, Donn (Ed.). Malaysia: Longman. (Original work published 1978)

Hemández Sampieri, R., Femández Collado, C., & Baptista Lucio, P., (1998). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill

Lado R. (1964). Language teaching. A scientific Approach. New York: McGrawHill.

Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and principles in language teaching. Hong Kong: Oxford University Press.

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teacher. Great Britain: Prentice Hall Intemational.

Papalia, A. (1976). Learner-centered language teaching: methods and materials. USA: Newbury House Publishers.

Rivers, W. M. & Temperley, M. S. (1978). A practical guide to the teaching of English: as a second or foreign language. USA: Oxford University Press.

Scarborough, D. (1984). Reasons for listening. Great Britain: Cambridge University Press.

Universidad Autónoma del Carmen. (2000). Plan de desarrollo U-2010. Cd. del Carmen, Cam. : Universidad Autónoma del Carmen

Van Dalen, D.B., & Meyer W. (1996). Manual de técnicas de la investigación educativa. México: Paidós.

Wright, A. (1989) Pictures for language learning. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Swam Michael (Ed.) Grassgow: Cambridge University Press