



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
Programa: Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Educación



LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Esp. Sánchez Paipilla Clara Inés
Tutor: Dr. Rosales César Augusto

Rubio, marzo de 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día viernes, seis de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **CÉSAR ROSALES(TUTOR)**, **LUIS TORRES**, **FREDY BENTI**, **PEDRO GÓMEZ** Y **FELIPE GUERRERO**, Cédulas de Identidad Números V.-9246689, V.-13302352, V.-1583804, V.-9242227 y V.-2806434, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN BÁSICA”**, presentado por la participante **SÁNCHEZ PAIPILLA CLARA INÉS**, cédula de ciudadanía N° **CC.-23856033** / pasaporte N° **P.- BF127081**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DR. CÉSAR ROSALES
C.I.N° V.- 9246689

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. FREDY BENTI
C.I.N° V.- 1583804

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL
GERVASIO RUBIO

DR. LUIS TORRES
C.I.N° V.- 13302352

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO
RURAL GERVASIO RUBIO

DR. PEDRO
GÓMEZ C.I.N° V.-
2806434

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO
RURAL GERVASIO RUBIO



DR. FELIPE
GUERRERO C.I.Nº V.-
2806434
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

DE-88 A2026

DEDICATORIA

A la fuente divina creadora del sentido y del orden,
origen silencioso de toda forma y de todo pensamiento,
presencia que no se nombra,
pero se revela en la lucidez que orienta,
en la coherencia que funda
y en la búsqueda honesta que dignifica al conocimiento
cuando este se asume como responsabilidad y no como ornamento.
A mis maestros espirituales y a mis ancestras del linaje femenino,
arquitectas invisibles de la perseverancia,
herederas del trabajo constante y del pensamiento autónomo,
quienes enseñaron, sin voz ni lección explícita,
que aprender es un acto ético,
que el saber se construye con disciplina y conciencia,
y que hoy continúo, como heredera de su legado,
la trama viva de un conocimiento transmitido en el tiempo,
donde toda verdad que no transforma la vida
carece de raíz, de memoria y de destino.

Tabla de Contenido

ACTA FINAL DE APROBACIÓN	2
DEDICATORIA.....	II
LISTA DE TABLAS.....	V
LISTA DE FIGURAS	VI
RESUMEN	VII
INTRODUCCIÓN	8
SECCIÓN I	12
EL PROBLEMA	12
Objetivos de la investigación	22
Objetivo General:.....	22
Objetivos Específicos:	22
Justificación e importancia.....	22
SECCIÓN II	25
RELACIONAMIENTO TEÓRICO DEL TEMA	25
Antecedentes del Estudio	25
Recorrido diacrónico del inglés como lengua extranjera.....	31
Fundamentación teórica	36
Teorías y enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera	39
Teoría del aprendizaje basado en tareas (TBLT)	40
Teoría del procesamiento inferencial en listening (Bottom-up y top- down) ..	42
Teoría metacognitiva del listening	44
Estrategias pedagógicas para la enseñanza del listening	46
Fundamentos didácticos-pedagógicos de la enseñanza del listening	47
Evolución de los enfoques en la enseñanza del inglés	48
El docente como mediador del aprendizaje auditivo	50
Condiciones y recursos para la enseñanza de la comprensión auditiva	52
Bases legales	54
SECCIÓN III	58
RELACIONAMIENTO METODOLÓGICO.....	58
Enfoque	63
Método.....	68
Fases de la investigación.....	71
Escenario de la investigación	73
Sujetos o informantes claves de la Investigación	75
Técnicas de recolección de datos.....	76

Instrumento para la recolección de la información.....	78
SECCIÓN IV	85
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	85
Categoría: Fundamentos pedagógicos y didácticos	88
Categoría: Práctica docente en la enseñanza del <i>listening</i>	117
Subcategoría: Estrategias docentes en la mediación del <i>listening</i> (EDM)...	117
Subcategoría: Saberes y experiencias del docente en la práctica de aula..	118
Subcategoría: Retos percibidos por el docente en la enseñanza del <i>listening</i>	119
Subcategoría: Adaptaciones pedagógicas y contextuales	120
Subcategoría: Saberes y experiencias del docente en la práctica de aula..	121
Categoría: Condiciones didácticas y recursos	142
Subcategoría: Uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas.....	142
Subcategoría: Condiciones de infraestructura escolar	143
Subcategoría: Apoyo institucional y formación profesional del docente	144
Subcategoría: Condiciones de infraestructura escolar	145
SECCIÓN V	158
APROXIMACION TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN BÁSICA.	158
SECCIÓN VI	169
CONSIDERACIONES FINALES	169
REFERENCIAS.....	172

