

**NUEVAS DINÁMICAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA HABILIDAD  
DE ESCUCHA ACTIVA A PARTIR DEL USO DE AMBIENTES DE  
APRENDIZAJE BLENDED**

**JAIRO ALBERTO CARRILLO CARRILLO**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
CENTRO DE TECNOLOGÍA PARA LA ACADEMIA  
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA  
CHÍA, 2014

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Bogotá D. C., Enero de 2014.**

## CONTENIDO

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	4
1. JUSTIFICACIÓN.....	6
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	10
4. OBJETIVOS.....	11
4.1 Objetivo general .....	11
4.2. Objetivos específicos .....	11
5. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL .....	12
5.1. Fundamentos teóricos desde las TIC.....	12
5.2. Ambiente.....	16
5.3 Ambiente de aprendizaje .....	17
5.4. Ambientes de aprendizaje mediados por TIC .....	19
5.5. Fundamentos teóricos desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera. ....	25
5.5.1 El enfoque conductista (Método <i>audio - lingua</i> ) .....	26
5.1.2. El aprendizaje activo .....	27
5.5.3. Aprendizaje significativo .....	28
5.5.4. Fundamentos teóricos del aprendizaje de la habilidad de escucha .....	31
5.5.5. La escucha interactiva .....	36
5.5.6. La escucha activa .....	37
6. ESTADO DEL ARTE.....	41
6.1. La habilidad de escucha .....	41
6.2. Teoría de la codificación dual. ....	42
6.3. Estrategia de la manipulación. ....	45
6.4. Estudios previos sobre aplicación del Blended Learning al aprendizaje del inglés.....	48
6.4.1 Modelo Blended aplicado en la Universidad de Concepción, Chile .....	49
6.4.2. Modelo Blended aplicado en la Universidad de Al-quds Palestina. ...	51

Modelo Blended aplicado en la Universidad Nacional de An-Najah Palestina. ....	53
6.4.3. Modelo de enseñanza del inglés como lengua extranjera mediado por televisión por satélite, Universidad Simón Bolívar en Colombia. ....	57
7. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	59
7.1. Sustento epistemológico. ....	59
7.2 Diseño de la Investigación .....	60
7.3 Categorías de análisis.....	63
7.4. Población y muestra.....	65
7.5. Métodos de análisis y recolección de datos.....	66
7.6 Modo de análisis. ....	67
7.7 Diseño del Ambiente de aprendizaje y pilotaje. ....	68
7.8 Consideraciones éticas .....	75
8. ANÁLISIS Y RESULTADOS .....	77
8.1. Análisis de la primera sesión presencial .....	78
8.2 Análisis primera sesión virtual .....	87
8.3 Análisis de la segunda actividad en la sesión presencial .....	91
8.4 Análisis de la segunda actividad en la sesión virtual.....	97
8.5 Análisis tercera actividad presencial .....	103
8.6 Análisis tercera actividad virtual .....	107
8.7 Análisis cuarta actividad presencial.....	111
9 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	112
10 APRENDIZAJES .....	119
11 REFERENCIAS.....	121

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorías de análisis.....	64
Figura 2. Plataforma Wiggio.....	74
Figura 3. Ambiente de aprendizaje Blended.....	75
Figura 4. Elementos sensibles al análisis.....	78
Figura 5. Primera familia de códigos.....	79
Figura 6. Primera sesión presencial estudiante No. 01.....	81
Figura 7. Primera sesión presencial estudiante No. 01.....	81
Figura 8. Primera sesión presencial estudiante No. 10.....	82
Figura 9. Primera sesión presencial estudiante No. 10.....	82
Figura 10. Primera sesión presencial estudiante No. 09 11.....	83
Figura 11. Primera sesión presencial estudiante No. 04.....	84
Figura 12. Primera sesión presencial estudiante No. 18.....	84
Figura 13. Segunda familia de códigos.....	85
Figura 14. Primera sesión presencial estudiante No 01.....	85
Figura 15. Primera sesión presencial estudiante No. 05.....	86
Figura 16. Primera sesión presencial estudiante No. 20.....	86
Figura 17. Primera sesión presencial estudiante No. 04.....	86
Figura 18. Primera sesión presencial estudiante No. 20.....	87
Figura 19. Tercera familia de códigos.....	88
Figura 20. Primera sesión virtual No. 04.....	88
Figura 21. Primera sesión virtual estudiante No. 10,18,16,19,15.....	89
Figura 22. Primera sesión virtual estudiante No. 11.....	90
Figura 23. Cuarta familia de códigos.....	90
Figura 24. Quinta familia de códigos.....	92
Figura 25. Segunda sesión presencial estudiante No. 19.....	93
Figura 26. Segunda sesión presencial estudiante NO. 20.....	94
Figura 27. Sexta familia de códigos.....	95
Figura 28. Segunda sesión presencial estudiante No. 09.....	96
Figura 29. Segunda sesión presencia estudiante No. 10.....	96
Figura 30. Segunda sesión presencial estudiante No. 06.....	96
Figura 31. Séptima familia de códigos.....	99
Figura 32. Segunda sesión virtual estudiante No.20.....	100
Figura 33. Segunda sesión virtual estudiante No. 04.....	100
Figura 34. Segunda sesión virtual estudiante No. 21.....	100
Figura 35. Octava familia de códigos.....	101
Figura 36. Segunda sesión virtual estudiante No. 04.....	101
Figura 37. Segunda sesión virtual estudiante No. 20.....	102

Figura 38. Segunda sesión virtual estudiante No.15 .....	102
Figura 39. Novena familia de códigos. ....	103
Figura 40. Tercera sesión presencial estudiante No. 22 .....	104
Figura 41. Decima familia de códigos. ....	105
Figura 42. Tercera sesión presencial etudianteNo.18 .....	106
Figura 43. Tercera sesión presencial estudiante No. 07 .....	106
Figura 44. Onceava familia de códigos. ....	108
Figura 45. Tercera sesión virtual estudiante No. 20 .....	108
Figura 46. Tercera sesión virtual estudiante No. 04 .....	108
Figura 47. Doceava familia de códigos. ....	109
Figura 48.tercera sesión virtual estudiante No. 03 .....	110
Figura 49. Tercera sesión virtual estudiante No. 08 .....	110
Figura 50. Tercera sesión virtual estudiante No. 10 .....	110
Figura 51. Tercera sesión virtual estudiantes No. 20,14 .....	110

## RESUMEN

En la sociedad contemporánea se hace necesario cumplir con un número de competencias específicas para desenvolverse en los diferentes escenarios que plantea la sociedad en la actualidad. El desarrollo social y económico exige que los sistemas económicos, sociales y educativos preparen a sus ciudadanos en las nuevas formas emergentes de socializar y comunicar, todo esto enfocado en el conocimiento (Ananiadou, K., & Claro, M 2010).

Las nuevas dinámicas de comunicación y socialización traen un número elevado de elementos que conforma su estructura. Entre estos elementos debemos incluir las nuevas tecnologías de la comunicación y la información sumadas al aprendizaje de lenguas extranjeras para poder comunicarse de forma efectiva en cualquier lugar y en cualquier momento.

El Instituto de lenguas de la universidad Distrital Francisco José de Caldas (ILUD), imparte cursos de lengua extranjera (Inglés, Francés, Alemán, etc), los cuales son ofertados, tanto para la comunidad universitaria como para la capitalina. Con este espectro tan amplio de población, que tiene acceso a dichos cursos, es normal ver la heterogeneidad entre los grupos, que allí, aprenden dichas lenguas, grupos en los cuales se pueden ver estudiantes con grandes diferencias a nivel económico, educativo y generacional.

Teniendo en cuenta que los programas académicos del instituto son extensos y que solo se cuenta con 48 horas por curso para cumplir con dichos programas, sumado a

que las personas que allí se preparan en su mayoría laboran o estudian, se hacía necesario buscar herramientas que contribuyeran a la continuidad del aprendizaje fuera del aula de clase.

Por otro lado, observando el desempeño de los estudiantes en sus pruebas escritas y orales, se evidenció que una de sus carencias se haya en la habilidad de escucha, en la mayoría de los casos se advierte que los estudiantes están demasiado preocupados por aprender a hablar, dejando de lado su habilidad de escucha. Esto puede estar ligado a la percepción que tienen los profesores hacia dicha habilidad. En muchos casos se ve que los docentes esperan que sus estudiantes adquieran la habilidad de escucha de manera autónoma, ya que se cree que es una habilidad que se adquiere y no se aprende por ser pasiva (Osada, 2004), cuando en realidad es parte vital de los procesos de comunicación. Esto se ve reflejado en el momento de interactuar con sus profesores o con sus mismos pares, haciendo un llamado de atención a poner especial cuidado en esta habilidad.

Con el propósito de vincular todos estos factores y elementos, se diseñó una propuesta de Ambiente de Aprendizaje **Blended**, que contribuyera en el desarrollo de los estudiantes en los procesos de comunicación de forma efectiva y activa. Para vincular dichos elementos se incluyó la utilización de las técnicas de la escucha activa (Hoppe, 2006).

La valoración y análisis de los resultados y experiencias de este proceso se llevaron a cabo de forma cualitativa, teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes en

su rol de escuchas activos y observando las transformaciones que se dieron en las actividades de forma presencia y virtual.

**Palabras claves:** Ambiente de Aprendizaje Blended, escucha activa, clarificar información, reflejar información, parafraseo, información no verbal, preguntas de clarificación, abiertas y de fondo.

## INTRODUCCIÓN

El contexto local del siguiente proyecto está fundamentado por una gran población de estudiantes de inglés de la ciudad de Bogotá a los cuales se les dificulta la comunicación con hablantes de la lengua que están aprendiendo. Esto se ve materializado en la falta de fluidez en la comunicación, convirtiéndose en problemas de interacción al no responder lo que se pregunta porque no se entiende, mala comunicación y mala interpretación de las ideas, mostrando de esta forma falencias en las diferentes habilidades que están involucradas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y fundamentalmente en la habilidad de escucha.

Por otro lado, en la parte académica, los estudiantes de una lengua extranjera que se enfrentan a diferentes tipos de exámenes, ya sea de índole internacional o exámenes para aprobar un nivel específico, muestran debilidad en la habilidad de escucha obteniendo las más bajas calificaciones en dicha habilidad. Son muchos los factores que influyen en la baja calidad de la habilidad de escucha en los estudiantes (Rubin, 1994):

- Desconocimiento de las herramientas y técnicas existentes por parte de los profesores y los estudiantes.
- El poco contacto de algunos estudiantes con la lengua en proceso aprendizaje.
- Desconocimiento de oportunidades para incrementar el nivel de la lengua en todas las habilidades.

- Descontextualización de los ejercicios utilizados por los profesores.

Por todo lo anteriormente mencionado, se demuestra que hay algunos aspectos a mejorar a la hora de reforzar la habilidad de escucha en los estudiantes.

Por otro lado, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, se han planteado diferentes métodos como: Audio Lingual, Total Physical Response, Teoría de la codificación dual, entre otros. Éstos apoyan dichos procesos y han sido implementados en nuestro país, algunos sin tener en cuenta el contexto local en el que se desenvuelven los estudiantes de las diferentes comunidades de Colombia.

Las diferentes habilidades que se involucran en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera necesitan de un acompañamiento fuera del aula de clase, es importante que los estudiantes tengan un control y apoyo en todo el proceso, para que no quede truncado al salir del aula.

Dado lo anterior, lo que plantea este proyecto es aplicar y observar el uso de la técnica de la escucha activa, mediada por un ambiente de aprendizaje Blended, pretendiendo hacer, con lo anterior, un seguimiento a las transformaciones en dicha habilidad de escucha.

## 1. JUSTIFICACIÓN

Como justificación para este proyecto se tuvo en cuenta la problemática expuesta en la introducción, donde se resalta la falta de elementos que contribuyan al mejoramiento del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso específico, la habilidad de escucha. Sumado a esto, se refleja la necesidad de implementar herramientas tecnológicas que propicien y faciliten la comunicación e interacción fuera del aula de clase.

Viendo el truncamiento del aprendizaje, una vez que los estudiantes abandonan el recinto académico, se optó por hacer uso de las herramientas tecnológicas actualmente disponibles en la web y de este modo suscitar nuevos canales y espacios de aprendizaje y comunicación que redundasen en el beneficio de los mismos, dándoles la oportunidad de seguir su proceso, no importando dónde ni cuándo se lleve a cabo.

Por lo anterior se tomó la iniciativa de crear espacios para generar actividades de aprendizaje enfocadas en la habilidad de escucha bajo las técnicas de la escucha activa, mediadas por un Ambiente de Aprendizaje Blended, el cual alojaría todos los contenidos, serviría de canal de comunicación, facilitaría la consulta de material didáctico y propiciaría el desarrollo de actividades de aprendizaje complementarias a los espacios presenciales, enmarcadas dentro de esta investigación.

Por último, al ver que la habilidad de escucha ha sido poco explorada en relación con las habilidades de escritura y habla (Vandergrift, 1998), y la mayoría de

veces se ha tomado desde escenarios presenciales, se pretende dejar un insumo en cuanto a la extrapolación de la comunicación oyente hablante a escenarios virtuales.

## 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto en cuestión se desarrolló dentro de una población específica de estudiantes de inglés del instituto de lenguas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas -ILUD-.

La Universidad Francisco José de Caldas se reconoce a sí misma como la institución de educación superior del Distrito Capital de Bogotá y de la Región Central de la República de Colombia, por consiguiente su visión de futuro está estrechamente ligada a los procesos de su entorno social. El proyecto educativo institucional (PEI) encuentra sentido en el fortalecimiento estratégico de sus potencialidades académicas y en las posibilidades que ellas ofrecen al desarrollo de la región.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas deberá hacerse más competitiva ante los pares del mundo académico y universitario. Por ello, con una visión estratégica ha decidido canalizar los esfuerzos y recursos en torno a cinco áreas académicas prioritarias: lo ambiental, la comunicación, la informatización, la educación y la producción.

El -ILUD- es un instituto de lenguas creado por la Universidad Distrital para atender las necesidades de la población interna de la universidad y su entorno, el instituto cuenta aproximadamente con 4500 estudiantes que reciben sus clases en 4 diferentes sedes de la universidad, ubicadas en diferentes puntos de la ciudad para dar mayor cubrimiento e impacto social.

El -ILUD- es un instituto de educación para el trabajo y el desarrollo humano con una amplia proyección social. La población que estudia en el instituto tiene un alto grado de heterogeneidad ya que en este se reúnen estudiantes de diferentes estratos sociales y las edades varían entre los 8 y los 12 años en los cursos de niños, 13 y 15 años en los cursos de adolescentes y 16 años en adelante en los niveles de adultos. Además de las diferencias de edades y estratos socioeconómicos, encontramos que los estudiantes pertenecen a diferentes proyectos curriculares de la universidad y personas con diferentes profesiones fuera de la misma incrementando así la heterogeneidad de la población en cuestión.

El proyecto se desarrolló inicialmente en los niveles introductorios y básicos, que cuentan con una población muy heterogénea como se menciona anteriormente los rangos de edades oscilan entre los 16 y 60 años; todos con unos fines distintos ya sea por su profesión, expectativas de trabajo, oportunidades de viaje y gustos, lo que hace que cada uno de los estudiantes haya tenido un acercamiento diferente al idioma en cuestión.

Los cursos cuentan con una población entre 20 y 30 estudiantes cada uno, lo que dificulta un poco el proceso de instrucción personalizada.

### 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Como se expone en líneas anteriores son muchos los factores que influyen en el mal desempeño de la habilidad de escucha en los estudiantes, pero uno de los más importantes y el cual abordó este proyecto es la falta de técnicas y herramientas adecuadas para que los estudiantes tomen un rol activo como oyentes (Vandergrift, 1998). La implementación de una técnica adecuada para reforzar la habilidad de escucha es necesaria ya que en el aula de clase los estudiantes no interactúan con el emisor, en la gran mayoría de los casos son solo receptores pasivos que no hacen ninguna retroalimentación al hablante, de allí que se presenten los problemas que se exponen en la introducción de este documento.

Para abordar la problemática descrita con anterioridad se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los aportes de la técnica de escucha activa, mediada por un Ambiente de aprendizaje Blended en el fortalecimiento de la habilidad de escucha, en estudiantes de lengua extranjera en el ILUD?

## 4. OBJETIVOS

### 4.1 Objetivo general

Identificar qué aportes brinda la escucha activa<sup>1</sup> en el desarrollo de la habilidad de escucha en estudiantes de los niveles 3 y 4 (básico) cuando ésta es apoyada y mediada por las TIC (Ambiente de Aprendizaje Blended).

### 4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las habilidades de escucha activa en los estudiantes del nivel básico del ILUD.
- Propiciar y hacer seguimiento a una experiencia educativa mediada por TIC, enfocada al fortalecimiento de las habilidades de escucha activa en los estudiantes del nivel básico del ILUD.
- Identificar el papel de las mediaciones tecnológicas propias de los ambientes de aprendizaje Blended en el fortalecimiento de las habilidades de escucha activa en los estudiantes.

---

<sup>1</sup>La habilidad de escucha se trabajó bajo tres técnicas de dos de las habilidades de la escucha activa, en la habilidad de reflejar se trabajó con la comunicación no verbal y el parafraseo, y en la habilidad de clarificación se trabajó con la formulación de preguntas (información ampliada en el marco teórico).

## 5. MARCOTEÓRICO REFERENCIAL

### 5.1. Fundamentos teóricos desde las TIC

Partiendo de la premisa de que la vida de hoy es una vida moderna, las instituciones educativas así como los profesores deben estar a la vanguardia de los cambios tecnológicos que se presentan día a día para que hagan un buen uso de las mismas y puedan colaborar con el buen desarrollo de su labor docente y personal, de lo contrario estas tecnologías entorpecerán los procesos que se desarrollan (Baptista, 2006).

Es de vital importancia que no solo cambien los docentes sino también las instituciones educativas y las políticas institucionales reformando sus estructuras no solo físicas sino también sus estructuras organizacionales, para poder hacer una buena articulación entre la educación y las TIC (Kyle, 1984; Baptista, 2006; Díaz, 2008).

Con el continuo crecimiento de las Tecnologías de La información y la Comunicación (TIC) se han venido planteando diferentes formas en las que el ser humano se comunica, se informa y lo más importante, se educa (Yanes, 2001). Este proceso de transformación hace que las formas de educar cambien y se complementen con las herramientas actualmente disponibles para hacer de los procesos de aprendizaje y enseñanza algo más dinámico y actualizado (Díaz, 2008).

Por medio de una parábola que involucra el lápiz y el papel (Papert, 1996, citado en Baptista, 2008, pág. 14):" el debate refleja un materialismo primitivo y un pensamiento tecnocéntrico, donde importa más la máquina que lo que puede realizarse con ella." (Batista, 2008), ilustra la discusión que se da hoy día sobre si las TIC tienen un impacto favorable en la educación. Si tenemos en cuenta las palabras de Papert, podemos deducir que lo importante no es solo dotar con máquinas a las escuelas sino capacitar y actualizar a los docentes para que hagan un buen uso de las mismas. De este modo se podrá dejar de lado las discusiones sobre presupuestos e impacto ya que los resultados no son muy favorables en comparación del monto de dinero que se invierte (Papert, 1996, citado en Baptista, 2008)

En el siglo XIX, un brillante ingeniero inventa un motor de jet. Lleva su invento a la gente que quizás podría revolucionarlo. Pero los que se dedicaban a este giro el de los carruajes tenían una idea muy clara del transporte: básicamente una caja de madera con ruedas y tirada por caballos. De manera que amarraron el motor de jet a un carruaje, para juzgar si era de ayuda para los caballos. El carruaje se rompió en mil astillas y el invento fue desechado por inservible. Los dueños de carruajes de la comunidad vecina pensaron que a ellos este invento sí podría servirles. Entrenaron a los cocheros e hicieron múltiples experimentos con distintos ejes de carreta. Los cocheros engrasaron los ejes, más y más, a fin de aumentar la velocidad de los carruajes. (Papert, 1996, citado en Baptista, 2008, pág.15,16)

En esta parábola se puede ver cómo una tecnología funciona de manera no adecuada según el contexto, además si la población de este contexto está preparada para ciertos cambios, como lo plantea Baptista (2006, pág. 16) "el error más frecuente es considerar a la tecnología como el medio que mejorará viejas prácticas de las escuelas, cuando en realidad las hará obsoletas." las tecnologías de la información y la comunicación no se utilizan para aplicar un antiguo modelo educativo, es necesario replantear el modelo para que las TIC cumplan con su cometido.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, retomaremos las TIC desde su aplicación en ambientes de aprendizaje, que serían las turbinas que potencien la educación en la actualidad. Pero antes de abordarlas como tal, debemos tener en cuenta el significado de ambiente y de ambiente de aprendizaje, y así poder llegar al concepto de ambiente virtual de aprendizaje y sus variantes (Blended y/o ambientes híbridos).