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Análisis diacrónico de la enseñanza del listening en Inglés en Educación Básica	32
Tabla 2 - Categorías de análisis (CA)	82
Tabla 3 - Codificación de informantes clave	88
Tabla 4 - Distribución de Categorías y Subcategorías	93
Tabla 5 - Respuesta pregunta 1	97
Tabla 6 - Respuesta pregunta 2	98
Tabla 7 - Respuesta pregunta 3	99
Tabla 8 - Distribución de Categorías y Subcategorías	114
Tabla 9 - Respuesta pregunta 4	117
Tabla 10 - Respuesta y pregunta 6	119
Tabla 11- Respuesta y pregunta 7	120
Tabla 12- Distribución de Categorías y Subcategoría	138
Tabla 13- Respuesta y pregunta 8	142
Tabla 14 - Respuesta y pregunta 9	143
Tabla 15 - Respuesta y pregunta 10	144
Tabla 16- Triangulación de las principales categorías emergentes en la enseñanza del listening	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación CGLV	73
Figura 2. Descripción Procedimental del tratamiento de la información	87
Figura 3 .Red semántica Categoría: Fundamentos pedagógicos y didácticos	91
Figura 4. Concepciones pedagógicas comprensión auditiva	96
Figura 5. Modelos didácticos aplicados a la enseñanza del listening	105
Figura 6. Códigos Emergentes de la Categoría: Fundamentos Pedagógicos y Didácticos	108
Figura 7 Categoría práctica docente en la enseñanza del listening	111
Figura 8. Red semántica Categoría: práctica docente de la enseñanza del listening .	111
Figura 9. Códigos emergentes práctica docente en la enseñanza del listening	132
Figura 10. Red semántica Categoría: condiciones didácticas y recursos	136
Figura 11. Subcategoría condiciones didácticas y recursos.....	150
Figura 12. Códigos emergentes condiciones didácticas y recursos.....	153



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO" Doctorado en Educación
Núcleo de Investigación Filosofía, Psicología, Educación.
Línea de Investigación: Educación



LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación.

Autora: Esp. Sánchez Paipilla Clara Inés

Tutor: Dr. Rosales C. César Augusto

Fecha: Mayo de 2025.

RESUMEN

La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera constituye un componente determinante en el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica, en tanto posibilita la interacción significativa de los estudiantes en contextos reales de comunicación. En este marco, la presente tesis doctoral tuvo como propósito generar una aproximación teórica sobre los componentes pedagógicos, didácticos y contextuales que configuran la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. La investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico, lo cual permitió comprender el fenómeno a partir de las experiencias y significados construidos por los docentes. El estudio se llevó a cabo en el Colegio Guillermo León Valencia de Duitama y contó con la participación de cinco docentes de inglés como informantes clave. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, orientadas por categorías preliminares que guiaron el proceso de indagación y se fortaleció mediante la triangulación de testimonios y del análisis interpretativo. Los resultados evidenciaron que los enfoques metodológicos aplicados, el uso pedagógico de materiales auditivos auténticos y las condiciones estructurales del aula incidieron directamente en el desarrollo de la comprensión auditiva. A partir de estos hallazgos emergió una aproximación teórica de carácter sustantivo, la cual se constituye en base para el diseño de un modelo pedagógico orientado a atender la situación problemática identificada y a orientar la práctica docente en su rol como mediador de los procesos cognitivos en el contexto educativo analizado.