Antes de abordar el significado de ambientes de aprendizaje y sus derivados como: presenciales, virtuales, Blended e híbridos, debemos hacer un chequeo por sus partes esenciales, sus actores y las relaciones que se dan dentro de los mismos. Siempre que se habla de educación virtual se habla del cambio de roles. En algunos casos se malentiende y con ignorancia se piensa que el profesor pasa de ser el transmisor de información a convertirse en un miembro inactivo del acto educativo y por su parte los estudiantes toman el rol del profesor convirtiéndose en autodidactas.

Como lo plantea Vales (2009)(Vales, 2009), uno de los elementos más importantes en el acto educativo son las relaciones humanas.El estudiante necesita un ente articulador entre la institución y él.En éste, el estudiante encontrará un apoyo a su proceso y le facilitará encontrar el camino adecuado en sus procesos de aprendizaje.

Albadejo (citado en Vales.2009), plantea un estilo de tutor que permite un acompañamiento al estudiante con la ayuda de tareas en encuentros semanales dando un ejemplo de la Universidad de Oxford. Estos estilos de tutoría podrían ser viables en lugares donde se cuenta con la capacidad económica para contratar personal idóneo que haga este tipo de acompañamientos.Pero si hablamos de la educación en Colombia vemos que en la mayoría de los casos esto no sería posible. Existen casos donde los estudiantes de una institución educativa cuentan con un número reducido de profesores para cubrir los cursos ofrecidos, este rol del tutor debe ser asumido por el profesor titular del área en cuestión, y es aquí en donde las TIC podrían jugar un papel protagónico.

En algunos casos se ve que los roles de profesor y tutor son diferentes, (Chaupt, 1997; Salinas, 2004; Noruega, 2009):el profesor se ve como el instructor del conocimiento y el tutor es el acompañante en el proceso de aprendizaje de los conocimientos impartidos. Con la ayuda de las TIC estos roles pueden ser entrelazados creando un cambio en los mismos y creando un profesor tutor, éste hará las veces de creador de actividades de aprendizaje y a su vez será el acompañante para el buen desarrollo de las mismas.

Como lo planteamos anteriormente, las TIC juegan un papel fundamental en los nuevos roles que se dan en la educación y deben ser cuidadosamente vigiladas, es decir, que el profesor o encargado de administrar la plataforma y las actividades de aprendizaje esté en continuo proceso de comunicación con los participantes y las interacciones que se presenten entre la herramienta y los usuarios. Las tecnologías deben ser tomadas como un medio y no como un fin, ya que en la educación virtual se puede llegar a un cierto aislamiento intelectual (Cheicher, Donolo, Rinaud, 2006) en el que estudiante no tiene contacto presencial con sus profesores y tampoco con sus compañeros (Vales, 2009), es labor del profesor hacer que este aislamiento se minimice y procurar que el educando se sienta acompañado en su proceso de aprendizaje.

Con estos procesos de acompañamiento el aprendiz se sentirá más motivado a aprender y es aquí donde el profesor tutor del cual hablábamos anteriormente cumple su labor fundamental; el profesor pasa de ser el ilustrador del conocimiento y se convierte en un acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante, un acompañante que lo motiva a seguir con sus actividades escolares que se pueden dar en ambientes presenciales, virtuales o Mixtos que veremos a continuación.

## **5.2. Ambiente**

La palabra “ambiente” data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la

interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. (Raichvarg, 1994, citado en Duarte.2003 pág. 99)

Como lo plantea Raichvarg, el ambiente es inherente al ser humano, en donde se establece una interacción entre los individuos y el medio que los rodea y aún más, el ambiente invita a la reflexión de cada uno y sobre los demás. Visto desde otro punto de vista el ambiente es concebido como el espacio físico para la interacción social, pero según Duarte (2003 pág. 99) “El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia.” Para que el ambiente sea creado por el individuo y éste reaccione a su favor.

### **5.3 Ambiente de aprendizaje**

... un individuo aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y auto dirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones. (Duarte, 2003. Pág.101)

Según Duarte, el ambiente de aprendizaje es el proceso en el que los individuos interactúan de forma activa y cooperativa, éste debe ser auto dirigido para poder ver un cambio en el rol del docente y del estudiante. Si se sale del aula de clase y se involucra en un ambiente de aprendizaje, el profesor comienza a ser parte de la comunidad y por ende será el ente regulador que propicie los espacios dentro de del mismo para que todos los estudiantes, por medio de la interacción, auto regulen su proceso de aprendizaje.

“Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje” (Duarte, 2003. Pág. 102). Es preciso mencionar que ésta podría ser la función primaria de un ambiente de aprendizaje y es responsabilidad de los docentes crear espacios seguros, confiables y estables para los procesos de aprendizaje y además trabajar en comunidad con los estudiantes para que retroalimenten y nutran el espacio en el cual están, para que de forma colectiva todos se actualicen con el entorno (Loughlin, 1987).

De este modo, cuando se brindan las posibilidades para que los estudiantes intervengan en la información que se transmite, se logra que el aprendizaje sea más efectivo. Con esto, los participantes del acto educativo toman un rol más activo haciéndolos participes comprometidos con su proceso de aprendizaje (Ovalle, 2004).

Dado lo anterior, lo que se intenta es propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas implementando materiales y

actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general. (Duarte, 2003, pág. 105)

Las tesis mencionadas anteriormente se sustentan en los aportes de Salinas (1997) quien también menciona los cambios que se deben dar para la generación de ambientes de aprendizaje propicios para la educación de hoy en día. El autor plantea el inminente cambio de roles entre los participantes del acto educativo logrando así que el estudiante sea participe activo de su proceso de aprendizaje (Salinas, 1997).

Finalmente se establece el ambiente de aprendizaje como un espacio que propicia las virtudes de la educación creando espacios de comunicación entre los docentes y los estudiantes, un espacio estimulador de ideas y de retroalimentación.

#### **5.4. Ambientes de aprendizaje mediados por TIC**

En los ambientes de aprendizaje mediados por TIC se ve la relación de los ambientes clásicos de aprendizaje con la tecnología y es en este momento donde se da la articulación de la educación con las nuevas herramientas disponibles en la contemporaneidad.

Con el incesante progreso de la humanidad, la forma de informarse y comunicarse ha cambiado, al mismo tiempo la educación ha hecho lo propio llegando al punto de crear una relación entre la educación y las tecnologías de la

información y la comunicación para optimizar los proceso de enseñanza y aprendizaje (Baptista, 2006). Estos cambios en la educación no se dan de forma gratuita, se dan partiendo de necesidades de los entes que están involucrados en el ámbito educativo.

Las formas de educar en la actualidad deben estar articuladas con las TIC, no por moda sino por necesidad, es por este motivo que “El auge de esta modalidad de educación parte de las mismas necesidades y problemáticas que la educación tradicional aún no ha podido responder” (Gallego, Martínez, 2004, citado en Fontalvo, 2007, pág. 3).

La educación tradicional tiene que afrontar cambios; si planteamos que los individuos se educan en sociedad y la sociedad cambia, por ende la educación también debe cambiar, una de las formas de cambiar la forma de educar es implementando las TIC de forma adecuada ya que estas pueden generar cambios favorables en la educación como lo plantean (Herrera, 2006; Baptista, 2006; Ur,1984) entre otros. La enseñanza virtual aporta algunas ventajas que deben ser tenidas en cuenta desde el punto de vista educativo como los son: la posibilidad de utilizar materiales multimedia, la actualización de contenidos de forma rápida, el acceso a estos contenidos desde cualquier lugar y en cualquier momento y la posibilidad de hacer retroalimentaciones de forma asincrónica (Gallego & Martínez, 2004, citado en Fontalvo, 2007). Estas características de las tecnologías aplicadas a la educación hacen ver las TIC como herramientas de refuerzo que podrían agilizar procesos que ya se hacen y crear nuevos ambientes de interacción y socialización que antes no se podían implementar.

Desde este punto de vista se plantea el diseño y uso de los ambientes virtuales de aprendizaje, los cuales pueden llegar a suplir las necesidades que se plantea la educación de hoy en día “Los ambientes virtuales de aprendizaje son entornos informáticos digitales e inmateriales que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje” (herrera, 2006, pág. 2). Estos entornos virtuales facilitarán la interacción entre los docentes y los estudiantes para crear conocimiento colectivo sumado al continuo acompañamiento de las actividades de aprendizaje que se planteen desde el principio.

Los ambientes de aprendizaje mediados por TIC pueden ser utilizados en cualquier modalidad ya sea presencial, virtual o mixta (Herrera, 2006). En este último caso es pertinente hacer la aclaración de lo que es un ambiente mixto, ya que según Duart (2008) existe una gran diferencia entre el término Blended Learning y el concepto de ambiente híbrido.

El primero hace referencia a la unión de las dos modalidades: la modalidad cara a cara a la cual llamamos presencial y la modalidad en línea que también es llamada virtual pero con las partes de cada una bien definidas pudiendo distinguir sus componentes (presencial y virtual). Por otro lado, la modalidad de híbrido hace referencia a la unión de dos elementos de origen referenciado cuyo resultado está totalmente integrado y es inseparable. (Duart, 2008 citado en Osorio, 2010), si atendemos a las consideraciones dadas por Duart, vemos que la modalidad de Blended Learning cumple con la función de acompañar a la parte presencial, y la de

híbrido sustenta los procesos en el aula de clase sin tener que diferenciar ni dar momentos específicos a cada una de las modalidades.

Si lo viéramos desde la perspectiva de las ciencias naturales podríamos decir que los ambientes mixtos de aprendizaje se podrían diferenciar desde dos puntos de vista: el comensalismo y el mutualismo. El comensalismo es una forma de interacción biológica en donde uno de los participantes se beneficia sin perjudicar al otro. En los ambientes mixtos de aprendizaje vemos que en unos casos lo virtual sustenta o apoya lo presencial y en otros casos lo presencial hace lo mismo con lo virtual. Si prescindimos de alguno de los dos elementos el otro podría seguir su curso regular sin afectarse (Osorio, 2010), a esto lo podríamos llamar Blended.

Por otro lado tenemos la simbiosis, viéndolo desde el punto de vista del mutualismo. En algunos casos particulares, las dos partes involucradas son estrictamente dependientes una de la otra, es lo que pasa con los ambientes híbridos de aprendizaje que están estrechamente relacionados y sus partes no se pueden separar sin causar un daño al ambiente de aprendizaje como tal, dicho en otras palabras “Los ambientes híbridos van más allá del complemento de lo presencial con la virtualidad, y del complemento de la virtualidad con lo presencial. Se trata de la integración de ambas modalidades.”(Osorio, 2010, pág. 4).

Desde el punto de vista de la construcción de los ambientes virtuales de aprendizaje encontramos los elementos constitutivos y conceptuales como lo plantea Herrera (2010), los primeros hacen referencia al orden de la interacción, los

recursos, los factores ambientales y los factores psicológicos, y los segundos hacen referencia al diseño instruccional y diseño de interfaz.

Reuniendo todos estos elementos que componen un ambiente virtual de aprendizaje se muestra que no se debe dejar nada al azar, es preciso incluir la forma en que se van a evaluar y organizar los contenidos, además de que esos contenidos sean pertinentes para el curso que se está desarrollando, la forma de comunicación, la parte virtual del entorno, así como la interactividad que se da en los procesos de diálogo entre el ambiente y la comunidad que lo va a utilizar. Por otro lado, resulta un poco extraño mencionar los aspectos ambientales o físicos en un ambiente virtual de aprendizaje, pero se debe tener en cuenta con qué recursos se dispone en la institución en la que se va a trabajar el ambiente, o si de otra forma va a ser en línea, qué posibilidades tienen los estudiantes de utilizarlo. Elementos como equipos y conectividad son muy importantes tenerlos en cuenta, sin olvidar que se deben tener claros los objetivos que se desean alcanzar y por medio de que estrategias y actividades de aprendizaje se pretende lograr tales objetivos, además de muchos otros factores que influyen en el buen funcionamiento del ambiente virtual de aprendizaje.

Entre esos factores podemos encontrar la manera en que los estudiantes aprenden en un ambiente virtual de aprendizaje. Como lo plantea Onrubia (2006), el proceso de aprendizaje no es sólo que se aprenda lo que el ambiente le presenta como contenido sino la reelaboración del contenido que hace el aprendiz mediado por su estructura cognitiva.

Esta reelaboración que hace el aprendiz no se da de forma gratuita, se da por medio de un proceso de acompañamiento que brinda el profesor. Entonces vemos de nuevo el cambio de roles, en este caso el profesor deja de ser solo el presentador de contenidos y planificador de tareas y pasa a tomar un papel de acompañante activo en el proceso, ya no solo propone las tareas a realizar, ahora realiza las tareas con su aprendiz y se da cuenta de los progresos del mismo para irle presentando nuevos retos a su estudiante (Chaupt, 1997). Con este proceso el tutor va modulando la dificultad de las tareas, lo que hace que el estudiante vaya adquiriendo las herramientas para afrontar nuevos retos. (Onrubia, 2006).

Así, se van complejizando los procesos de enseñanza y aprendizaje enriqueciéndose con nuevos elementos y relaciones. Antes solo se observaba la relación que se daba entre el estudiante y los contenidos pasandoluego a observar las relaciones que se dan entre el aprendiz y su acompañante (el profesor) sumado a las relaciones conjuntas con los contenidos, que es el objeto de enseñanza y aprendizaje (Onrubia, 2006)

Con este tipo de relaciones, el papel que juegan las TIC es vital ya que son las mediadoras de dichas relaciones e interacciones. En algunos casos las herramientas cambian su propósito inicial para adaptarse a las necesidades del acto educativo. Herramientas que en sus inicios sólo fueron vistas como de comunicación se convierten en herramientas de trabajo de colaboración y viceversa, esto se va dando por los cambios que se presentan mediados por la relación entre los elementos

anteriormente mencionados (profesor, estudiante y contenidos). (Noguera, 2009; Salinas 2004; Vales, 2009)

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado se percibe que la tarea que nos espera, como docentes y como tutores acompañantes activos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, no es fácil. Es importante tener en cuenta todos los elementos y relaciones entre los mismos para brindar un buen acompañamiento y por ende una buena educación.

Retomando los planteamientos anteriores donde se expuso la pertinencia e importancia de los ambientes de aprendizaje mediados por TIC y su relevancia con las dinámicas de enseñanza y aprendizaje actuales, se exponen a continuación los aspectos relevantes para la enseñanza de la habilidad de escucha del inglés como lengua extranjera.

### **5.5. Fundamentos teóricos desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera.**

En este apartado enunciaremos algunos de los métodos que se han desarrollado a lo largo de la historia en pro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### 5.5.1 El enfoque conductista (*Método audio - lingual*)

El enfoque conductista dado a la escucha a finales de los años 60 creó el método *audio-lingual* que descuidó los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la parte auditiva y lectora. La escucha se vio como un proceso pasivo y se creía que el aprendizaje de una segunda lengua era meramente mecánico basado en estímulo respuesta. (Usó, 2006) en este mismo enfoque el rol del estudiante se basaba solamente en el reconocimiento y discriminación de sonidos más que en la comprensión de lo que estaban escuchando (Brown 1990 citado en Usó 2006).

El método Audio-lingual fue la materialización del enfoque conductista, este acercamiento instruccional hacía énfasis en una serie de ejercicios enfocados en la repetición y memorización de diálogos prefabricados. Por medio de estos ejercicios se buscaba que los estudiantes incrementaran su hábitos de escucha, pero no se tenían en cuenta los aspectos cognitivos y los procesos mentales de los estudiantes. (Morley 1999 citado Usó 2006)

En este método es notable la presencia de Skinner ya que se trata la lengua como un cumulo de hábitos, códigos lingüísticos y fonéticos susceptibles a la memorización, también hacía énfasis al desarrollo de habilidades y al uso de la lengua en aprendizaje con propósitos bien definidos (Hernández, 2000).

### **5.1.2. El aprendizaje activo.**

El aprendizaje activo es una técnica más enfocada al estudiante y su entorno para quien lo principal es aprender “haciendo” y se basa en 5 principios fundamentales: (1) contacto entre los estudiantes y la escuela, (2) contacto entre los estudiantes, (3) aprendizaje experiencial activo, (4) más tiempo para las tareas, (5) respeto hacia las diferentes formas de aprender. (Chickering & Gamson, March 07, 2000).

Esta técnica hace ver la importancia del estudiante en su proceso de aprendizaje, además muestra que el estudiante no aprende solo sino en una serie de relaciones con el entorno y los entes que lo conforman.

En los cinco principios del aprendizaje activo podríamos vincular las TIC como la herramienta vinculadora entre los contactos que allí se plantean, además el aprendizaje experiencial se podrá facilitar por medio de diferentes herramientas tecnológicas como los foros, el mail, los blogs y los wikis entre otras, acompañados de las oportunidades que brindan las web 2.0. Para soportar esta tesis algunos autores plantean que los principios del aprendizaje activo pueden ser extrapolados a los ambientes virtuales de aprendizaje ya que con las herramientas de comunicación e información que estos ofrecen se llega a una mayor satisfacción, percepción del aprendizaje y aprendizaje cognitivo (DeBard & Guidera, April 01, 2001).

Por otro lado, se plantea que el cerebro humano aprende disfrutando lo que ve y escucha estimulando los procesos de recordación y aprendizaje (Mayer, 2001).

Del aprendizaje activo se deriva la escucha activa que se basa en que el oyente reciba el mensaje del hablante sin juzgamientos y haga una interpretación fehaciente del mismo. En esta técnica se involucran por lo menos tres elementos fundamentales: comunicación no verbal por parte del oyente, parafraseo y la elaboración de preguntas (Weger, Castle, & Emmett, 2010) .

Con la comunicación no verbal se demuestra que el oyente está involucrado en la conversación, con el parafraseo el oyente hace una retroalimentación inmediata del mensaje para que el oyente rectifique si su mensaje está siendo entendido y con la elaboración de preguntas el oyente hace que el hablante interactúe y rectifique la información que se está emitiendo.

### **5.5.3. Aprendizaje significativo**

Desde sus inicios la forma de enseñar y aprender el inglés ha estado en constante transformación utilizando métodos y estrategias ligados a la contemporaneidad, partiendo del método de traducción gramatical hasta llegar al enfoque comunicativo; es aquí en donde se puede vislumbrar la aplicación del aprendizaje significativo aplicado a la enseñanza del inglés. Según Savignon (2002) se debe utilizar el lenguaje para un propósito. Los contenidos relacionados a la enseñanza de la lengua en proceso de aprendizaje deben estar ligados a las necesidades y conocimientos previos de los estudiantes, para que de este modo, se generen espacios donde se utilice el idioma con un propósito y de allí generar un aprendizaje significativo.

El concepto básico de la teoría de Ausubel es el de aprendizaje significativo. Un aprendizaje se dice significativo cuando una nueva información (concepto, idea, proposición) adquiere significados para el aprendiz a través de una especie de anclaje en aspectos relevantes de la estructura cognitiva preexistente del individuo, es decir, en conceptos, ideas, proposiciones ya existentes en su estructura de conocimientos (o de significados) con determinado grado de claridad, estabilidad y diferenciación (Ausubel, 1983).