Descriptores: comprensión auditiva, enseñanza del inglés, fundamentos pedagógicos y didácticos, lengua extranjera.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, caracterizado por la interconexión global y el acceso ampliado al conocimiento, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha consolidado como una herramienta clave para participar activamente en escenarios académicos, científicos y profesionales. Esta lengua, reconocida como el idioma de la comunicación internacional, ha transformado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en múltiples contextos educativos. Dentro de este marco, la comprensión auditiva —o listening— emerge como una habilidad fundamental, ya que permite acceder a información, interactuar de manera efectiva y construir significado en situaciones comunicativas auténticas.

Ahora bien, el desarrollo de esta competencia no solo favorece la adquisición del inglés como herramienta de comunicación, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en contextos cada vez más diversos y cambiantes. En consecuencia, es necesario reflexionar sobre cómo se está enseñando el listening en las aulas de educación básica, y qué elementos pedagógicos y didácticos pueden contribuir a su fortalecimiento.

Cabe señalar que, la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en educación básica representa un campo de estudio esencial y, a la vez, profundamente desafiante en el ámbito educativo actual. Esta habilidad, fundamental para el desarrollo integral de la competencia comunicativa, exige un abordaje metodológico que vaya más allá de la simple exposición al idioma, integrando procesos pedagógicos intencionados que promuevan la interpretación de significados, la activación de conocimientos previos y la reflexión metacognitiva. En este sentido, la presente investigación se propone generar un marco conceptual que permita comprender cómo se estructura y enseña la comprensión auditiva en inglés, partiendo de los retos reales que enfrentan los docentes de inglés en la educación básica.

A lo largo de los años, el enfoque tradicional en la enseñanza del inglés ha tendido a privilegiar las habilidades escritas, relegando el desarrollo de la comprensión auditiva a actividades aisladas, muchas veces sin una orientación estratégica clara.

Según Field (2019), esta tendencia ha contribuido a una enseñanza fragmentada, el listening es tratado como un ejercicio mecánico y no como una práctica funcional y significativa. Por tanto, esta investigación parte de la necesidad de analizar, desde una mirada pedagógica y didáctica, cómo se está enseñando esta habilidad en los contextos escolares.

En concordancia con lo anterior, esta investigación tiene como objetivo general generar una aproximación teórica sobre los fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación básica. Este propósito busca visibilizar las prácticas actuales, identificar las brechas existentes y construir un marco teórico que oriente futuras intervenciones pedagógicas más efectivas y contextualizadas. La relevancia de este estudio radica en su capacidad de aportar a la consolidación de un modelo de enseñanza del listening que fomente la autonomía, la motivación y la competencia comunicativa de los estudiantes, especialmente en entornos donde los recursos y las oportunidades en muchas ocasiones son limitados.

En términos de estructura, la sección uno presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación del estudio, donde se abordaron las razones que motivaron esta tesis, así como su pertinencia en el campo educativo. Asimismo, se incluyeron las preguntas de investigación y las categorías de análisis que guiarán el proceso de exploración teórica. La sección dos desarrolla el marco teórico, sustentando la investigación en teorías clave como el Enfoque Comunicativo (Richards, 2006), el Aprendizaje Basado en Tareas (Ellis, 2003), el Procesamiento Inferencial en la escucha (Field, 2008) y la Teoría Metacognitiva del Listening (Vandergrift & Goh, 2012). Estas perspectivas se articulan para comprender el fenómeno de la enseñanza del listening como una práctica compleja, intencionada y mediada por la acción docente. A su vez, la sección tres aborda el diseño metodológico, fundamentado en un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, con entrevistas semiestructuradas a docentes de inglés, análisis de contenido y triangulación de datos como técnicas principales para la recolección y validación de la información.

La investigación se lleva a cabo en el Colegio Guillermo León Valencia, una institución educativa situada en Duitama, Boyacá, que atiende a una población estudiantil diversa, tanto en lo académico como en lo socioeconómico. Este escenario representó un espacio clave para analizar las condiciones reales de la enseñanza de la comprensión auditiva, considerando las prácticas pedagógicas de los docentes, las limitaciones de recursos, las expectativas de los estudiantes y las demandas del currículo oficial. La elección de esta institución responde a la necesidad de explorar el listening en un contexto donde la brecha entre teoría y práctica es especialmente evidente.

En relación con la sección IV, esta se orienta al análisis e interpretación de los datos obtenidos en el proceso investigativo, desarrollado desde una perspectiva cualitativa e interpretativa. A partir de la codificación y categorización de la información, se configuraron núcleos de sentido que permitieron comprender la enseñanza de la comprensión auditiva como una práctica pedagógica situada, mediada por factores didácticos, contextuales y estructurales. El análisis trascendió la descripción de hallazgos para adentrarse en una lectura hermenéutica de las experiencias docentes, lo cual permitió identificar relaciones significativas entre las categorías y develar las dinámicas que inciden en el desarrollo del listening en el contexto educativo estudiado.

Por su parte, la sección V se centra en el proceso de teorización, en el cual los hallazgos del análisis se integraron en una aproximación teórica de carácter sustantivo. Esta construcción teórica se fundamenta en la articulación de las categorías emergentes y en la interpretación de sus interrelaciones, dando lugar a una propuesta que orienta la comprensión de la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. En este sentido, la teorización no solo sistematiza el conocimiento derivado del estudio, sino que proyecta un referente para el diseño de un modelo pedagógico que fortalezca la mediación docente y responda a las demandas del contexto educativo analizado.

En este sentido, la presente investigación se orientó a comprender la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en educación básica como un proceso activo, reflexivo y situado, donde los docentes tienen un papel fundamental como mediadores y guías. Esta tesis se enmarcó en la Línea de

Investigación en Educación y en el Núcleo de Filosofía, Psicología y Educación, lo que permite un abordaje integral del fenómeno que articula teoría, contexto y práctica docente, con el propósito de repensar las estrategias pedagógicas y contribuir al fortalecimiento de la enseñanza del listening como una habilidad clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica constituye un desafío pedagógico de profunda relevancia y complejidad en el ámbito educativo contemporáneo. A pesar de que esta habilidad es reconocida como un componente esencial de la competencia comunicativa integral, su abordaje en las aulas de inglés como lengua extranjera suele ser limitado, fragmentado y carente de una fundamentación didáctica.

Ahora bien, la comprensión auditiva no es simplemente un proceso de reconocimiento de sonidos o palabras; implica la capacidad de interpretar mensajes, inferir significados y construir sentido a partir de la interacción contextual y discursiva. Sin embargo, en muchas instituciones educativas, esta dimensión del aprendizaje del inglés se reduce a prácticas mecánicas, repetitivas y descontextualizadas, basadas en la reproducción de audios o ejercicios de opción múltiple, sin ofrecer a los estudiantes las herramientas estratégicas necesarias para enfrentar la comprensión de mensajes orales auténticos en situaciones comunicativas reales.

Cabe señalar que, esta situación genera un desfase preocupante entre las demandas comunicativas del mundo actual y las prácticas de enseñanza prevalentes en el aula, lo cual obstaculiza el desarrollo de la competencia auditiva, limita la capacidad de interacción de los estudiantes en inglés y perpetúa un modelo educativo que prioriza la memorización y la repetición por encima de la comprensión crítica y funcional del lenguaje. A ello se suman factores como la ansiedad lingüística, la insuficiente formación docente en estrategias específicas para la enseñanza del

listening, y la carencia de recursos tecnológicos y materiales auténticos que enriquezcan la experiencia auditiva.

Así, la problemática central radica en cómo se está enseñando la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica: ¿se está realmente preparando a los estudiantes para desenvolverse en contextos comunicativos reales, o se está reproduciendo un modelo limitado que no responde a las exigencias del aprendizaje del siglo XXI?

De igual manera, el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera representa uno de los mayores desafíos en la educación básica. Esta habilidad implica mucho más que el reconocimiento de sonidos o palabras aisladas: supone interpretar mensajes, inferir significados y construir sentido a partir del contexto en el que se produce el discurso oral (Vandergrift & Goh, 2012). En esta línea, Renandya y Farrell (2011) sostienen que "la comprensión auditiva no es simplemente un proceso pasivo de recibir información auditiva, sino una actividad cognitiva compleja que requiere que los oyentes activen su conocimiento previo y utilicen estrategias de inferencia para comprender el mensaje" (p. 55). Esto implica que la escucha activa demanda procesos de anticipación, validación y construcción de significado, no una simple decodificación de palabras.