En el texto anterior se plantea con claridad la base del aprendizaje significativo, aunque no se basa sólo en la conexión e interacción de conocimientos nuevos con conocimientos previos, es la forma más fácil de explicarlo. Se plantea que la unión e interacción de estos dos conocimientos crean uno nuevo que será significativo para el estudiante ya que parte no solo de su conocimiento previo sino también de su experiencia.

Este conocimiento “consiste en establecer jerarquías conceptuales que prescriben una secuencia descendente: partir de los conceptos más generales e inclusivos hasta llegar a los más específicos, pasando por los conceptos intermedios” (Coll, 1997, citado en Orellana, 2009). Según Coll, esta es la forma de crear conocimiento: se debe pasar por diferentes estadios partiendo de lo general hasta llegar a lo más específico, sin olvidar los intermedios. En este proceso se crea un verdadero aprendizaje.

Para dejar de lado el aprendizaje por repetición y poder lograr el aprendizaje significativo es necesario conocer los conocimientos que tienen los estudiantes y partir de allí con el conocimiento nuevo y generar aprendizaje significativo; esto se puede hacer por medio de una prueba diagnóstica para crear estrategias que beneficien a todos los estudiantes (Santos, 1996)

“un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983, citado en Orellana, 2009, pág. 26). Es pertinente mirar la calidad de los contenidos a utilizar, estos deben ser congruentes con lo que el estudiante quiere y sabe para no caer en el aprendizaje por repetición lo cual no tendrá la relevancia que si lo hiciera partiendo de su experiencia.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. (Orellana, 2009, pág. 26)

De esta forma se plantea que el aprendizaje significativo no se hace simplemente por repetición sino por la conexión de los conocimientos más relevantes del estudiante con los nuevos conocimientos, de esta forma la creación de la relación

de los dos anteriormente mencionados tendrá tal relevancia en el individuo que perdurará de manera permanente y funcional.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje significativo y el aprendizaje activo abren un nuevo paradigma en la educación, es pertinente mencionar que la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera no son ajenos a los cambios que han brindado dichos aprendizajes dando así teorías y técnicas que se pueden implementar hoy en día como las que se exponen a continuación.

#### **5.5.4. Fundamentos teóricos del aprendizaje de la habilidad de escucha**

En el transcurso de la historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera han sido muchos los cambios que se han tenido en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios no han sido gratuitos, más bien obedecen a ciertos requerimientos que se han hecho intrínsecamente por los entes involucrados en el proceso educativo.

Los procesos de enseñanza de una lengua extranjera están rodeados de diferentes subprocesos que la hacen rica en su complejidad teniendo en cuenta las habilidades que se deben desarrollar de forma adecuada para ser un buen usuario de la lengua que se está aprendiendo, en este caso específico el inglés.

Las habilidades como la lectura y escucha han sido vistas como pasivas pero los lingüistas creen que la escucha está envuelta en diferentes subprocesos, como

adivinar, anticipar y revisar la información además de hacer una retroalimentación continua de la misma, lo que hace de la escucha una habilidad tan importante como las demás (Harmer,2003, citado en Abbas, 20012; Vandergrift, 1998;Hoppe, 2006).

Las habilidades receptoras como la lectura y la escucha son vistas como las habilidades “cenicientas”; éstas han recibido muy poca atención en el campo de la investigación. Este campo en el área del inglés como lengua extranjera se ha volcado hacia las habilidades de producción como la escritura y el habla. (Vandergrift, 1998).

Por otro lado autores como Vandergrift (2004) y Richards (1983) han profundizado en la habilidad de la escucha como una habilidad activa, que requiere ser enseñada y no solo adquirida. Es de suma importancia que se le preste atención a esta habilidad porque es fundamental en los procesos de comunicación.

La habilidad de la escucha es utilizada en diferentes contextos en los que a veces el oyente no tiene contacto con el hablante y se dificulta la interacción entre los mismos. Según Ur (1984) es posible enlistar las clases de contextos en donde el estudiante estará expuesto a la lengua que está aprendiendo y tendrá que hacer uso de su habilidad de escucha.

- en la radio, escuchar las noticias, el reporte del tiempo, reporte de los deportes etc.
- discusiones en el trabajo, discusiones con la familia o compañeros de trabajo

- concertar citas, intercambiar noticias con amigos o conocidos.
- concertar citas, intercambiar noticias por teléfono
- conversaciones en una fiesta y otras reuniones sociales
- escuchar anuncios por un parlante en la estación de bus, aeropuerto, etc.
- recibir instrucciones de cómo hacer algo o cómo llegar algún lugar
- asistir a una clase o a un seminario
- una entrevista de trabajo o académica
- ver una película o un programa de televisión
- escuchar una canción o cualquier grabación
- asistir a una reunión formal una boda o cualquier otra ceremonia
- recibir consejo profesional (doctor, jefe, etc.)
- ser evaluado oralmente en una asignatura en la escuela.

En el anterior listado planteado por Ur (1984) de las 14 situaciones en donde le estudiante debe utilizar su habilidad de escucha, 10 podrían exigir un rol activo por parte del oyente y podría utilizar las técnicas de la escucha activa planteadas por Hoppe (2006),

En muchos casos o quizá en la mayoría de ellos el oyente debe dar una respuesta inmediata a lo que ha escuchado, esta respuesta puede ser verbal o no verbal ya sea la respuesta a una pregunta o incluso un retroalimentación por medio

de la comunicación no verbal, ya sea con algún gesto facial, una sonrisa, contacto visual o la toma de notas para demostrar que el mensaje está siendo recibido de forma correcta (Hoppe, 2006); solamente cuando el mensaje está siendo recibido por medio de algún equipo electrónico y el emisor no está presente de forma física el hablante está solo y no se le exige ningún tipo de respuesta (Ur, 1984)

Según lo planteado por Ur.(1984), cuando el mensaje está siendo emitido por algún medio electrónico no es posible que el oyente emita una respuesta, pero con las nuevas tecnologías y con las herramientas que brindan las Web 2.0 es posible que el oyente interactúe con el hablante en dos vías, recibiendo la información oral y la no verbal (paralingüística). Con el acompañamiento de ayudas audiovisuales el receptor puede recibir esta información que es de vital importancia para el acto comunicativo, (Gómez, 2010; Abbas, 2012)

En muchos ejercicios desarrollados en el aula de clase no se le exige al oyente ningún tipo de respuesta ni se le pide que interactúe con el emisor, sólo después de haber escuchado un discurso largo se le solicita algún tipo de respuesta y en este caso se evalúa la memoria y no la comprensión del mensaje. Ur (1984) plantea que esta clase de ejercicios no son malos, pero no deberían ser la única opción en el aula de clase y sería mejor que se dieran pequeñas respuestas activas por el oyente en el transcurso de la emisión del mensaje y no esperar al final para recibir una retroalimentación del mismo.

Uno de los pilares de la escucha activa es que el oyente siempre tome un rol activo durante todo el proceso de recepción del mensaje haciendo continua

retroalimentación para que la atención se enfoque en la comprensión de la información recibida y no en la memorización de la misma (Vandergrift, 1998; Hoppe, 2006).

Es muy probable que en muchas ocasiones no contemos con la presencia física del hablante. En algunas ocasiones como en las llamadas telefónicas es posible que el oyente haga la pertinente retroalimentación de la información, esto se puede hacer por medio de formulación de preguntas y el parafraseo del mensaje, lo que hace que tanto el hablante como el oyente identifiquen la calidad de recepción de la información.

Por último, el autor plantea que en la mayoría de las veces los estudiantes se enfrentarán a situaciones de la vida real y no a situaciones en donde la información es transmitida por medios digitales o grabaciones. Quizás deberíamos utilizar hablantes verdaderos en vez de utilizar sólo grabaciones descontextualizadas (Ur, 1984)

Dado lo anterior, otros investigadores, (Vandergrift, 1998; Hoppe, 2006) han tratado de ver la habilidad de escucha como una habilidad de producción y le han dado un rol activo por medio de diferentes modelos y técnicas, las cuales están estrechamente relacionadas, teniendo entre sus componentes partes muy similares o en algunos casos iguales. Entre estas técnicas encontramos la escucha activa, la escucha interactiva y la escucha participativa. Estas técnicas acompañadas con actividades que involucren mensajes auditivos auténticos y contextualizados

haránque el estudiante se involucre en una conversación de manera activa y comprenda el mensaje recibido más allá de memorizarlo.

#### **5.5.5. La escucha interactiva**

La escucha interactiva juega un importante rol en el aprendizaje de una lengua. Una parte vital de la de la interacción que el oyente puede hacer en una conversación es la retroalimentación continua para clarificar el significado de lo que se está escuchando, visto como la escucha interactiva: el oyente juega un rol de cooperación con el interlocutor para alcanzar los objetivos de la conversación. (Vandergrift, 1998)

La escucha interactiva o también llamada escucha participativa es un importante aspecto de la comprensión auditiva, pero en algunas ocasiones no es tenida en cuenta que la habilidad de la escucha es vista como la obtención de información y la realización de algunas tareas específicas relacionadas con la información que se recibió pero sin tener ninguna participación del oyente en el proceso de transmisión de dicha información.

La escucha interactiva requiere que el oyente tome un rol más activo dentro de la conversación haciendo la clarificación de la información y una continua retroalimentación para asegurar una comunicación exitosa. La producción de una respuesta al mensaje recibido ayuda a los estudiantes a darse cuenta de lo que saben y entendieron o no en una conversación. Haciendo este intercambio entre

oyente y hablante, ya sea para clarificar o confirmar información, se logra que el rol del oyente sea más activo y pueda solicitar la repetición de un mensaje o la ampliación de la información para tener una idea más clara de lo que se está hablando y de este modo tener una conversación más activa. (Vandergrift, 1998)

En la interacción social, el oyente utiliza diferentes estrategias para clarificar información o la ampliación de la misma con el fin de entender la totalidad del mensaje; los roles de hablante y oyente se intercambian para darle a la conversación un mejor ritmo. Las estrategias de producción se utilizan para solucionar problemas de falta de conocimiento lingüístico o para mejorar la comunicación por medio de la clarificación. Las estrategias de recepción son utilizadas para clarificar el significado o para mejorar la comunicación. (Vandergrift, 1998)

#### **5.5.6. La escucha activa**

La escucha activa es un estado de la mente que demanda poner atención cuidadosa a la otra persona, evadir el juzgamiento, reflejar lo que se entiende, clarificar información, resumir y compartir. Con el aprendizaje de las habilidades de la escucha activa se puede llegar a ser un oyente más efectivo (Hoppe, 2006). Como podemos ver, la escucha activa y la escucha interactiva tienen un objetivo en común: hacer del oyente un ente activo en la conversación y por ende mejorar su proceso de recepción.

Es útil pensar que la escucha activa es un intercambio entre personas. La calidad de la conversación se puede incrementar cuando una persona está comprometida con el hablante y el mensaje que está emitiendo. Con la escucha activa se hace que el oyente deje su rol pasivo y pase a uno activo en una conversación.

La escucha activa consta de 6 habilidades que son: poner atención, no juzgar al oyente, clarificar, reflejar, resumir y compartir. Cada una de estas habilidades envuelve diferentes técnicas o comportamientos que hacen del oyente una parte activa en el proceso de recepción de un mensaje o en una conversación. (Hoppe, 2006). En este caso nos enfocaremos en tres técnicas que se encuentran en dos de las habilidades de la escucha activa: las técnicas de parafraseo e información no verbal y la técnica de formulación de preguntas para clarificar la información recibida.

Las técnicas anteriormente mencionadas fueron seleccionadas por formar parte fundamental en la recepción en un mensaje ya que son las encargadas de hacer la retroalimentación al emisor sobre la información emitida, además que por la naturaleza de las mismas se facilitarían la observación y recolección de la información facilitada por los estudiantes.

En la habilidad de reflejar, nos centraremos en la información no verbal y el parafraseo. En la información no verbal tenemos las afirmaciones no verbales como asentir con la cabeza, expresar con nuestro lenguaje corporal lo que estamos entendiendo, como una sonrisa, un gesto y toda clase de información que como oyente se pueda ofrecer para que el hablante identifique que su mensaje está siendo

recibido. Aunque se entiende que este tipo de interacciones son exclusivas de la comunicación frente a frente, se espera observar qué técnicas y/o herramientas utilizan los estudiantes en ambientes Blended cuando la comunicación esta mediada por las TIC que, en la mayoría de las ocasiones, se da de forma asincrónica.

Por otro lado tenemos el parafraseo que es otra de las técnicas de la habilidad de reflejar. Usar el parafraseo hace que se genere una breve y periódica recapitulación de las ideas del hablante para confirmar aquello que se está entendiendo. La habilidad de reflejar crea una fuerte compenetración y hace más profunda la exploración, Parafrasear información demuestra que se está siguiendo la pista de la información presentada periódicamente reformulando las ideas del hablante. (Hoppe, 2006)

En la habilidad de clarificación encontramos la técnica de formulación de preguntas; con esta técnica es importante clarificar cualquier tema que no sea claro o que sea ambiguo. En esta técnica tenemos tres diferentes clases de preguntas: las preguntas abiertas (preguntas de información), las preguntas de clarificación y las preguntas de fondo.

Las preguntas abiertas son herramientas importantes ya que promueven que el hablante dé más información y expanda sus ideas. Éstas no pueden ser respondidas con un simple sí o no.El emisor debe brindar la información que el receptor está pidiendo por medio de sus preguntas (Hoppe, 2006)

Otra clase de preguntas son las de clarificación,que sirven para confirmar y aclarar cualquier información. ¿Quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué?, etc.,pueden

ser ejemplos de preguntas de clarificación, no siendo las únicas posibilidades. Otro ejemplo de las preguntas de clarificación podría ser: *“No estoy seguro si entendí lo que estabas diciendo, ¿Podrías repetir?”*.

Por otro lado están las preguntas de fondo que introducen nuevas ideas. Haciendo este tipo de preguntas se invita al hablante a la reflexión y a menudo resaltan detalles y contenidos de la conversación. (Hoppe, 2006)

## 6. ESTADO DEL ARTE

### 6.1. La habilidad de escucha

La habilidad de la escucha en lengua extranjera ha sido considerada como la habilidad más usada en la vida real, además envuelve un complejo proceso que nos permite entender e interpretar mensajes hablados haciendo uso de una diferente variedad de recursos. Dada la complejidad que subraya, la comprensión auditiva ha sido considerada la habilidad más difícil de aprender (Usó & Martínez, 2006).

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, es preciso mencionar que dada la complejidad que encierra la habilidad de escucha, es la que muestra el desempeño más pobre entre los estudiantes de Inglés del ILUD. Hay muchos factores que influyen en este resultado. Uno de ellos es la falta de actividades de aprendizaje adecuadas para que los estudiantes mejoren su nivel de escucha; otro podría ser la falta de énfasis en las actividades realizadas en el aula y así podríamos seguir con muchos otros que intervienen en este proceso. No obstante, lo primordial y en lo que se centra este proyecto es en las técnicas y actividades de aprendizaje mediadas por TIC.

A continuación veremos algunas de estas técnicas que han sido utilizadas para la mejora de dicha habilidad, además de algunos proyectos de investigación en

instituciones de educación superior que optaron por hacer de sus programas de enseñanza de lengua extranjera, programas Blended.

## **6.2. Teoría de la codificación dual.**

Por otro lado tenemos la teoría de la *codificación dual*, (Paivio, 1991), esta propone que la representación cognitiva consiste en dos códigos: verbal y no verbal. Cuando un código verbal (una palabra) es presentado al mismo tiempo con una imagen de un objeto (código no verbal) la conexión referencial es hecha entre la palabra y su referente. (Carney & Levin, 2002).

Esta conexión que se hace entre la palabra y su referente hace que su posterior recordación sea más efectiva, por medio de esta teoría los estudiantes están expuestos a información más allá de la información para textual haciendo que el aprendizaje sea más efectivo.

El proceso de comprensión auditiva incluye numerosas estrategias y recursos de información. El proceso depende de lo que el oyente tiene en su mente y puede influenciar la manera en la que el mensaje es interpretado (Ockey, 2007).

El proceso de comprensión auditiva no se da aleatoriamente sino de forma activa, vinculando procesos mentales y experiencias pasadas. Éste proceso de comprensión es mediado por la experiencia del oyente con la información nueva que está recibiendo. En esta interacción el oyente decodifica el mensaje dado y la imagen que acompaña a las palabras (movimiento de los labios, lenguaje corporal, imágenes. etc.), lo que le permite hacer una decodificación más fiable.

Un número de estudios lingüísticos han mostrado la importancia de las pistas visuales en la comprensión auditiva. Algunas investigaciones sugieren que el movimiento de los labios del hablante puede impactar en lo que se escucha. (Ockey, 2007).

Continuando con la teoría de codificación dual, en las pruebas de escucha encontramos dos clases de ayudas visuales: las de contexto y la de contenido. Las de contexto (el escenario y los personajes) se enfocan solamente en dar una idea general de donde se lleva a cabo el recurso auditivo que se está utilizando. La ayuda audiovisual de contenido (gráficos, imágenes, etc.) presta información sobre el tema y los elementos que se relacionan en el recurso auditivo (Ockey, 2007).

Un estudio realizado en 1976 en donde se mostró un video en el que el hablante hacía el movimiento de los labios de la palabra "ga" pero el sonido reproducido fue "ba". El 98% de los participantes reportaron que escucharon el sonido "da" un sonido fonéticamente relacionado con "ga" y "ba" indicando que ambos canales, el auditivo y el visual, tienen un efecto en el sonido emitido por el hablante (McGurk & MacDonald, 1976).

Por su parte Brett (1997) planteó que la habilidad de escucha cumple un papel vital en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Con base en esto y teniendo en cuenta la teoría de la codificación dual, llevó a cabo un estudio en donde se observó el desempeño de los estudiantes en la comprensión auditiva cuando ésta estaba acompañada de material de audio y video. Los resultados demostraron que

los participantes mostraban mejor desempeño cuando en la comprensión y recordación de la información se utilizaba material multimedia (audio-video).

Con los resultados obtenidos se presentó un nuevo tema de discusión relacionado con las tareas específicas que los estudiantes deben hacer para evaluar la habilidad. Aunque el desempeño fue mejor utilizando el material de audio y video, se vieron diferencias en el mismo dependiendo de la actividad, cuando las preguntas a responder eran de falso y verdadero el desempeño fue mejor a diferencia de cuando eran de unir o aparear. Analizando estos resultados se planteó que las preguntas de falso y verdadero no requieren de mucho tiempo para ser ejecutadas, lo cual ayuda a que se utilice el tiempo de mejor manera para enfocarse en escuchar (Brett, 1997).

Un caso similar se dio en un programa de certificación de profesores de inglés en Hong Kong; utilizando la misma técnica de emitir información por medio de dos canales, audio y video, se realizó un test a un grupo de profesores. En otro grupo sólo se les presentó el material de forma aditiva, al finalizar el test los resultados no mostraron gran diferencia entre los dos grupos. Recopilando la información de los participantes se encontró que aquellos que lo tomaron sin video expresaron haber preferido tomar el test por esta vía, pero contrario a esta postura, los que tomaron el test en video expresaron haber preferido tomarlo solo por audio ya que las imágenes los distraían y no podían prestar suficiente atención a contestar las preguntas que estaban en el test (Coniam, 2001)

Con los ejemplos expuestos anteriormente podemos ver que la tecnología ha estado ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la habilidad de escucha desde hace ya varios años brindando sus beneficios y oportunidades, pero lo más importante es el uso que se le ha dado a esta tecnología. Como sucede en la contemporaneidad los profesores creemos que las herramientas tecnológicas son la solución al aprendizaje de lengua extranjera y no nos preocupamos en las estrategias, modelos, técnicas y métodos que utilizamos para implementar dicha tecnología.

### **6.3. Estrategia de la manipulación.**

Por último tenemos la estrategia de la manipulación, esta técnica plantea que la inclusión de objetos a los símbolos genera ideas de lo que se puede hacer con ese objeto creando una relación entre la palabra y el referente. La inclusión de un objeto, la manipulación del mismo y la relación con su símbolo (palabra) hace que el estudiante comprenda mejor el significado de la palabra y la utilice mejor en el futuro. (Marley & Szabo, 2010)

Marley (2010) plantea que con la oportunidad de unir palabras con la manipulación se espera lograr un efecto positivo en la memoria, es decir que la habilidad de los niños para generar imágenes visuales imaginarias podría ser superior después de un periodo de tiempo de entrenamiento con esta técnica. Desde

la perspectiva de Paivio(1971), la técnica de relacionar y manipular objetos con los símbolos es similar a la técnica de la decodificación dual.

Por otro lado, Engelkamp(1989) plantea que los estudiantes que manipulan elementos durante el proceso de aprendizaje recordaran la información necesaria de mejor forma en las actividades de aprendizaje.

Citando algunos autores como: Engelkamp, (1989), Marley(2010), Huerta (2010), Resta(2013) quienes han realizado estudios donde se analizaron y/o utilizaron dichas técnicas o similares, también se encuentra un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en el cual se demuestra la efectividad de dos ambientes de aprendizaje (uno virtual y el otro presencial), estos estudios se enfocan en dos técnicas de enseñanza: aprendizaje experiencial (AE) y sesión de clase más discusión (C+D). Con estas técnicas se hace el estudio de cuál de ellas es más efectiva en cada uno de los dos ambientes de aprendizaje.

En el estudio realizado en la Universidad de Autónoma de Nuevo León Méjico, Huerta (2010) expone que en algunos casos el aprendizaje experiencial o aprendizaje activo es más efectivo a la hora de aplicar la habilidad de escucha en los estudiantes. En el mismo estudio, Huerta (2010) plantea que autores como Moore (2003) afirman que haciendo una comparación entre educación virtual y la educación presencial los resultados son similares en términos de desempeño, percepción del aprendizaje, y adquisición de las habilidades. De este modo no es pertinente invertir en educación virtual, pero por otro lado se cree que la tecnología podría ayudar a la efectividad del aprendizaje.

Teniendo en cuenta las hipótesis de la estrategia de la manipulación, Resta (2012) expuso que cuando los estudiantes manipulan directamente los elementos y personajes de una historia, mientras leen, tienden a mejorar las habilidades de comprensión; caso contrario se da cuando las oraciones son leídas por un narrador (Resta, 2013). Este caso puede ser extrapolado a la habilidad de escucha y se pueden utilizar estrategias similares cuando los estudiantes son enfrentados a textos orales acompañados de elementos que personifiquen los personajes y elementos de la información que está siendo narrada.

Como hemos visto, las técnicas anteriormente nombradas podrían ser utilizadas de manera presencial o virtual. Sin embargo las herramientas que nos ofrece la tecnología hoy en día abren un nuevo panorama a la hora de aplicar dichas teorías. Por medio de wikis, blogs y herramientas web 2.0, que permiten manipular contenidos por medio de video audio y texto, se puede hacer más efectiva la aplicación de estas técnicas haciendo que el estudiante manipule y relacione los símbolos con sus respectivos referentes.

Es pertinente mencionar que las tecnologías en si no son la respuesta a los problemas de escucha de los estudiantes de lengua extranjera, pero sí las actividades detrás de dichas tecnologías. Con el uso de estas técnicas articuladas con las tecnologías de hoy en día y la elaboración de actividades de aprendizaje centradas en el estudiante, se puede lograr que éste se sienta más cómodo a la hora de interactuar con el idioma por medio de la habilidad de escucha.

No es la tecnología sino las técnicas de enseñanza detrás de la tecnología las que producen resultados en el aprendizaje (Russell, 1999 citado en Huerta, 2010).

En muchas ocasiones las TIC han sido tomadas de manera muy superficial como el solo cumulo de aparatos modernos. Con esta visión es muy poco probable que se pueda cambiar la educación. Es imperativo ver a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un instrumento que “aporta recursos y estrategias de organización visual, mental y cognitiva que, ajustadas a las condiciones y características de cada caso, potencian los procesos de aprendizaje y consolidan la adquisición de competencias en diferentes campos del conocimiento” (Sanz, 2006). Si miramos las TIC de una forma más amplia podríamos decir que estamos frente a la oportunidad de potenciar la labor docente creando nuevos espacios en los cuales se puede interactuar y socializar el conocimiento (Sanz, 2006).

#### **6.4. Estudios previos sobre aplicación del Blended Learning al aprendizaje del inglés**

A continuación se expondrán tres casos en los cuales se hizo uso de los ambientes de aprendizaje Blended para el acompañamiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

#### 6.4.1 Modelo Blended aplicado en la Universidad de Concepción, Chile

Enfrentando la necesidad de enseñar inglés a un gran número de estudiantes en la Universidad de Concepción de Chile, se creó un innovador programa de inglés comunicativo usando las tecnologías de la información y comunicación TIC. El programa estaba enfocado en desarrollar las habilidades lingüísticas haciendo énfasis en la escucha y el habla, orientada a una comunicación auténtica.

El programa fue implementado en un ambiente Blended el cual se componía de 4 partes: (a) UdeC English Online, software que era la columna vertebral del programa; (b) Monitoreo en línea; (c) sesiones presenciales con los profesores; (d) conversaciones en clase con hablantes nativos.

La decisión de incluir los anteriores elementos en el programa fue tomada teniendo en cuenta los siguientes elementos:

1. Las preferencias de los estudiantes en los métodos de aprendizaje: la información obtenida de los grupos focales demostró que ellos preferían las sesiones presenciales ya que tenían trato con su profesor y sus pares cara a cara.
2. Los estudiantes necesitaban comunicarse efectivamente en inglés: La tecnología podría darles más oportunidades de interacción con este idioma y la posibilidad de brindarles más horas de trabajo independiente para trabajar a su ritmo

3. Los estudiantes necesitaban alcanzar dos objetivos: aprender inglés efectivamente y dominar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación TIC

El programa fue dividido en cuatro módulos de 15 semanas cada uno, incluyendo una semana al inicio del semestre, para que los estudiantes se familiarizaran con el sistema y para realizar una evaluación diagnóstica, y una semana al terminar el semestre para los exámenes finales.

En los dos primeros módulos los estudiantes aprendían lo necesario para desempeñarse en situaciones comunes como: conocer gente, hablar acerca de trabajos de medio tiempo, actividades del tiempo libre, personas y lugares. El tercer módulo se construyó con base en situaciones de la vida diaria de recién graduados que desean viajar a países de lengua inglesa en búsqueda de estudios. El cuarto módulo se enfocaba en el ambiente cultural inglés.

En este sistema de aprendizaje de la lengua extranjera el computador jugó el rol de herramienta ya que proveía el material que los estudiantes necesitaban para acceder a la información y para interactuar con hablantes nativos. También sirvió como recurso catalizador del trabajo colaborativo dando la posibilidad de integrar una auténtica y creativa comunicación dentro del programa.

Después del análisis de los resultados, se concluyó que se obtenía una mejora sustancial en las habilidades de escucha y habla en los estudiantes, como también altos niveles de satisfacción con el programa de inglés comunicativo.

#### **6.4.2. Modelo Blended aplicado en la Universidad de Al-quds Palestina.**

Este estudio fue un proyecto de “investigación acción” en la Universidad de Al-quds Palestina. El propósito del proyecto fue investigar las actitudes de los estudiantes frente a un curso intensivo de escucha aplicado a estudiantes universitarios que cursaban su segundo año

El curso estaba conformado por sesiones presenciales y clases virtuales apoyadas por materiales que fueron el resultado de la combinación de los libros de texto, con sus respectivos CD y DVD, como también recursos de e-learning que fueron publicados en la plataforma Moodle.

Los instrumentos del estudio incluían un diario semanal en donde se le solicitó a los participantes que registraran sus pensamientos, sentimientos o comentarios sobre las estrategias utilizadas en las sesiones presenciales y virtuales. Otro instrumento fue un cuestionario que fue distribuido al final del semestre para observar las actitudes de los estudiantes con relación al entrenamiento, los componentes y recursos en línea.

El curso en cuestión se llevó a cabo con estudiantes universitarios de la universidad de Al-Quds de Palestina. Éste tenía como objetivo incrementar la comprensión auditiva, por consiguiente se les daba la oportunidad de practicar la escucha por medio de varios tipos de material auditivo.

Los materiales utilizados fueron obtenidos del libro de texto que contenía una variedad de material auditivo y acompañado por el CD que contenía actividades

extras y las pistas de audio para realizar las tareas. Dichos materiales fueron utilizados para realizar las actividades en el aula de clase o en la casa, a esto se le sumó material suplementario como enlaces de internet.

En el segundo semestre del año académico, el curso fue modificado y paso a ser un curso blended, por primera vez se utilizaba la plataforma Moodle para hacer uso de sus recursos como los foros de discusión, chats, tareas en línea, etc.

Se esperaba que estas herramientas incrementaran la naturaleza interactiva entre los estudiantes y los familiarizara con las herramientas del e-learning. Un gran número de recursos de escucha fueron alojados en la plataforma para que los estudiantes practicara.

Según el análisis de los resultados se dedujo que los estudiantes se dieron cuenta de la importancia de ser persistentes con la práctica de esta habilidad, también se demostró que los estudiantes se mostraron menos temerosos y más confiados a la hora de enfrentar los exámenes finales.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, el cual era observar las actitudes de los estudiantes en cuanto al uso intensivo de material de escucha por medio de actividades presenciales y en línea en un ambiente Blended, los estudiantes expresaron tener una actitud positiva hacia el experimento. Esto demuestra que los estudiantes sienten que pueden desarrollar su habilidad de escucha y que pueden llegar a ser más competentes en la comprensión del idioma si ellos reciben buenas prácticas sobre el uso de diferentes y variados tipos de material incluidos aquellos que están en la red.

Modelo Blended aplicado en la Universidad Nacional de An-Najah Palestina. Este estudio fue realizado en palestina en donde la lengua nativa es el árabe. Por este motivo, la única forma de aprender el idioma es en un salón de clase en el cual se puede encontrar un número aproximado de 45 estudiantes. Además, hay muy pocas oportunidades para que los estudiantes encuentren la posibilidad de practicar el inglés fuera del aula, sólo con turistas que tienen el inglés como lengua nativa y esto no pasa muy a menudo.

Según Bakir (2009) la preguntas que la mayoría de los profesores de lengua extranjera se hacen en Palestina son: "¿Cuáles son los métodos y procedimientos que puedo usar para hacer mis clases más productivas y excitantes?, ¿qué nuevas herramientas tecnológicas pueden incrementar el aprendizaje para mejorar el desempeño y obtener mejores resultados? y ¿cómo podemos motivar a nuestros estudiantes para aprender fuera del aula de clase?"

En búsqueda de dar respuesta a las anteriores preguntas, se optó por hacer uso de ambientes de aprendizaje Blended teniendo en cuenta que la enseñanza Blended es un acercamiento flexible que combina la enseñanza y el aprendizaje presencial con aprendizaje remoto. (Allen et, al 2007 citado en Bakir, 2009)

Este proyecto estuvo enfocado en investigar la utilidad de los ambientes Blended para sobrepasar las dificultades que la mayoría de los estudiantes tenían fuera del aula de clase, para esto, se utilizó un acercamiento experimental, de este modo se podría facilitar la demostración de la experiencia que se realizó, analizar la información recolectada y verificar los resultados de la utilización del aprendizaje

Blended en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación superior en Palestina.

La población seleccionada para aplicar este método fue un curso de inglés general tomado por todos los estudiantes de la Universidad nacional de An-Najah independientemente de la especialización de cada estudiante.

Los nuevos conceptos y estructuras fueron enseñados en las sesiones presenciales y acompañados de actividades basadas en el material nuevo. Para dominar le material nuevo era importante completar las actividades en línea, el docente (investigador) seleccionó dos cursos los cuales estaban siendo orientados por ella , se aplicó el nuevo método (Blended) a uno de los grupos (experimental), y se utilizó el método presencial tradicional con el otro grupo (control). Cada uno de los grupos tenía 30 integrantes.

El grupo experimental fue dividido en dos dependiendo de las especialidades de los estudiantes: humanidades y ciencias.

Para las sesiones presenciales ambos grupos recibieron la misma instrucción. Los participantes hicieron los ejercicios de escritura, ya fuera en el aula de clase o en la casa. Los estudiantes debían realizar las actividades escritas de acuerdo a la rúbrica facilitada al inicio del semestre; los escritos eran corregidos y devueltos a los estudiantes con las fortalezas y debilidades de cada uno.

El grupo experimental realizó las mismas actividades presenciales, pero sumado a esto se les proporcionó materiales y actividades por medio de OCC web

site (MLS). Los estudiantes eran responsables de participar en las actividades en línea durante el semestre, algunas actividades eran grupales y otras individuales.

Los componentes del curso Blended fueron descritos al inicio del semestre y las instrucciones para el trabajo en línea fueron publicadas semanalmente en el transcurso del semestre, también se les pidió a los estudiantes que participaran de forma escrita en la plataforma semanalmente.

Para el desarrollo del curso Blended se plantearon 4 actividades: la Primera estaba enfocada en el análisis de errores, allí el profesor publicó un párrafo con errores que los estudiantes debían seleccionar para corregir y publicar en la plataforma. Cada uno de los participantes debía leer las correcciones que los compañeros ya habían publicado antes de hacer la propia, según Bakir (2009) de este modo los estudiantes aprenden intencionalmente.

Para la segunda actividad se publicó material visual relacionado con la obsesión al tabaco; con esta ayuda visual los estudiantes debían escribir un párrafo dando detalles de los efectos negativos del tabaco.

Para la tercera actividad los estudiantes debían comentar y dar su punto de vista acerca de dos videos publicados relacionados con la diferencia de géneros; también debían responder unas preguntas que el profesor había publicado con anterioridad en la plataforma. Todo el contenido de las tres actividades estaban relacionadas el libro texto del curso.

Para el buen desarrollo del curso y de la investigación, el profesor investigador sirvió de facilitador respondiendo a las necesidades individuales de los estudiantes,

fue el encargado de publicar preguntas, temas de discusión y posibles modelos de respuestas a las actividades planteadas. En la corrección de los escritos se puntualizó en los errores para que los participantes hicieran un doble chequeo y corrigieran sus propios errores.

Al final del curso los resultados demostraron que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en las pruebas finales, sumado a esto, demostraron que se estaban comunicando clara y correctamente usando un nivel apropiado de escritura y habla y también demostraron habilidades de escucha efectiva usando altos niveles de análisis y síntesis.

Partiendo de la revisión de los diferentes estudios e investigaciones expuestas anteriormente, encontramos que el recorrido histórico e investigativo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad de escucha en inglés como lengua extranjera, aunque amplio y riguroso, todavía deja grandes espacios para la generación de nuevas ideas, técnicas y métodos que pueden ayudar al mejoramiento en el desempeño de dicha habilidad.

Estudios como los de Ockey (2007), Usó (2006), McGurk (1976) y Hoppe (2006), entre otros, dejan abierta las posibilidades para seguir indagando e investigando sobre los procesos que se desenvuelven en la enseñanza y aprendizaje de la habilidad de escucha en el inglés como lengua extranjera, además de esto la aplicación de las nuevas tecnologías a dichos procesos como lo plantea el presente proyecto.

#### **6.4.3. Modelo de enseñanza del inglés como lengua extranjera mediado por televisión por satélite, Universidad Simón Bolívar en Colombia.**

Antes de iniciar con la descripción de este proyecto, es preciso mencionar que hoy en día es normal relacionar la tecnología con los computadores y las diferentes actividades que con ellos podemos realizar, pero el uso de la tecnología no termina allí. En este caso podemos observar que se pueden usar otras herramientas distintas al ordenador, como lo es la televisión por satélite.

En este caso que se desarrolló en la Universidad de Simón Bolívar veremos el uso de la televisión por satélite como herramienta mediadora de una nueva e innovadora propuesta de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los factores que se tuvieron en cuenta para la realización del proyecto fueron los siguientes: claridad del mensaje, velocidad del inglés, gráficas, duración de la secuencia entre otros.

Para el desarrollo de las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo se hizo una implementan en tres pasos; antes, durante y después, (pre-viewing, viewing, post-viewing).

En la primera fase se mostraba material relacionado con el vídeo que sería tratado. Por medio de actividades de lectura o habla se hacia la introducción al tema específico que se trataría en el vídeo.

En la segunda fase el profesor mostraba el vídeo a sus estudiantes poniendo atención a las reacciones que las imágenes causarían en ellos, toda la información que le proporcionara la actitud de sus estudiantes.

Por último el profesor referenciaba y complementaba los puntos más importantes, a partir de esto invitaba a los estudiantes a discutir sobre lo visto en el vídeo. Para finalizar los estudiantes transcribían los subtítulos y discutían en grupos sobre la información que se había recolectado para pasar a trabajar en grupos sobre el vocabulario y la gramática obtenida de la visualización del vídeo.

A partir de esta experiencia, Gómez (2003) expone que la utilización del vídeo con esta serie de actividades incluye un valor agregado a la enseñanza ya que provee material auténtico, un lenguaje real y una formación cultural, además de permitirle a los estudiantes analizar la información paratextual que allí se presenta.

## 7. ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 7.1. Sustento epistemológico.

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, se tomó como sustento epistemológico la investigación cualitativa, la cual contiene, entre sus elementos, planteamientos expansivos que en el proceso de la investigación se fueron enfocando en nociones relevantes para la misma y fundamentados en la experiencia e intuición del investigador (Hernández, 2006).

Sumado a esto se realizó una observación, análisis e interpretación de la información que se obtuvo por medio de los instrumentos de recolección de datos haciendo énfasis en las interacciones que se daban entre los participantes y las transformaciones que se presentaban en el transcurso de las actividades de aprendizaje mediadas por las TIC en un ambiente de aprendizaje Blended.

Para el proceso y desarrollo de esta investigación se utilizó una recolección de datos sin medición numérica con el fin de afinar la pregunta de investigación en el proceso de interpretación, estando ésta centrada en las interacciones que se suscitaban entre los participantes en un ambiente de aprendizaje blended (Hernández, 2006).

No se plantearon hipótesis al inicio del mismo sino que se fueron planteando a medida que se desarrolló la investigación. Los sujetos participantes en la

investigación tuvieron un rol activo dentro de la misma y las definiciones se plantearon a medida que el estudio avanzaba.

En la parte del diseño se utilizaron descripciones narrativas. Los instrumentos fueron variando en el desarrollo de la investigación; como hubo elementos que sólo el investigador pudo ver desde su misma perspectiva, el instrumento por excelencia fue el diario de campo, pero éste estuvo acompañado por otros instrumentos que la investigación planteó. El objeto de estudio se observó como un todo pero prestando mucha atención en la interacción de sus partes.

A partir de esta investigación se quiso entender la transformación de los sujetos en su rol como oyente en una conversación en una lengua diferente de la materna aplicando técnicas de la escucha activa (Hoppe, 2006) en un ambiente de aprendizaje blended. La presentación de los datos se hizo por medio de un proceso narrativo.

Por último no se pretendía generalizar el desempeño de los individuos al aplicar las técnicas de la escucha activa pero si se buscaba abrir el camino a nuevas investigaciones que den un panorama más general en el futuro.

## **7.2 Diseño de la Investigación**

La investigación se abordó a manera de estudio de caso con la participación de 24 estudiantes que estaban cursando el nivel de “básico uno” en el instituto de lenguas

de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Los estudiantes que participaron en el proyecto eran de diferentes edades, niveles socioeconómicos, género y formación académica. Las sesiones presenciales se llevaron a cabo en una de las sedes del instituto en Bogotá Colombia. Se planteó la utilización de un ambiente Blended con el apoyo de la plataforma Wiggio, ésta permitió la comunicación entre los participantes además del alojamiento de los materiales que estaban ligados a los contenidos del libro que se estaba utilizando para el desarrollo del programa (Total English Pre- Intermediate).