Sin embargo, en muchos entornos escolares, la enseñanza del listening sigue centrada en prácticas mecánicas y repetitivas que reducen el proceso auditivo a la reproducción de audios, sin un verdadero andamiaje pedagógico que facilite el desarrollo estratégico de esta habilidad (Field, 2019). Esta limitación metodológica genera deficiencias importantes en los estudiantes, quienes encuentran dificultades para comprender mensajes orales con fluidez y para interactuar en situaciones comunicativas reales en inglés.

Adicionalmente, aspectos emocionales como la ansiedad lingüística impactan de forma significativa el desempeño auditivo. Horwitz (2010) advierte que "los estudiantes de lenguas extranjeras experimentan ansiedad comunicativa, lo que puede inhibir su capacidad de procesamiento auditivo y afectar negativamente su rendimiento en actividades de escucha" (p. 127). Esta tensión emocional provoca bloqueos cognitivos

que limitan la decodificación eficiente de los mensajes orales, acentuando la inseguridad y la frustración frente al aprendizaje del idioma.

Otro factor que incide en esta problemática es la formación docente limitada en el área específica del listening. Como apunta Graham (2017), tradicionalmente la capacitación de los maestros de inglés ha priorizado la enseñanza de contenidos gramaticales y de producción escrita, relegando el desarrollo de habilidades de escucha estratégica y metacognitiva. Esta brecha en la formación docente se traduce en una carencia de metodologías efectivas que promuevan el desarrollo progresivo de la comprensión auditiva en el aula.

De igual modo, la carencia de recursos tecnológicos y materiales auditivos adecuados limita la exposición de los estudiantes a insumos lingüísticos diversos y auténticos. Según Rost (2011), el contacto frecuente con el input oral real es indispensable para que los aprendices internalicen los ritmos, acentos y patrones del habla natural. La falta de laboratorios de idiomas, plataformas de escucha y recursos digitales actualizados restringe la variedad de experiencias auditivas disponibles para los estudiantes.

En consecuencia, los estudiantes de educación básica que no logran desarrollar de manera sólida su competencia auditiva enfrentan dificultades no solo en listening, sino también en otras áreas del aprendizaje del inglés, como la producción oral, la pronunciación y el dominio de estructuras lingüísticas (Nation & Newton, 2009). A largo plazo, esta deficiencia reduce sus oportunidades académicas, limita su participación en contextos internacionales y afecta su preparación para futuros escenarios profesionales.

En primer lugar, resulta ineludible reconocer que la comprensión auditiva constituye una habilidad esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera. No obstante, su enseñanza en la educación básica suele estar marcada por un enfoque limitado, mecánico y descontextualizado, en el cual predomina la reproducción de audios y ejercicios de respuesta cerrada. Esta práctica, lejos de fomentar una escucha activa, restringe la experiencia auditiva de los estudiantes a tareas fragmentadas que no promueven la reflexión estratégica, la inferencia ni la construcción de significado.

Por consiguiente, se evidencia un desfase preocupante entre las demandas comunicativas del mundo actual y las prácticas de enseñanza prevalentes en las aulas de inglés. Mientras el contexto global exige habilidades de comprensión auditiva funcionales, capaces de enfrentar una variedad de acentos, ritmos de habla y registros discursivos, los estudiantes de educación básica se ven limitados por modelos de enseñanza que privilegian la memorización por encima de la comprensión. Esta desconexión pedagógica genera brechas significativas en el desarrollo de la competencia auditiva, obstaculizando la capacidad de los aprendices para interactuar de manera efectiva en escenarios comunicativos reales.

En este contexto, también es fundamental destacar la influencia de los factores emocionales, en particular la ansiedad lingüística, en el desempeño auditivo de los estudiantes. Según Horwitz (2010), la ansiedad comunicativa actúa como una barrera que inhibe la decodificación de mensajes orales y genera bloqueos cognitivos que afectan la capacidad de procesamiento. Esta dimensión emocional, aunque ampliamente documentada, suele ser minimizada en la práctica docente, perpetuando un modelo que ignora las necesidades afectivas de los estudiantes y limita su desarrollo integral.