En la plataforma se publicaron enlaces de internet, material audiovisual, fechas de presentación de las asignaciones y otros recursos que los estudiantes optaron por publicar, que apoyaron el desarrollo del curso y que fueron fundamentales para el desarrollo de las actividades relacionadas con la escucha activa.

La experiencia de incorporación de TIC, desde la cual se abordó la investigación, se conformó como un curso que estaba diseñado para durar 8 semanas, con una intensidad de 6 horas por semana para un total de 48 horas. De estas 48 horas, 16 debían ser utilizadas para las sesiones de tutoría quedando 32 horas para cubrir las 6 unidades del libro, como lo plantea el programa académico del instituto.

Para el buen desarrollo del proyecto se utilizaron las dos primeras semanas para informar sobre el proceso de la investigación, los fines y los objetivos, también

se utilizaron para que los estudiantes que no conocían la plataforma se familiarizaran con ella.

Al comienzo de la tercera semana se inició con las actividades relacionadas con la escucha activa. Las sesiones presenciales fueron apoyadas por invitados expertos en el tema; estos hacían las veces de participantes activos en el acto comunicativo, estaban dispuestos a aclarar y resolver cualquier duda que los oyentes tuvieran sobre la información emitida. También se utilizó material de audio relacionado con los contenidos establecidos en el programa y enfocados en apoyar las actividades relacionadas con la escucha activa.

Las actividades que se desarrollaron de forma virtual se apoyaron con archivos de audio, mensajes de voz, archivos de texto y la compañía permanente del profesor que iba resolviendo las dudas que tuvieran los estudiantes en el transcurso de las actividades.

El estudio de caso fue: único (Stake, 1998) e intrínseco con unidad holística según Hernández (2003). El caso fue evaluado completa y profundamente de acuerdo con el planteamiento del problema (Yin, 2003) aplicando las técnicas de la escucha activa por medio de actividades de aprendizaje, lo cual permitió observar las transformaciones que surgieron en dos de las cinco habilidades de la escucha activa, en la habilidad de clarificación (formulación de preguntas) y en la habilidad de reflejar (parafraseo y comunicación no verbal).

Teniendo en cuenta la información anteriormente suministrada, se optó por generar las categorías de análisis, las cuales fueron enfocadas en el desarrollo de

las técnicas de las habilidades de la escucha activa y su comportamiento cuando estas estaban mediadas por un ambiente de aprendizaje Blended.

### **7.3 Categorías de análisis.**

Los datos fueron analizados bajo la luz de tres técnicas de dos de las habilidades de la escucha activa. En la habilidad de reflejar información se analizaron los datos haciendo énfasis en la técnica del parafraseo y la información no verbal, y en la habilidad de clarificación se hizo énfasis en la técnica de formulación de preguntas. (Información ampliada en el marco teórico) (Ilustración 1)

Por lo anterior, las categorías de análisis se dividieron de la siguiente forma:

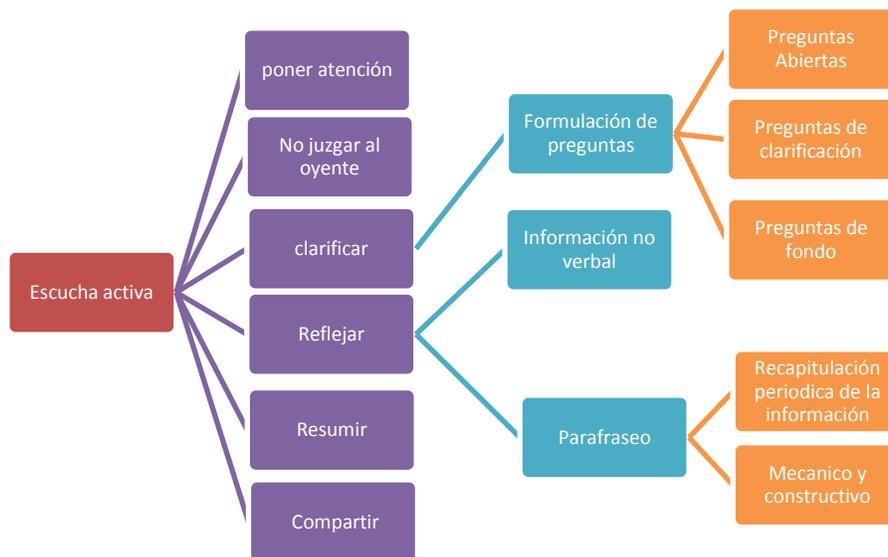
- Categorías de análisis.
  - Reflejar información.

Según Hoppe (2006) para interactuar con el hablante se debe hacer el reflejo de la información, la cual es tomada como una de las categorías de análisis. Esta actividad se da por medio de dos técnicas: el parafraseo y la Información no verbal, las cuales fueron tomadas como sub-categorías para el análisis de los datos. En el proceso de análisis de datos se encontró otra sub-categoría que no se había presupuestado y la cual es el reflejo de la información por medio de

puntos de vista personales que los estudiantes decidieron emitir en el desarrollo de las actividades.

- Clarificar información.

De la categoría de clarificar información se sustrajo la técnica de formulación de preguntas como sub-categoría y estaba dividida en: preguntas de clarificación, abiertas y de fondo.



**Figura 1. Categorías de análisis.**

Lo que se esperaba con cada una de las categorías y sub-categorías mencionadas anteriormente era observar y analizar el uso e implementación de las mismas por los estudiantes en cada una de las actividades. Por otro lado, se quiso

observar el comportamiento de cada una de éstas cuando las actividades, contenidos y comunicación estaban mediadas por las TIC.

#### **7.4. Población y muestra.**

La población que participó en la investigación e interactuó en el ambiente de aprendizaje Blended, constó de **24 estudiantes** de uno de los cursos básicos del instituto de lenguas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas -ILUD-.

La muestra fue no probabilística: se seleccionó un curso del nivel “básico II” a partir de la disponibilidad de horario de los estudiantes y el investigador; de este modo el muestreo fue por conveniencia ya que el investigador estaba orientando estos grupos. Además, por ser un grupo que cursaba el tercer nivel del instituto, todos los estudiantes contaban con un nivel aceptable y semejante. Esto facilitaría la aplicación de las actividades relacionadas con el proyecto y el posterior análisis de los datos. Sumado a esto, el número de participantes era suficiente para brindar información útil y manejable en relación con los términos de tiempo para llevar a cabo la investigación. Por último la mayoría de estudiantes ya había trabajado la plataforma “Wiggio” en el bimestre inmediatamente anterior permitiendo así un desarrollo más eficiente de las actividades en las sesiones virtuales.

## **7.5.Métodos de análisis y recolección de datos.**

La información se obtuvo a través de varias fuentes complementarias que requirieron diferentes instrumentos:

El diario de campo, en el cual se registró la “observación participante” con registro por medio de anotaciones de texto y grabaciones de audio y video. Con la ayuda de estos recursos de recolección de datos se realizó un seguimiento detallado a los participantes en cada una de las actividades que se plantearon. En las sesiones en que el investigador no estaba estrictamente relacionado con la actividad se tomó atenta nota de los aportes brindados por los estudiantes en sus cuadernos de trabajo; en las otras dos actividades, en las que el docente estaba inmerso en su desarrollo, se tomaron los registros de audio para después extraer, mediante transcripción, la información necesaria.

Una segunda fuente fue la Información recolectada por medio de las actividades realizadas en la plataforma wiggio en donde se creó el ambiente virtual de aprendizaje complementario a las clases presenciales. Con la ayuda de esta plataforma los estudiantes iban brindando sus aportes de forma escrita u oral dejando en la sección de entrada un registro detallado de cada uno de estos aportes y brindando una fuente de información vital para el desarrollo del proyecto. Estos formatos se le presentaron a los estudiantes a manera de guía de trabajo y se

Una tercera fuente fue la Información recolectada por medio de los formatos facilitados por el profesor para realizar las actividades propuestas. En estos, los

estudiantes registraban la información que emitía el hablante y se obtenía el producto final del acto comunicativo, es decir que allí quedaba registrada la información que cada oyente recolectó y las interacciones que él o ella tuvo con el interlocutor. Estos formatos se le presentaron a los estudiantes a manera de guía de trabajo y se iban modificando según la intención de la actividad (Ver anexo A).

El análisis comparativo de las tres fuentes permitió realizar una triangulación de la información para efectos de verificar, contrastar o ampliar las interpretaciones realizadas como producto del proceso de análisis de dicha información.

## **7.6 Modo de análisis.**

Como lo plantea Stake (1998), para el análisis de datos en estudios de caso se deben utilizar dos estrategias: la interpretación de los ejemplos individualmente y la suma de estos ejemplos para que en conjunto den significado a la investigación.

Siguiendo estos parámetros se analizaron los datos teniendo en cuenta las categorías y sub-categorías de análisis anteriormente descritas. En cada una de las actividades se realizó un análisis detallado (estudiante por estudiante) prestando atención a cada uno de los detalles de las interacciones que se daban en el acto comunicativo.

A continuación se seleccionó un programa de análisis de datos con el asesor por medio del programa (Atlas Ti), en el cual se exploraron los datos obtenidos en la

recolección para analizarlos descriptivamente y su posterior presentación. Con la ayuda de este programa se pudo hacer una organización clara de la información que fue codificada independientemente y teniendo en cuenta las categorías planteadas. Una vez la información fue codificada se tomaron una a una las formas en que los estudiantes hacían uso de las técnicas de la escucha activa en las sesiones presenciales y virtuales para analizarlas independientemente. Al finalizar este proceso se dio una mirada global para observar cómo había sido el desempeño en su rol de escuchas activos en el ambiente de aprendizaje Blended.

### **7.7 Diseño del Ambiente de aprendizaje y pilotaje.**

El ambiente se enmarcó dentro de los parámetros del aprendizaje activo y se desarrollaron actividades presenciales y virtuales mediadas por herramientas Web 2.0 , las actividades que se llevaron a cabo fueron realizadas en un ambiente blended con énfasis en las sesiones presenciales apoyadas en actividades virtuales, además de ofrecer un soporte en contenidos y actividades extras.

#### **Espacio Físico**

Las sesiones presenciales de la actividad mencionada se llevaron a cabo en el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - ILUD - , específicamente en la sede de la 54 en el salón 205. La sede se encuentra ubicada en la avenida Caracas con 54 frente a una de las estaciones de Transmilenio. Los salones de la sede son amplios y con buena iluminación, por otro lado no están

sonorizados y los ruidos emitidos por los buses de Transmilenio y los carros que circulan por la Caracas dificulta un poco el proceso de comunicación en los salones de clase.

En cada sesión de clase se siguieron los siguientes pasos:

#### Calentamiento

Para iniciar cada sesión de clase el profesor proponía una actividad libre para que los estudiantes participaran y se fueran integrando a la dinámica de clase, entre las actividades se presentaron discusiones sobre las noticias del día, el clima, el último partido de fútbol, etc.

#### Conocimiento Previo

Para iniciar cada uno de los temas, el profesor hacía una actividad en la cual los estudiantes expresaban sus conocimientos sobre el tema en cuestión, cada tema era introducido por medio de una lectura relacionada o por medio de una discusión en donde los estudiantes podían expresar libremente sus conocimientos previos. El profesor solo guiaba la discusión y los estudiantes eran los que explicaban el tema.

#### Conocimiento nuevo

Terminada la discusión del tema el profesor proponía un ejercicio de lectura o de escucha que estuviera estrictamente relacionado con el tema del día, al terminar con el ejercicio, le pedía a los estudiantes que hicieran la relación de lo que encontraron en la lectura con los aportes hechos minutos antes. Para finalizar esta

sección de la clase, el profesor hacía las correcciones pertinentes y finalizaba con su explicación del tema, en lo referente a la parte comunicativa y la parte lingüística.

#### Actividad de refuerzo

Para las actividades de refuerzo se plantearon ejercicios enfocados hacia la escucha activa, los estudiantes recibían la información de manera oral y de allí se observaba cómo ellos reflejaban y clarificaban la información recibida.

Para citar un ejemplo, en la primera actividad el tema central del programa estipulado por el instituto era la música; de allí se partió para llevar un invitado especial quien manejaba el idioma y tenía formación en música, con la presentación de dicho invitado los estudiantes realizaron la actividad relacionada con la escucha activa de forma presencial y virtual.

#### Participantes

El curso con el que se llevó a cabo la actividad está conformado por 24 estudiantes, de los cuales 6 son hombres y 18 mujeres, las edades oscilaban entre los 16 y 50 años, los estudiantes provienen de los estratos 1,2,3 y 4. Aunque esta información se expuso anteriormente en el capítulo de metodología se desarrolla nuevamente para resaltar que la escucha activa es un estado de la mente que puede ser utilizado por todas las personas sin importar su género, edad o nivel académico Hoppe (2006).

Los cursos que se ofrecen en el ILUD están disponibles para los estudiantes de la universidad y para el público en general, esto quiere decir que cualquier

persona puede acceder a los cursos ofrecidos por la Universidad Distrital. Entre ellos encontramos estudiantes particulares, estudiantes de la universidad Distrital, estudiantes de otras universidades y en general de cualquier índole, esta mezcla enriquece al grupo en su pluriculturalidad y genera espacios de comunicación y discusión que quizá no se podrían generar en otros espacios.

## Roles de los participantes

### Docente

#### El rol del docente

EL profesor tuvo al mismo tiempo el rol de presentador de contenidos y acompañante de las actividades de aprendizaje, es decir que ejerció el rol doble de tutor-profesor.

Este nuevo profesor-tutor brindó acompañamiento a cada uno de sus estudiantes en cada una de las actividades, este rol activo del docente pretendía que estuviera más enterado de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y de este modo poder guiar con más certeza el proceso de cada uno de ellos.

Con la compañía que brindó el profesor se esperaba que los estudiantes se sintieran más cómodos y confiados para participar en las actividades propuestas.

#### Otros roles del docente

- Guía y acompañante del proceso educativo.
- Acompañante activo en las actividades de la escucha activa

- Facilitador y mediador didáctico.
- Promotor del desarrollo cognitivo, personal y social del estudiante.
- Constructor y motivador de procesos de reflexión crítica.
- Evaluador y consejero.
- Experto integrador de TIC en el Aula.

### Rol del estudiante

- El estudiante debería tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje, haciendo participaciones activas y constantes en las actividades propuestas por el docente.
- Comunicador constante con las partes que participan en las actividades
- Integrador de los contenidos vistos en el curso con las actividades de escucha activa propuestas por el docente.
- Escucha activo, comunicando cualquier duda sobre la información recibida, o cualquier clase de interacción que sirva para comprender la información emitida por el emisor dentro de las actividades desarrolladas en el ambiente.
- Trabajador cooperativo en la solución de problemas que se planteen dentro del ambiente.

## Finalidad

Los objetivos de las actividades fueron divididos en tres, un objetivo lingüístico, uno comunicativo y por ultimo un objetivo visto desde la perspectiva de la escucha activa incluido en el objetivo comunicativo como se ilustra en las tablas 1, 2, 3, 4.

## Herramientas



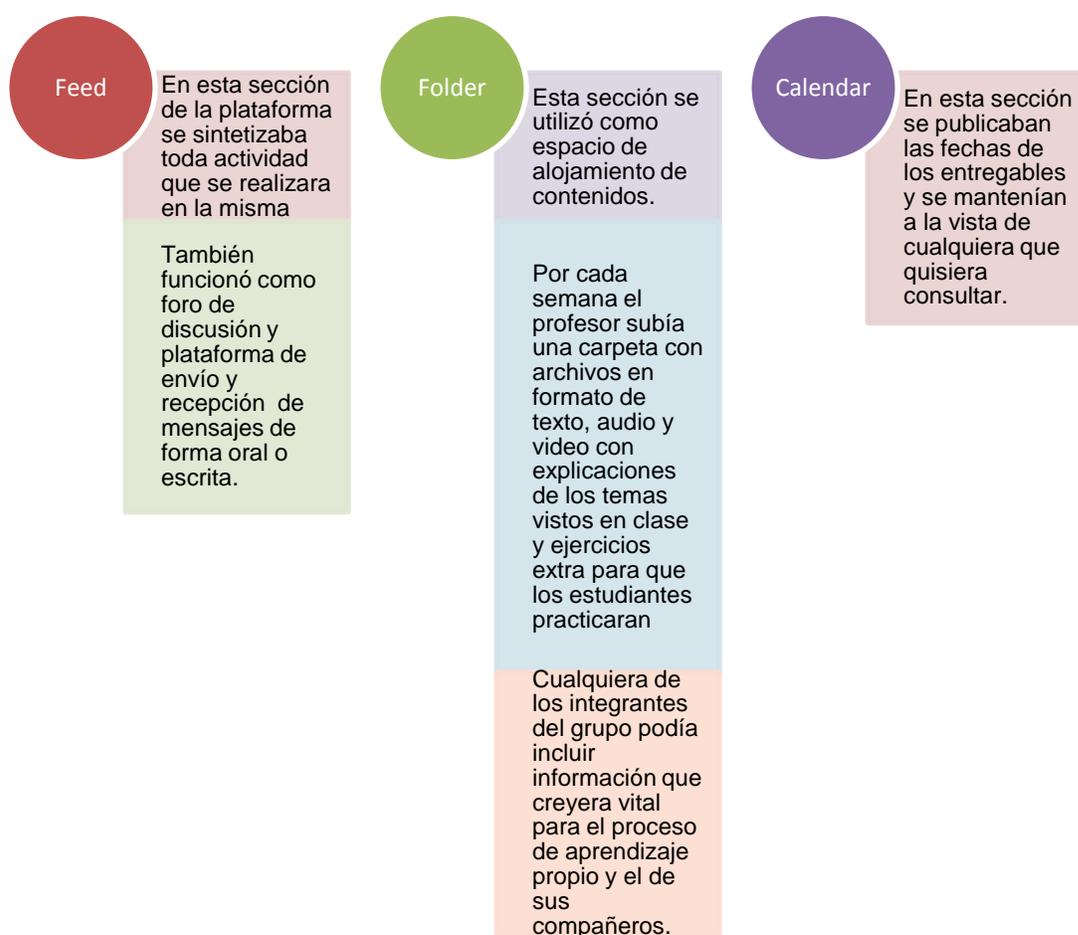
([www.wiggio.com](http://www.wiggio.com))

En esta parte se utilizó una herramienta web 2.0 (Wiggio) que permite el trabajo en grupos y el trabajo colaborativo.

Wiggio es una herramienta de trabajo colaborativo que permite la comunicación sincrónica por medio de chats video-chats y la comunicación asincrónica por medio de foros, mensajes de voz correo electrónico y notas, también permite crear carpetas con archivos, en donde los estudiantes encontraron los contenidos que el profesor suministró (videos, archivos de texto, links de internet, etc.).

En la parte de los foros, los cuales se realizaron en la sección de feed de la herramienta, permitió los aportes por medio de texto o audio, lo cual fue muy beneficioso para las actividades que se llevaron a cabo en este ambiente.

En Wiggio los estudiantes encontraron contenidos, como explicaciones en video, texto y audio de los diferentes temas que se trataron en el curso. Además de lecturas relacionadas, ejercicios gramaticales extra y un foro de discusión en donde ellos publicaron todas las dudas que tuvieron sobre el tema, y el profesor respondió a medida que los estudiantes preguntaban.



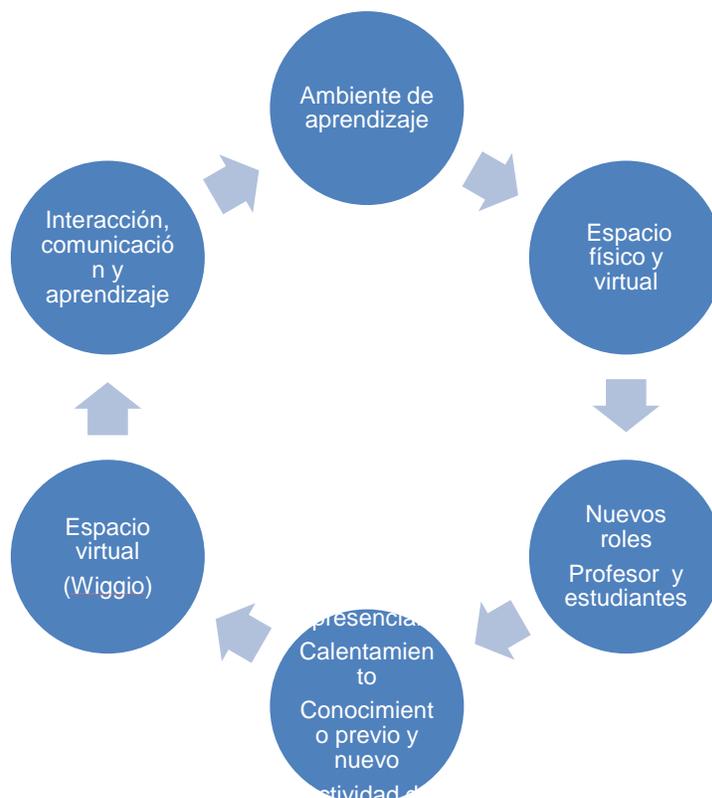
**Figura 2. Plataforma Wiggio.**

¿Cómo se desarrolló la estrategia didáctica?

Se llevaron a cabo ocho actividades, las cuales estuvieron divididas en cuatro actividades presenciales y cuatro actividades virtuales, las sesiones presenciales fueron de 120 minutos cada una, de estos 120 minutos, 30 fueron designados a la actividad relacionada con la escucha activa.

Las sesiones virtuales fueron asincrónicas y se llevaron a cabo por medio de actividades que se desarrollaron de lunes a lunes, es decir cada actividad virtual fue de ocho días (Ver anexo B).

Para finalizar con este capítulo, a continuación se ilustra cómo se desarrolló el mismo para el desarrollo de las actividades.



**Figura 3. Ambiente de aprendizaje Blended.**

## 7.8 Consideraciones éticas

Se informó oportunamente y adecuadamente a los estudiantes acerca de su participación en el proyecto, a lo cual todos accedieron de forma voluntaria dando acuerdo de forma verbal.

En el proceso de esta investigación se propendió por los derechos morales de los involucrados en la misma, No se ocultó a los participantes los objetivos de la investigación y tuvieron conocimiento de todo lo que se analizó o avanzó en la investigación siempre y cuando ellos así lo requieran.

No se expuso a los participantes a ninguna actividad que ellos no desearan realizar y esta postura no tuvo ninguna clase de repercusión ni en sus notas del curso, ni en su tratamiento dentro y fuera del aula de clase.

De ninguna forma se intentó invadir la intimidad de los participantes en la investigación, en algunos casos donde las actividades de aprendizaje seleccionadas para observar conductas relacionada con la escucha activa requirieron algún tipo información de su vida personal se les brindó la información con anterioridad y ellos pudieron tomar la decisión de participar o no en dicha actividad.

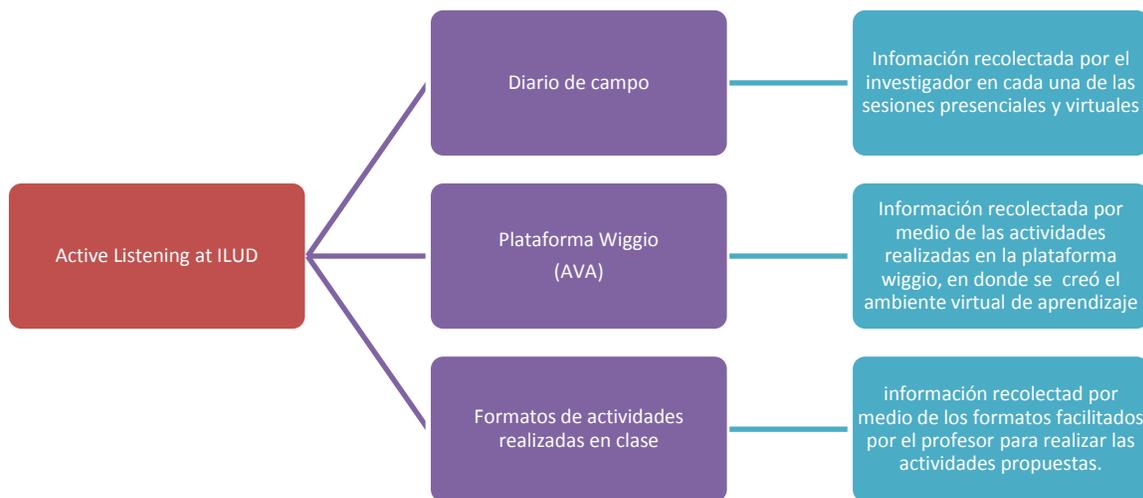
Todos los participantes de la investigación fueron tratados de igual forma y todos obtuvieron los mismos beneficios, como las retroalimentaciones necesarias en los momentos que se plantearon en el cronograma de actividades.

## 8. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este capítulo describe los métodos y procedimientos de análisis de los datos recolectados durante la aplicación de las actividades relacionadas con la escucha activa, dichas actividades se llevaron a cabo de dos formas, de manera presencial en el aula de clase y de forma virtual mediada por un ambiente virtual de aprendizaje (AVA).

Los datos que a continuación serán analizados fueron recolectados de tres fuentes fundamentales, el diario de campo del investigador, la plataforma virtual en la cual se está ejecutando el ambiente virtual de aprendizaje y por último la información recolectada por los formatos facilitados por el profesor para desarrollar las actividades propuestas.

Elementos constitutivos sensibles al análisis.



**Figura 4. Elementos sensibles al análisis.**

### **8.1. Análisis de la primera sesión presencial**

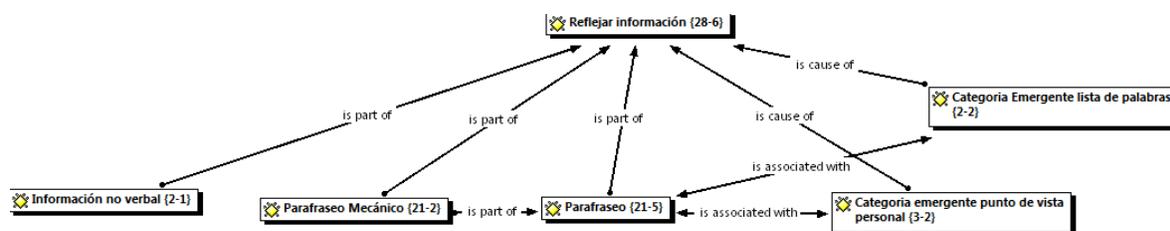
En la primera sesión los estudiantes recibieron a un invitado externo, el profesor Luis Díaz, profesor de inglés y músico. Finalizó la clase con una presentación sobre la música colombiana, exponiendo datos particulares entre las diferentes tendencias que entre ella se encuentran.

La idea de la actividad era que los estudiantes pusieran atención y recolectaran la mayor cantidad de información posible, para realizar esta tarea se les planteó que realizaran el parafraseo, se les pidió que hicieran esta actividad ya que es una de las técnicas de reflejar información como lo plantea Hoppe (2006).

Para el desarrollo de esta actividad, también se les explico a los estudiantes que tenían la plena libertad de interrumpir al emisor en el momento que tuvieran preguntas y quisieran corroborar la información, esto se les planteo de este modo para que hicieran uso de la técnica de formulación de preguntas para ejercer la habilidad de clarificar información como lo plantea al escucha activa.

Por último, los estudiantes estaban en un ambiente relajado, casi extra clase para que no se sintieran obligados a realizar las tareas que se les propuso, de este modo se esperaba ver cuáles eran las reacciones hacia la información y poder observar cuáles eran sus expresiones corporales para reflejar la información. De este modo se pretendía observar cómo se daba el intercambio de información por medio de la comunicación no verbal.

Para realizar las actividades anteriormente mencionadas se les facilitó a los estudiantes un formato físico a manera de guía de trabajo donde podían registrar la información que pudieran recolectar de la charla del profesor Luis.



**Figura 5. Primera familia de códigos.**

Como se muestra en la primera familia de códigos que suministra el programa Atlas Ti, podemos ver que la habilidad de reflejar información se centra primordialmente en el parafraseo mecánico, los estudiantes no aprovecharon la modalidad presencial para hacer uso de la comunicación no verbal, es decir que en el desarrollo de la actividad sus expresiones corporales fueron casi nulas.

En la técnica de información no verbal los estudiantes no estuvieron muy activos, los participantes se centraron en observar al docente sin reflejar si la información emitida suscitaba algún tipo de reacción en ellos, algunos de ellos(2) escasamente asintieron con la cabeza y otros pocos (5) solo demostraban una sonrisa nerviosa que fue muy difícil interpretar si era de aprobación o desaprobación en cuanto a la información emitida. En esta etapa de la actividad muchos de ellos se dedicaron a escuchar y tomar apuntes, en muchos casos no levantaban la mirada para observar al emisor.

Teniendo en cuenta la información arrojada por el programa Atlas ti los estudiantes se enfocaron en reflejar la información por medio del parafraseo, teniendo en cuenta que el nivel de los estudiantes es básico el parafraseo se desarrolló en su mayoría de forma mecánica, es decir que reflejaron la información utilizando el vocabulario que en ese entonces tenían, como los muestran los ejemplos en los extractos que se muestran a continuación.

En este caso se les pidió a los estudiantes que registraran la mayor cantidad de información que pudieran recolectar acerca del tema que estaba tratando el invitado.

The idea in Colombian music is this change to traditional  
it to New music, new ideas, etc, about the Colombian  
music. The Colombian music like have a new  
composition. The Colombian music has change

**Figura 6. Primera sesión presencial estudiante No. 01**

Haciendo uso de su vocabulario y ayudados con las palabras en las que el invitado hacía énfasis se reflejó la información de una forma desordenada y poco clara, aunque el estudiante cometió errores gramaticales se puede ver que la idea central de la exposición del invitado fue entendida, a la hora de parafrasear las ideas específicas la estudiante presentó datos más claros como lo muestra el siguiente ejemplo.

En este caso el estudiante captó otros apartes de la información emitida por el hablante dando una visión más global y concreta del mensaje completo.

For example la Gaita Golosa have a new composition  
in the traditional version, the instruments are traditional and  
the new the instruments are like bandola, keyboards, are  
different, the new idea in the Colombian music is a  
fusion, is like a Jazz, many people don't like, many  
people like it.

**Figura 7. Primera sesión presencial estudiante No. 01**

En este caso la estudiante da una información clara y consistente de una parte específica de la charla, el extracto muestra que la estudiante pudo parafrasear la mayoría de la información que se emitió, este caso es distinto a la mayoría de los demás del curso, los otros estudiantes trataron de hacer el parafraseo de la

información de forma específica pero no lo lograron de forma exitosa, podríamos decir que la forma de reflejar la información en este caso se pudo lograr, pero esto se debe a que se apoyó en otra de las técnicas de la escucha activa. Haciendo uso de su habilidad de clarificar información, por medio de preguntas, pudo llegar a parafrasear de esta forma. La técnica de formulación de preguntas de la habilidad de clarificar información se ampliará más adelante.

Colombian Traditional Music, different instruments use in the same son. Change the music for the modern instruments. Keyboard, Electrical Guitars. Make fusion between Colombian Musical and the others countries. The people interesting in the music what this changes.

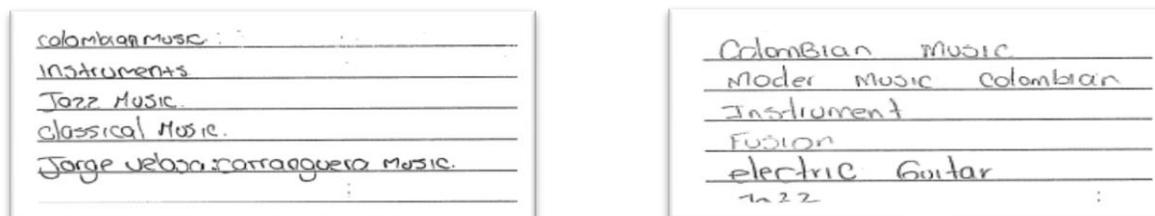
**Figura 8. Primera sesión presencial estudiante No. 10**

En este otro caso podemos ver que la información general es clara, pero a la hora de hacer el reflejo de la información específica no se encuentra la misma claridad. Esta estudiante no pudo hacer uso del parafraseo en este caso, al contrario de la estudiante anterior, ella no hizo uso de la técnica de clarificación de la información, es decir que no realizó preguntas al emisor para poder consolidar sus ideas, de este modo a la hora de plasmar los puntos específicos encontramos que no se alcanza a lograr el objetivo como lo muestra el siguiente ejemplo.

Gota Golosa -> traditional Pasillo in Colombian

**Figura 9. Primera sesión presencial estudiante No. 10**

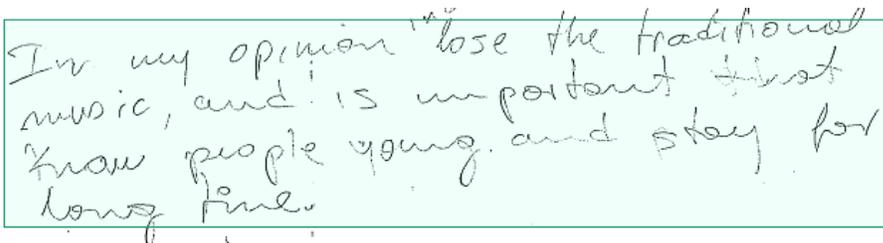
Como se mencionó anteriormente, se les solicitó a los participantes que trataran de reflejar la información por medio del parafraseo, es decir que tomaran atenta nota de lo que estaban escuchando y lo registraran en sus formatos, pero dos de los estudiantes optaron por registrar una lista de palabras que el profesor mencionó en su presentación. Se puede deducir que aunque no hicieron uso de la técnica del parafraseo, sí hicieron uso de la habilidad de reflejar, con esta lista de palabras que elaboraron se puede inferir que la información estaba de una u otra forma siendo recibida.



**Figura 10. Primera sesión presencial estudiante No. 09 11.**

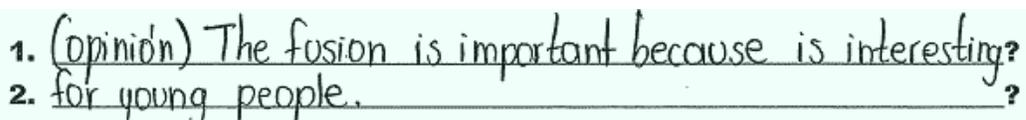
Por otro lado surge una nueva categoría que no estaba establecida al inicio del estudio y no se planteó en las instrucciones de la actividad, se sugiere tener en cuenta la categoría de emitir puntos de vista en cuanto a la información tratada en la actividad.

Tres de los estudiantes optaron por emitir un punto de vista personal, estos estudiantes aparte de reflejar la información por medio del parafraseo decidieron dar un juicio sobre la información, podríamos decir que este punto de vista emitido por ellos sugiere otra forma de reflejar la misma, al leer dos de los extractos se vislumbra que lo hacen con conocimiento del tema que el profesor expuso.

A handwritten note on a light green background. The text reads: "In my opinion lose the traditional music, and is important just know people young. and stay for long time." The handwriting is in cursive and somewhat informal.

In my opinion lose the traditional music, and is important just know people young. and stay for long time.

**Figura 11. Primera sesión presencial estudiante No. 04**

Two handwritten notes on a light green background. The first note says: "1. (opinión) The fusion is important because is interesting?". The second note says: "2. for young people." followed by a horizontal line and a question mark.

1. (opinión) The fusion is important because is interesting?  
2. for young people. \_\_\_\_\_?

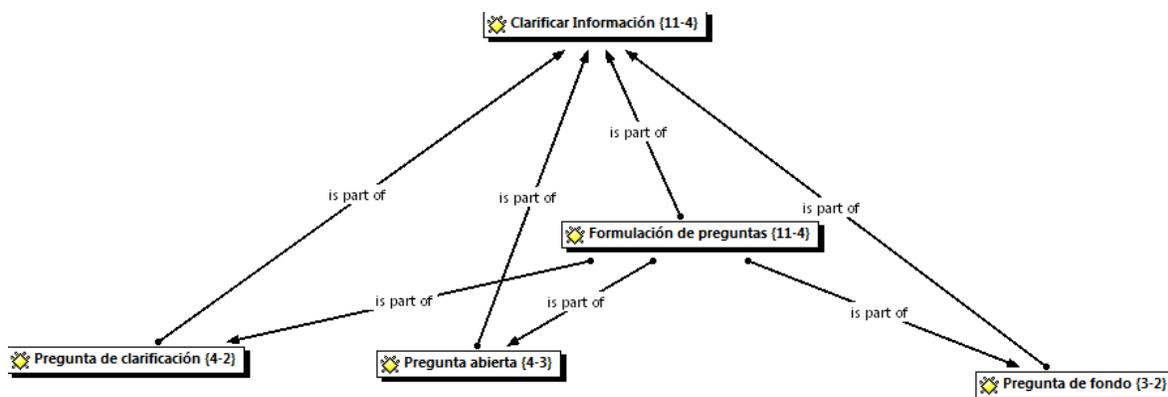
**Figura 12. Primera sesión presencial estudiante No. 18.**

En los dos anteriores ejemplos vemos como algunos de los estudiantes optaron por reflejar información de una forma diferente, en estos casos no hicieron uso de ninguna de las técnicas planteadas en el proyecto, ellos optaron por reflejar la información recibida dando su punto de vista. Aunque no hicieron uso del parafraseo, con sus aportes personales sobre el tema se puede deducir que estaban recibiendo la información de forma clara.

Los dos ejemplos hacen referencia al uso de las fusiones en la música tradicional colombiana para hacerla más agradable y atractiva para las nuevas generaciones o a las personas más jóvenes como ellos lo mencionan en sus aportes, de cierta forma esta es la información que presentó el invitado a la clase.

Teniendo en cuenta otra de las habilidades de la escucha activa, la clarificación de información, la cual se hace por medio de formulación de preguntas al emisor (Hoppe, 2006), a continuación veremos los resultados que arrojó el

programa Atlas Ti en cuanto a la actividad de los estudiantes en relación a esta habilidad.



**Figura 13. Segunda familia de códigos.**

Como lo ilustra el gráfico anterior, vemos que se formularon 11 preguntas, las cuales fueron realizadas por 5 de los 21 asistentes a la sesión, los participantes expusieron que hicieron uso de esta técnica para poder recolectar de mejor manera la información, en el gráfico podemos ver que según la intención del oyente se optó por hacer preguntas de fondo, abiertas y de clarificación.

A continuación se exponen algunos ejemplos para ilustrar cómo fue la interacción de los participantes con el emisor.

En los siguientes ejemplos se puede ver que los estudiantes formularon estas preguntas para clarificar un extracto de información que había sido emitida por el invitado instantes antes, con estas preguntas lo que buscaban estos oyentes era rectificar si habían entendido correctamente.

| What's instruments are in the composition

**Figura 14. Primera sesión presencial estudiante No 01**

(What is ~~the~~ instruments sound?)  
What is, instrument change, the guitar? electric.

**Figura 15. Primera sesión presencial estudiante No. 05**

En los ejemplos que se ilustran a continuación podemos ver que se formularon preguntas abiertas, es decir, que los estudiantes buscaban hacer que el hablante ampliara sus ideas y de este modo poder recolectar más información acerca del tema en cuestión para poder entender las ideas en su totalidad.

El invitado ilustró el tema de la música tradicional colombiana expresando los cambios y fusiones que se han dado a lo largo de la historia, al exponer y mostrar dos ejemplos, uno clásico y otro moderno de la gata golosa, la estudiante No. 04 realizó la pregunta que se muestra a continuación para entender mejor la diferencia entre las dos versiones de la canción. Por otro lado su compañera quiso expandir la información suministrada preguntando si había un lugar específico donde surgiera la música colombiana, de este modo el invitado tuvo que ampliar la información sobre el tema.