De igual manera, la insuficiente formación docente para la enseñanza de la comprensión auditiva constituye un factor crítico en esta problemática. Tal como plantea Graham (2017), la preparación de los maestros de inglés tiende a enfocarse en la enseñanza de estructuras gramaticales y producción escrita, relegando la formación en estrategias de escucha metacognitiva y la gestión de actividades de listening como procesos activos. Esta brecha formativa se traduce en una falta de herramientas pedagógicas para diseñar actividades significativas de comprensión auditiva, limitando la capacidad de los docentes para guiar a sus estudiantes en el desarrollo progresivo de esta competencia.

Además, se ha observado una carencia estructural de recursos tecnológicos y materiales auditivos auténticos en muchas instituciones educativas, lo que restringe la exposición de los estudiantes a insumos lingüísticos variados y reales. El contacto frecuente con el input oral genuino es indispensable para que los aprendices internalicen las características prosódicas y culturales del idioma. Sin embargo, la falta

de laboratorios de idiomas, plataformas interactivas y contenidos digitales actualizados perpetúa una enseñanza empobrecida, centrada en modelos artificiales y desconectados de la realidad comunicativa del inglés.

A partir de este panorama, se configura un pronóstico adverso que proyecta limitaciones significativas para los estudiantes de educación básica. Si la enseñanza de la comprensión auditiva continúa sustentada en prácticas tradicionales, desprovistas de didáctica pedagógica, recursos auténticos y formación docente adecuada, es previsible que los estudiantes sigan enfrentando dificultades para procesar mensajes orales, afectando no solo su listening, sino también otras habilidades comunicativas como la expresión oral, la pronunciación y la fluidez.

No obstante, es pertinente destacar que este pronóstico puede ser controlado mediante la implementación de cambios sustantivos en la enseñanza del listening. La literatura especializada, como la de Vandergrift y Goh (2012), enfatiza la importancia de diseñar actividades basadas en tareas comunicativas, utilizar progresivamente materiales auténticos, fortalecer la formación docente en didácticas de escucha, y crear ambientes de aprendizaje que reduzcan la ansiedad y promuevan la autonomía del estudiante. Estas acciones, fundamentadas en la evidencia, ofrecen una ruta para mitigar las deficiencias actuales y avanzar hacia una enseñanza de la comprensión auditiva más significativa, contextualizada y efectiva.

Por tanto, se hace imprescindible problematizar el estado actual de la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica, con el propósito de generar una reflexión crítica sobre las prácticas vigentes, visibilizar las necesidades del contexto escolar y aportar a la construcción de enfoques didácticos que respondan a las demandas de una educación inclusiva, funcional y orientada al desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, es fundamental considerar que la problemática descrita no se reduce a una mera insuficiencia metodológica, sino que está anclada en una comprensión limitada de la naturaleza misma de la comprensión auditiva como proceso cognitivo. La literatura especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras, representada por autores como Vandergrift y Goh (2012), subraya que la escucha efectiva no es un acto pasivo ni automático, sino una habilidad compleja que requiere de la activación de

estrategias metacognitivas como la predicción, la verificación de hipótesis, el control de la comprensión y la evaluación del propio desempeño. No obstante, en las prácticas docentes actuales, estas estrategias suelen ser desconocidas o aplicadas de forma intuitiva, lo que impide su integración sistemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es pertinente subrayar que la comprensión auditiva no puede entenderse como una habilidad aislada, sino como un componente articulador del aprendizaje del inglés. Nation y Newton (2009) sostienen que la escucha es un pilar esencial para el desarrollo de otras destrezas como la expresión oral, la pronunciación y la fluidez, ya que permite al estudiante exponerse a estructuras lingüísticas auténticas, adquirir nuevos términos en contexto y familiarizarse con patrones prosódicos y entonativos propios del idioma. Cuando la enseñanza de la comprensión auditiva se limita a la reproducción de audios sin mediación didáctica, se rompe esta interconexión natural entre habilidades, generando una fragmentación del aprendizaje que obstaculiza la consolidación de la competencia comunicativa integral.