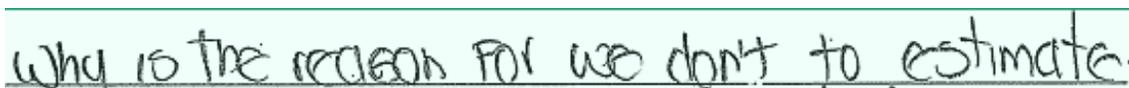
What is the place of the Colombian music  
in our country

**Figura 16. Primera sesión presencial estudiante No. 20**

Which is the difference in the two interpretations?  
Gato Gato

**Figura 17. Primera sesión presencial estudiante No. 04**

Por último se realizaron unas preguntas de fondo, con estas preguntas los estudiantes buscaron invitar al hablante a la reflexión y también ampliar la idea central de la charla, con esta clase de preguntas la estudiante pretendía que el emisor diera su punto de vista personal acerca del tema.

Handwritten text in a light blue box: "Why is the reason for we don't to estimate."

**Figura 18. Primera sesión presencial estudiante No. 20**

## **8.2 Análisis primera sesión virtual**

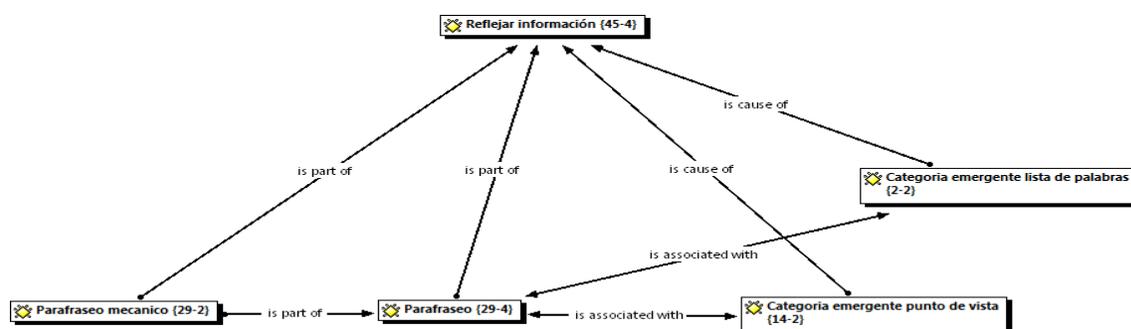
Para el desarrollo de esta actividad se tuvieron en cuenta los mismo parámetros de la actividad presencial, lo único que cambió fueron los canales de comunicación. Para realizar las interacciones entre los participantes se habilitó la parte del muro de inicio de la plataforma Wiggio, allí los estudiantes podrían realizar cualquier tipo de pregunta o comentario que la actividad les suscitara.

En este caso se publicó un archivo de audio que contenía información similar a la que se presentó en la actividad presencial, una vez que los estudiantes escucharan la grabación harían uso de su habilidad de escucha activa para poder recolectar la mayor cantidad de información.

Para el análisis de esta actividad se tuvieron en cuenta las interacciones en la plataforma y los formatos que los estudiantes completaron con la información recolectada, además de las notas que se tomaron en el diario de campo.

En la siguiente familia de códigos se ilustra cómo se desarrolló la actividad en la plataforma virtual y las interacciones que se presentaron entre los participantes. Como sucedió en la actividad presencial el parafraseo mecánico fue la técnica más utilizada por los estudiantes, por otro lado muchos de ellos se sintieron en la libertad de expresar su punto de vista en cuanto al tema en cuestión, estos aportes se dieron en su mayoría en la plataforma y no en los formatos que debían entregar.

También podemos ver que no aparece la información no verbal, esto se da porque las interacciones se dieron a través de la plataforma virtual y los estudiantes no encontraron la forma de hacer este tipo de retroalimentación.



**Figura 19. Tercera familia de códigos.**

En los siguientes ejemplos se muestra la participación de los estudiantes en la plataforma,

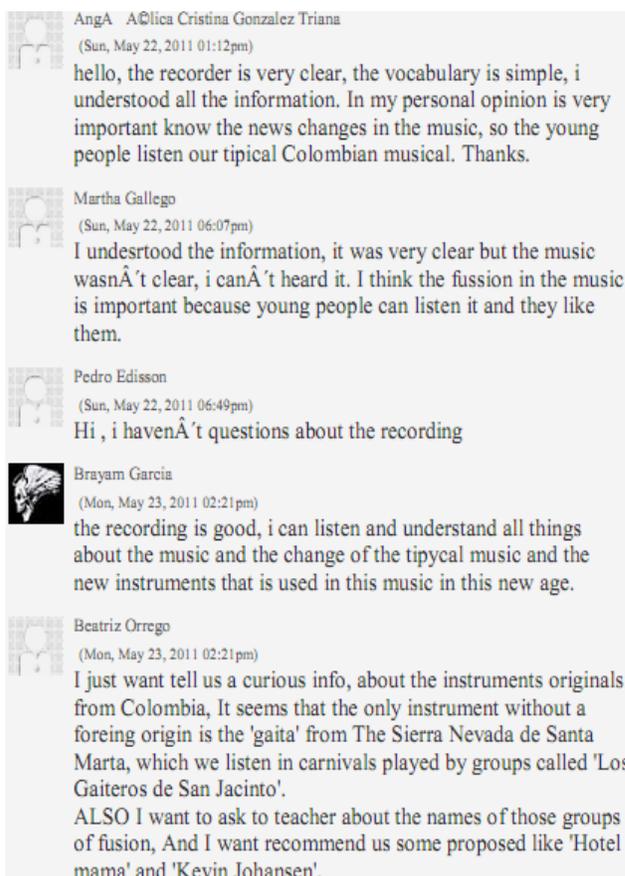
I had listening this record about typical music and instuments, I think that the same songs intrepeted using symphonyc orchestra can it change its essential, however this kind of performances most be usfull for in attract young people to the typical music.

Interpretation of symphonyc bands usually are based on soft rythms of know compositions and classical music. In the other side, young people usually likes heavy bits, electronic sounds and strong guitar notes.

Finally, I think that is a good manner of join two differents worlds on musical scenery.

**Figura 20. Primera sesión virtual No. 04**

Como se presenta en la familia de códigos, muchos de los participantes utilizaron la plataforma para dar sus apreciaciones personales en cuanto al tema. En este caso específico vemos que la estudiante da un aporte amplio, esta misma estudiante dio su aporte personal en la sesión presencial pero de una forma más corta y menos profunda, es decir que la plataforma le brindó la confianza y el tiempo para interactuar de forma más activa en la actividad.



En la ilustración que se muestra a la izquierda podemos ver cómo la plataforma sirvió de canal de comunicación e interacción entre los participantes, en este caso vemos que se formó una conversación frente al tema expuesto, las expresiones no verbales que anterior mente mencionamos y que no se dieron, fueron remplazadas por enunciados de aclaración sobre la recepción del mensaje.

**Figura 21. Primera sesión virtual estudiante No. 10,18,16,19,15**

Aunque estos aportes no se dieron en forma de parafraseo podemos ver que se está reflejando la información, con la ayuda de esta herramienta se incrementó el

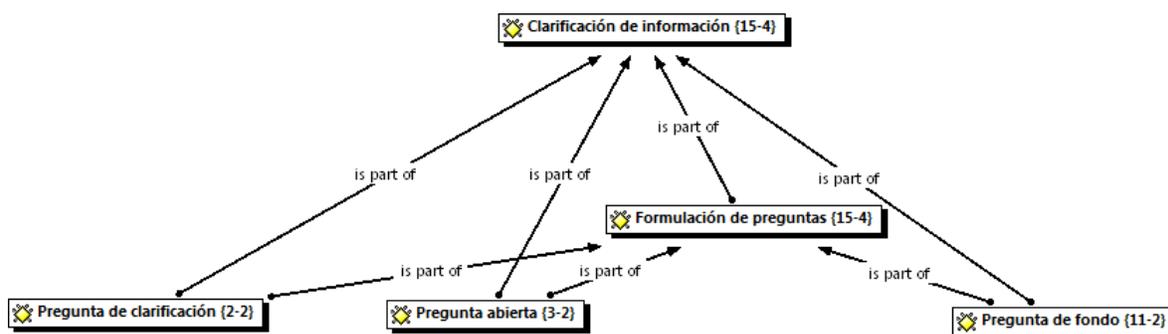
número de aportes, los estudiantes que estuvieron pasivos en la actividad presencial cambiaron a un rol de escuchas más activos.

Aunque los dos estudiantes que hicieron el reflejo de la información con listas de palabras en la sesión presencial lo continuaron haciendo en la sesión virtual, intentaron hacer uso del parafraseo de manera muy breve y sencilla.

Tradicional music, Fusion, Colombian Music, Banda  
Change during time, Quatro llanero

**Figura 22. Primera sesión virtual estudiante No. 11**

Con la habilidad de Clarificación de información se muestra un aumento en la actividad realizada en la sesión virtual, como lo muestra el grafico vemos que se incrementó la participación de los estudiantes utilizando la técnica de formulación de preguntas, el aumento cuantitativo es evidente, mientras en la sesión presencial se realizaron 11 preguntas por 5 estudiantes, en la sesión virtual se realizaron 16 preguntas por 10 de los 21 estudiantes que participaron en la actividad.



**Figura 23. Cuarta familia de códigos.**

Analizando la información desde una perspectiva cualitativa, vemos que la pregunta predominante fue la de fondo, como se expuso anteriormente, con estas

preguntas vemos que los oyentes buscaban invitar al hablante a la reflexión y de este modo completar las ideas del tema.

### **8.3 Análisis de la segunda actividad en la sesión presencial**

Para esta actividad se planteó una dinámica diferente a la anterior, en este caso los estudiantes participaron en estrecha relación con sus pares, es decir que los hablantes principales fueron sus compañeros y ellos mismos, en un intercambio de roles que les permitía ser hablantes principales y oyentes activos.

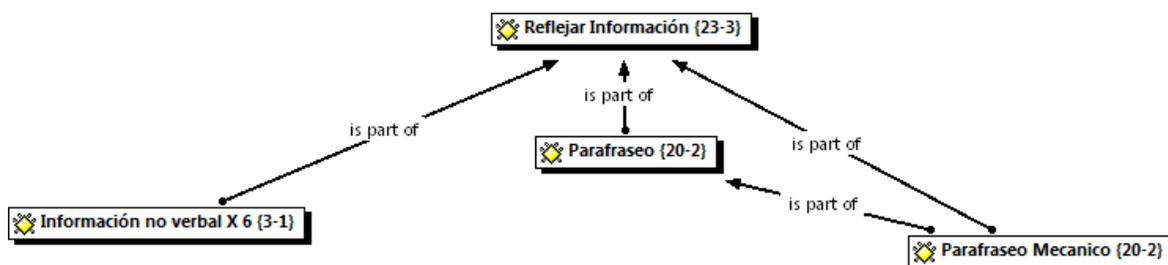
En este caso se debía completar una receta en grupos, los cuales estaban conformados por 6 integrantes cada uno, ellos debían, primero dar a entender el ingrediente que tenían para su receta, pero no lo podían nombrar, es decir que debían explicar su ingrediente de forma más amplia, si un estudiante tenía como ingrediente la cebolla podría utilizar oraciones como: es algo que se utiliza para condimentar la comida y que hace llorar cuando se corta, de esta forma los participantes expusieron sus ingredientes y los compañeros debían adivinar del alimento que se estaba explicando.

Al terminar esta parte los estudiantes explicaron el paso para preparar la receta que les correspondía, en este caso solo debían explicar el procedimiento a seguir y sus compañeros tomaban atenta nota del paso, con esta información todos los integrantes del grupo terminarían con los ingredientes y los pasos correspondientes para preparar la receta.

A continuación se expondrá cómo se dio la participación de los estudiantes en la actividad teniendo en cuenta las técnicas de la escucha activa que hemos tratado hasta el momento.

En esta actividad los estudiantes optaron por hacer mucho uso de la información no verbal, al ver que sus compañeros no entendían el ingrediente o el paso de la receta que estaban presentando optaron por darse a entender por medio de expresiones faciales, en la mayoría de los casos los oyentes expresaban su desconocimiento con expresiones faciales, negaciones con el movimiento de la cabeza y con movimientos de las manos que expresaban que la información no estaba siendo recibida correctamente, con estas interacciones invitaban al hablante a ampliar, rectificar y/o repetir la información emitida.

Distinto a lo sucedido en la primera actividad, en este caso no se vio que los participantes expusieran su punto de vista en cuanto a la información que se estaba tratando y todos los oyentes decidieron hacer el reflejo de la mismo solo utilizando el parafraseo y la información no verbal como lo ejemplifica la familia de códigos que se muestra a continuación.



**Figura 24. Quinta familia de códigos.**

Al terminar el tiempo establecido para la actividad se recolectaron los formatos asignados, en ellos se pudo ver que la mayoría de los integrantes de los grupos no alcanzaron a recoger la información necesaria para completar los 6 pasos de la receta, pero se vio bastante claridad en la información recibida, la calidad de la comunicación hizo que se entendieran los mensajes casi al pie de la letra, con la ayuda de los oyentes, los hablantes pudieron comunicar muy claramente su ingrediente y su paso de la receta. Por otro lado los oyentes expresaron quedar satisfechos al ver que la información que consignaron era muy similar a la que el hablante estaba emitiendo, de este modo podemos ver que con la ayuda de las técnicas de la escucha activa se puede lograr una mejor comunicación y por ende se pudo lograr llegar a ser un mejor oyente, un oyente activo.

Los ejemplos que se muestran a continuación exponen como los estudiantes hicieron el parafraseo de la información que recibieron de sus compañeros, en ellos se muestra que la información recolectada, aunque breve, fue bastante clara.

- Steps
- When you are going to:
1. Cook pasta until al dente in a pot of boiling water and drain.
- Later you are going to
2. Preheat the oven to 375°F (190°C)
  3. Cook Italian sausage for ten minutes later you are going to cut ~~into~~ about 1/2 an inch long
  4. Later you are going to mix the beating eggs, the cottage cheese, pasta and 1/4 of the sauce together until mixed well.

Figura 25. Segunda sesión presencial estudiante No. 19

1. Put the pasta on the spoon and baked  
look at the pasta while it baked
2. Use the microwave and put  
the temperature in 375.
3. when you cook the pasta turn off the microwave  
put the message on the pan and turn on  
the stove.

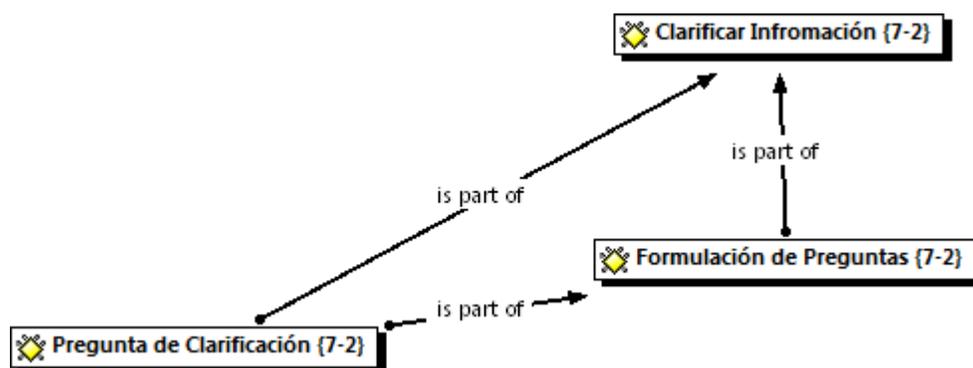
### Figura 26. Segunda sesión presencial estudiante NO. 20

En estos dos ejemplos podemos ver que los estudiantes pudieron recolectar la información de una manera más clara en relación con la primera actividad, es preciso mencionar que las dos actividades fueron diferentes, sobre todo teniendo en cuenta el vínculo de confianza entre los participantes. En la primera, su interacción se daba solo con un hablante quien era un profesor experto en el tema en cuestión que dominaba el idioma y en la segunda se presentaron diferentes hablantes los cuales eran sus pares. Podríamos decir que cuando se interactúa con personas de un mismo nivel se crea un vínculo de confianza más amplio que permite que la comunicación se dé en formas más coloquiales, lo que permite el mejor intercambio de ideas.

En la ilustración No. 23 vemos que la estudiante pudo realizar el ejercicio de forma muy aceptable, esto no sucedió en actividad anterior, esta estudiante fue una de las que optó por realizar una lista de palabras en remplazo del parafraseo que se solicitó, puede que esto se haya dado por no haber hecho uso de las habilidades de la escucha activa, en la primera oportunidad ella no desempeñó un rol activo a la hora de clarificar información o reflejar la misma, lo que hizo repercutió en que el hablante no pudo saber si ella estaba recibiendo el mensaje de forma adecuada para ampliar sus ideas o clarificar algún punto específico, sin esta interacción la

participante no pudo complementar las ideas que recibió del hablante, dejando su producto en una lista de palabras simple.

En la técnica de formulación de preguntas de la habilidad de clarificar información también se presentaron cambios sustanciales, en este caso la mayoría de los estudiantes participaron haciendo preguntas a sus compañeros y la totalidad de las preguntas fueron de clarificación. Los estudiantes no formularon preguntas de fondo ni preguntas abiertas, con esto vemos que las necesidades de los hablantes no estaban enfocadas en ampliar la información ni tampoco invitar al hablante a la reflexión, lo que buscaban era que el emisor rectificara o repitiera algunos extractos de su discurso para completar la información que se había emitido.



**Figura 27. Sexta familia de códigos.**

La gran mayoría de las preguntas que los estudiantes formularon se hicieron de forma breve y sin cumplir con las estructuras básicas de gramática, pero eso no fue un impedimento para realizar la actividad, al interactuar con sus pares su mayor preocupación fue comunicarse, dejando de lado la preocupación por los juzgamientos que su interlocutor pudiera hacer, mostrando así, el uso de otra de las

habilidades que plantea Hoppe (2006). En los ejemplos que se muestran a continuación vemos las preguntas hechas por los estudiantes.

Is it a vegetable?  
Is it sweet?

**Figura 28. Segunda sesión presencial estudiante No. 09**

Is it a juice?  
Is it a paste?  
Is it a potatoes?

**Figura 29. Segunda sesión presencia estudiante No. 10**

Is it a sauce?  
Is like a onion?  
Repeat please?

**Figura 30. Segunda sesión presencial estudiante No. 06**

Como lo muestran los ejemplos, las preguntas estaban directamente enfocadas a la clarificación de la información, los integrantes de los grupos al ver que no comprendían con claridad los ingredientes y los pasos de la receta optaban por realizar este tipo de preguntas, de este modo el emisor tuvo que repetir la información o aclarar las ideas por medio de su discurso oral.

#### **8.4 Análisis de la segunda actividad en la sesión virtual**

Para la segunda sesión virtual se expuso a los estudiantes que la dinámica de la actividad sería la misma de la sesión presencial pero se realizaría en la plataforma por medio de mensajes de voz, los grupos que trabajaron en la parte presencial continuaron haciéndolo en la virtual, de este modo el grupo quedó dividido en 4 subgrupos de seis integrantes cada uno.

Para esta actividad el profesor envió a cada uno de los integrantes de los grupos la información en un archivo de audio, con esto ellos comenzaron a difundir sus ingredientes y pasos de la receta por medio de mensajes de voz para que entre todos completaran la información.

El profesor inició la actividad como se tenía establecido, pero no se contaba con los errores que la plataforma podría plantear, se enviaron 24 mensajes de voz a cada uno de los integrantes por separado, pero en este momento comenzó a fallar la actividad, los estudiantes recibieron los mensajes de todos, esto causó que los integrantes de cada uno de los grupos se confundieran al recibir más de un mensaje, en promedio cada uno recibió 6 mensajes creando la interrogante de cuál era el ingrediente que le correspondía.

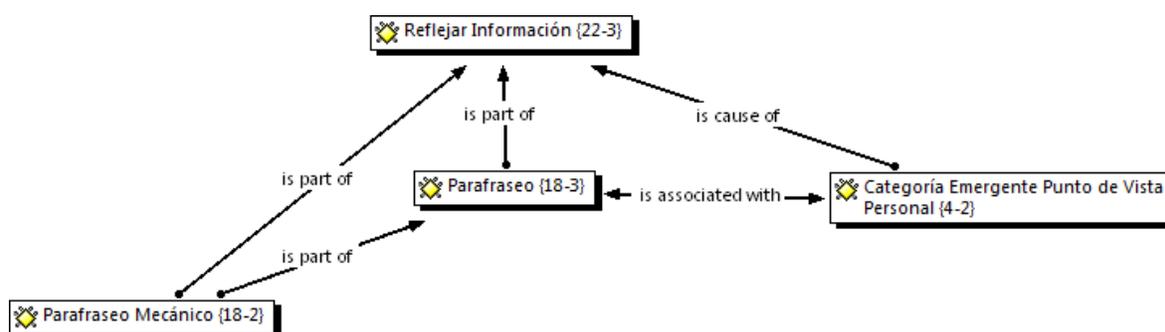
Con este fallo en la plataforma se generó una nueva dinámica que no se tenía presupuestada al inicio de la actividad, por medio del foro público en la sección de “home” los estudiantes comenzaron a comunicar el fallo y desorden en la actividad.



En este caso los estudiantes de una u otra forma estaban reflejando que la información no estaba siendo recibida de forma correcta, con sus aportes el emisor pudo establecer que se estaba presentado un problema en la difusión de la información. El profesor en su rol de hablante o difusor del mensaje encontró que el fallo se estaba dando a nivel general, esto propendió en la cancelación de la actividad inicial para hacer unos ajustes y retomar de nuevo en una sesión posterior.

En un nuevo encuentro presencial el profesor presentó a los estudiantes las modificaciones hechas a la actividad, las cuales consistan en disolver los grupos y trabajar con el profesor como único emisor, de este modo el profesor envió los ingredientes y los pasos de la receta por mensaje de voz a todos los estudiantes y la comunicación se dio entre ellos y el profesor, ya no tendrían que comunicarse entre ellos para completar la información.

Una vez solucionados los problemas iniciales se dispuso a dar continuidad a la actividad con los ajustes establecidos, en esta oportunidad se presentaron los siguientes resultados.



**Figura 31. Séptima familia de códigos.**

En esta etapa de la investigación vemos que los estudiantes realizaron el reflejo de la información por medio del parafraseo mecánico al igual que se realizó en la sesión presencial, pero se presentaron algunas alteraciones en el desempeño de la actividad. Como se presentó anteriormente, en la parte presencial de la actividad, los estudiantes no completaron los 6 pasos de la receta, la mayoría de los participantes solo alcanzaron a completar 4 de los 6 pasos correspondientes.

En la sesión que se llevó a cabo en la plataforma, el parafraseo de los estudiantes fue claro y completo, reflejando la información de una forma detallada y concreta, una de las diferencias encontradas en relación con la sesión presencial fue que los aportes en el parafraseo fueron más cortos pero más precisos a la hora de describir los pasos de la receta.

1. Cut The chicken and Make 2<sup>nd</sup> cuts  
on the pieces
2. Mix all The ingredients
3. Marinate The chicken For Two hours
4. Deep Fry
5. Put on paper towels
6. Serve

**Figura 32. Segunda sesión virtual estudiante No.20**

Con estos resultados vemos que los estudiantes no se enfocaron en repetir al pie de la letra la información recibida sino que optaron por hacer síntesis de la información dejándola con el mismo significado pero de forma más corta.

Otra de las diferencias que se presentaron en esta parte de la actividad fue el surgimiento de los puntos de vista personales como sucedió en la primera sesión, en este caso utilizaron esta dinámica para expresar que la información era sencilla de entender o que la receta era deliciosa, como se mencionó anteriormente, con estos aportes los estudiantes estaban reflejando que los datos emitidos por el interlocutor eran claros y estaban siendo entendidos por sus receptores.

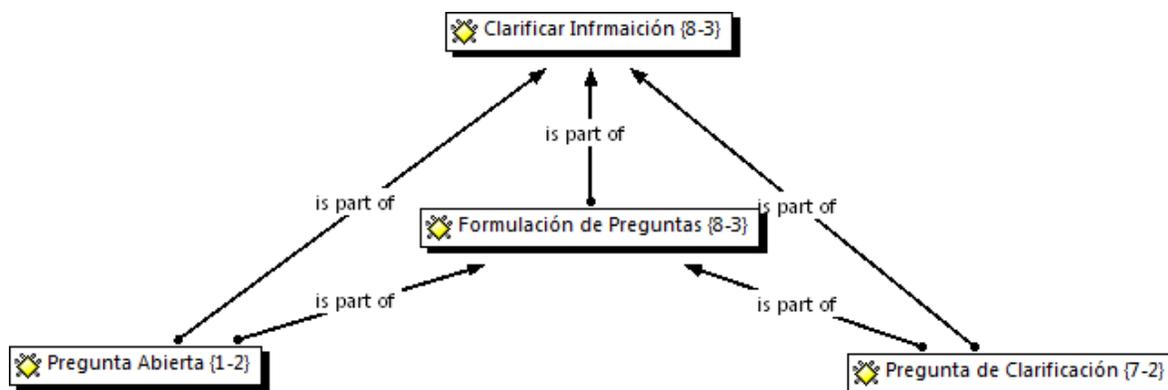
Is a delicious recipe, preparation is easy, something  
spicy.

**Figura 33. Segunda sesión virtual estudiante No. 04**

the steps 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> was spoken too fast but  
in fact I understood all, that was easy, thanks.

**Figura 34. Segunda sesión virtual estudiante No. 21**

En el caso de la habilidad de clarificar información se pudo evidenciar un comportamiento similar al de la sesión presencial con algunas diferencias. Aunque se realizó un número muy similar de preguntas, estas fueron más elaboradas y concretas, al ver que la plataforma no prestaba las herramientas para expresarse por medio de emoticones o símbolos que significaran conceptos básicos como: duda, aprobación o desaprobación, optaron por remplazar las expresiones faciales y/o corporales que utilizaron en la actividad presencial por preguntas de clarificación.



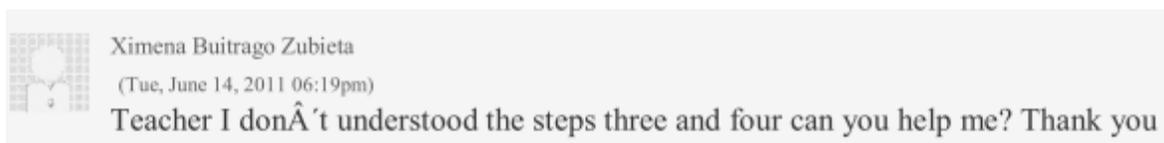
**Figura 35. Octava familia de códigos.**

Distinto a lo sucedido en la parte presencial se presentó una pregunta abierta, la estudiante con ánimo de ampliar la información optó por preguntar el nombre de la receta, ya que la encontró deliciosa y fácil de preparar, según sus palabras.

*What is the name of the recipe?  
 Is a delicious recipe, preparation is easy, something spicy.*

**Figura 36. Segunda sesión virtual estudiante No. 04**

En comparación con las preguntas realizadas en la sesión presencial, las de la sesión virtual fueron más claras y complejas en su estructura.



**Figura 37. Segunda sesión virtual estudiante No. 20**



**Figura 38. Segunda sesión virtual estudiante No.15**

Al evidenciar este cambio en la formulación de las preguntas, se optó por preguntarles a las estudiantes cuales fueron las razones que las llevaron a cambiar el estilo de las preguntas de una sesión a otra. Su respuesta fue que en la comodidad de su casa, con la posibilidad de utilizar diccionarios en línea y con la libertad y el tiempo para poder revisar los apuntes y contenidos que se alojaban en la herramienta pudieron realizar este tipo de preguntas más elaboradas.

## 8.5 Análisis tercera actividad presencial

En esta actividad el proceso inició como en las anteriores, el profesor explicó los pasos y procedimientos de la misma. En este caso los estudiantes tenían que interactuar con el profesor, el cual tendría el rol de hablante, él les dio una información de forma oral, a lo cual los estudiantes harían el proceso como en las clase anteriores, en este caso el profesor no les dijo nada sobre cómo debía ser el comportamiento en la actividad, solo comentó que trataran de tener la idea clara sobre el tema.

En esta oportunidad la actividad fluyó de mejor forma que en las dos anteriores, los estudiantes estuvieron más activos en su rol como oyentes, se vio una gran participación por medio de preguntas y peticiones de clarificación de la información.

Por otro lado los participantes reflejaron la información en gran medida, lo que permitió que el hablante fuese haciendo pausas y recapitulaciones de la información.

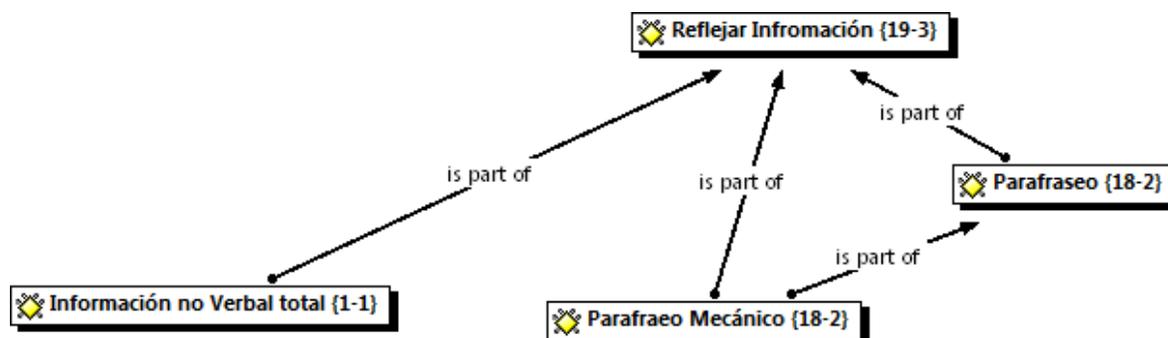
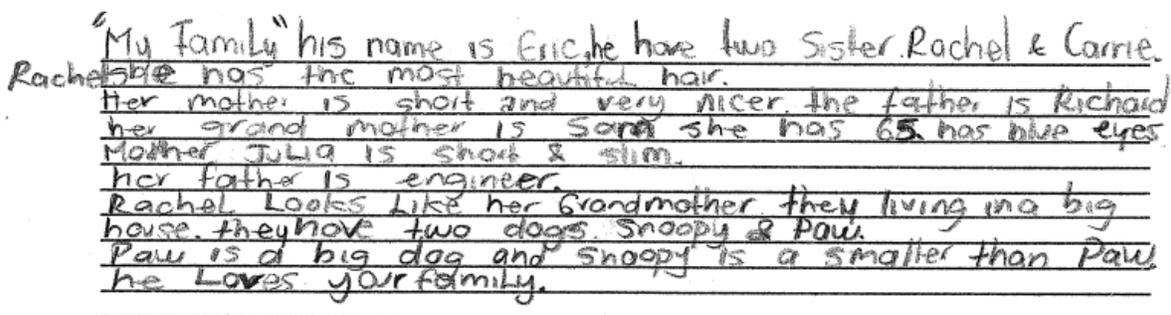


Figura 39. Novena familia de códigos.

Todos los estudiantes hicieron el parafraseo, en este caso las ideas fueron claras, amplias y concretas, al parecer la gran mayoría de los estudiantes entendieron la totalidad de la información.

A diferencia de las anteriores sesiones, en este caso los estudiantes hicieron el reflejo de la información por medio del parafraseo de una forma muy completa, incluyendo detalles y generalidades del discurso que fue emitido.

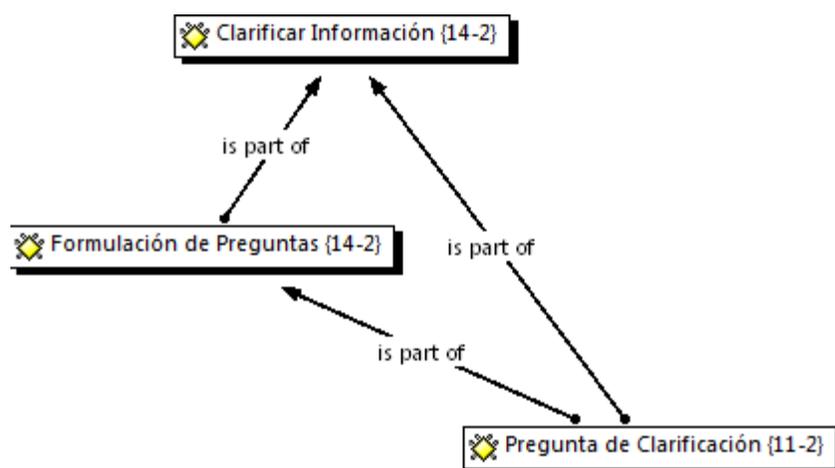


"My Family" his name is Eric, he have two Sister. Rachel & Carrie.  
Rachel ~~she~~ has the most beautiful hair.  
Her mother is short and very nicer, the father is Richard  
her grand mother is Sara she has 65, has blue eyes  
Mother Julia is short & slim.  
her father is engineer.  
Rachel Looks Like her Grandmother they living in a big  
house. they have two dogs. Snoopy & Paw.  
Paw is a big dog and Snoopy is a smaller than Paw.  
he Loves your family.

Figura 40. Tercera sesión presencial estudiante No. 22

La mayoría de los formatos entregados por los estudiantes fueron como lo expuesto en la ilustración anterior, donde se refleja la claridad de la información, es preciso mencionar que en estos casos no se enfocaba la actividad en la buena escritura o el manejo perfecto de las estructuras gramaticales, la idea central de las actividades era poder establecer lazos de comunicación entre el oyente y el hablante por medio de las técnicas de la escucha activa, por eso vemos que la muestra entregada por el estudiante tiene errores de gramática y ortografía pero cumple con el proceso de reflejo de la información.

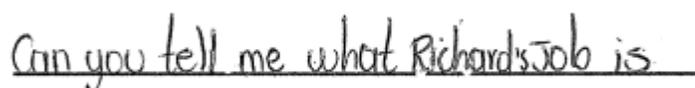
En esta actividad en particular se evidenció una gran afluencia de la información no verbal, casi en su totalidad los estudiantes estaban haciendo continua retroalimentación de la información con sus expresiones corporales, a la vez que iban interrumpiendo al emisor para formularle preguntas o pedirle que repitiera apartes que ellos no entendían.



**Figura 41. Decima familia de códigos.**

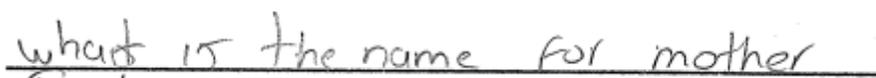
Al igual que se vio en el reflejo de la información, en la tercera sesión se pudo observar una mayor participación en la clarificación de la misma, en este caso los estudiantes estuvieron muy activos a la hora de formular preguntas, aunque todas fueron de clarificación la participación fue muy activa. Los estudiantes estaban interesados en comprender el mensaje del emisor en su totalidad, al hacer relación de este análisis con el resultado final de la actividad, vemos que la formulación de las preguntas fue una herramienta vital para poder lograr los resultados obtenidos vistos en la entrega del producto final.

Es importante mencionar que los estudiantes mostraron un avance en la recepción de la información emitida, después de llevar trabajando aproximadamente un mes con las técnicas de la escucha activa, se evidencia que los participantes lo estaban haciendo de forma natural y sin los temores de las primeras sesiones, esto contribuyó a que se diera una comunicación constante entre los protagonistas del acto comunicativo y por ende una mejora en su nivel de escucha.



Can you tell me what Richards Job is

**Figura 42. Tercera sesión presencial estudiante No.18**



what is the name for mother

**Figura 43. Tercera sesión presencial estudiante No. 07**

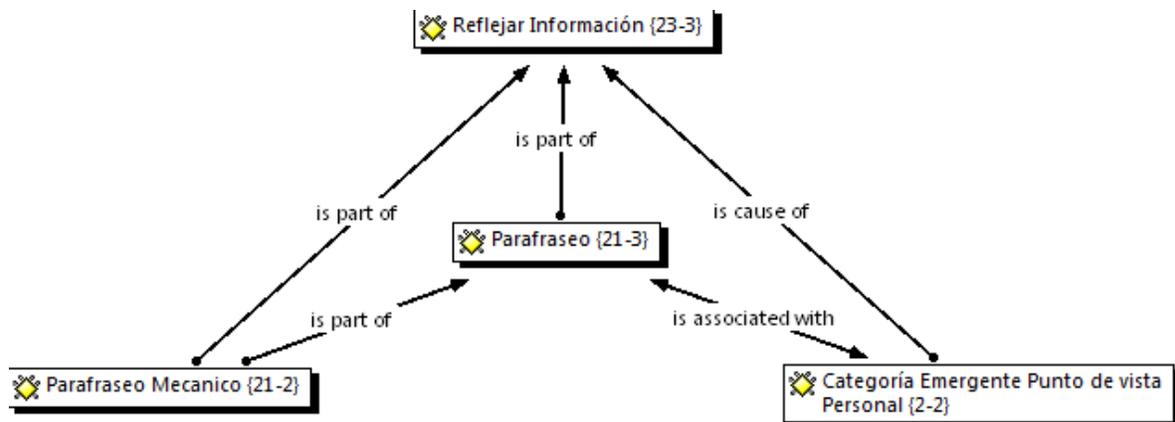
Con este estilo de preguntas que se hicieron en el transcurso de la charla que el profesor estaba dando, los estudiantes iban clarificando la información para poder tener una idea clara, completa y concreta del mensaje, ellos optaron por interrumpir al profesor constantemente para formular sus dudas y no esperaron hasta el final, esto sirvió para que se diera una interacción constante entre el emisor y el receptor, logrando un acto comunicativo exitoso. Con estos aportes hechos por los estudiantes, sumado al reflejo de la información, se estaba demostrando que se estaba logrando el cambio de rol de oyentes pasivos a activos.

## **8.6 Análisis tercera actividad virtual**

Para continuar con la mecánica de las anteriores actividades, se les pidió a los estudiantes que realizaran los pasos de la misma forma en la plataforma, en esta etapa del proceso el profesor subió un archivo de audio con la información detallada de su familia para que los estudiantes hicieran los pasos correspondientes, reflejar y clarificar la información suministrada.

A la hora de reflejar la información los estudiantes lo hicieron como ya estaban acostumbrados, por medio del parafraseo, como sucedió en las sesiones anteriores remplazaron la información no verbal por mensajes escritos que expresaban que el mensaje era claro y otros expresaron que el emisor hablaba muy rápido.

Analizando los formatos entregados se encontró que la mayoría de los participantes pudieron reflejar la información de manera clara, esto era de esperarse, ya que como lo comentaron en sesiones anteriores, ellos podían reproducir el archivo la cantidad de veces que lo desearan dándoles la oportunidad de repetir las partes que encontraban difíciles de entender.



**Figura 44. Onceava familia de códigos.**

En esta familia de códigos podemos ver que se generaron puntos de vista personales, distinto a lo sucedido en la sesión presencial e donde el reflejo de la información se dio solo por medio del parafraseo y la información no verbal. Como se mencionó anteriormente estos puntos de vista tomaron el lugar de la información no verbal.

interaction  
The voice note was excellent and was clear.

**Figura 45. Tercera sesión virtual estudiante No. 20**

The teacher speaks too fast but hear several times the exercise and understanding.

**Figura 46. Tercera sesión virtual estudiante No. 04**

Como lo muestran los ejemplos, estas expresiones sobre el mensaje de voz reflejan que la información estaba siendo recibida y entendida, algunos estudiantes mostraron un crecimiento en su rol de oyentes activos al expresar comentarios como estos. Al observar estas interacciones se pudo deducir que los emisores no solo están recibiendo un mensaje, sino que están interactuando con el emisor para darle