A partir de estas consideraciones, se evidencia que la problemática no radica únicamente en las prácticas de aula, sino en un modelo educativo más amplio que no ha logrado integrar la enseñanza de la comprensión auditiva como un proceso estratégico, reflexivo y contextualizado. Esta desconexión entre teoría y práctica perpetúa una enseñanza de listening que responde más a exigencias curriculares formales que a una visión auténtica de la comunicación en inglés como lengua extranjera. Por tanto, resulta imprescindible replantear la forma en que se entiende y se enseña la comprensión auditiva, superando enfoques tradicionales y adoptando perspectivas pedagógicas innovadoras que reconozcan la naturaleza dinámica, interactiva y situada de la escucha.

En este sentido, se plantea la necesidad de transformar la enseñanza del listening en un proceso didáctico planificado, orientado a desarrollar en los estudiantes no solo la capacidad de decodificar información auditiva, sino también la habilidad de aplicar estrategias de procesamiento y reflexión crítica. Como destaca Field (2019), la comprensión auditiva eficaz requiere de una instrucción explícita que guíe al estudiante en la construcción de significado, y no puede ser asumida como una competencia que

emerge de manera espontánea a partir de la simple exposición a materiales auditivos. Sin una intervención pedagógica deliberada, la escucha permanece como una habilidad subdesarrollada, restringida a contextos artificiales y desconectados de las exigencias comunicativas reales.

Por consiguiente, la carencia de formación específica en didácticas de enseñanza de la comprensión auditiva limita la capacidad de los docentes para responder a los desafíos del aula. En muchos casos, los maestros carecen de herramientas teóricas y prácticas para diseñar actividades que promuevan una escucha activa, lo cual profundiza la brecha entre las aspiraciones del currículo oficial y la realidad del aprendizaje. Esta falta de preparación se refleja en la tendencia a utilizar materiales prefabricados, ejercicios cerrados y modelos de evaluación limitados, que reducen la comprensión auditiva a una tarea de verificación superficial, en lugar de promover un aprendizaje profundo y significativo.

En pocas palabras, el control del pronóstico adverso identificado requiere de un enfoque integral que abarque la capacitación continua del profesorado, la dotación de recursos auténticos y variados, y la incorporación de estrategias metacognitivas en la enseñanza de la comprensión auditiva. Investigaciones como las de Vandergrift y Goh (2012) demuestran que los estudiantes pueden desarrollar una competencia auditiva más autónoma, estratégica y eficaz cuando se les entrena de manera sistemática en la aplicación de fundamentos didácticos, acompañadas de un andamiaje pedagógico que fomente la reflexión, el monitoreo y la toma de decisiones durante la escucha. Sin estas condiciones, es probable que persista una brecha entre los objetivos declarados en los programas educativos y las competencias reales adquiridas por los estudiantes.

En consecuencia, se proyecta un pronóstico que, de no abordarse con decisiones pedagógicas y políticas fundamentadas, podría perpetuar y profundizar las deficiencias en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica. Es previsible que los estudiantes sigan enfrentando serias limitaciones para procesar e interpretar información auditiva de manera efectiva, lo que no solo restringe su desempeño en listening, sino también en otras dimensiones interdependientes del aprendizaje del idioma, como la producción oral, la fluidez, la pronunciación y el desarrollo de competencias sociolingüísticas.

Ahora bien, esta proyección se sostiene en la evidencia de que la enseñanza tradicional del listening, basada en la reproducción pasiva de audios y la resolución de ejercicios mecánicos, no permite a los estudiantes construir estrategias de procesamiento, ni fomentar una escucha reflexiva que los prepare para enfrentar los desafíos de la comunicación real en inglés.

Por ende, la falta de una intervención didáctica innovadora y fundamentada puede desencadenar un efecto dominó que compromete el desarrollo integral de la competencia comunicativa en inglés, reduciendo las oportunidades académicas, laborales y sociales de los estudiantes en contextos globales cada vez más exigentes. La fragmentación de las habilidades, la ausencia de un enfoque estratégico, la escasez de recursos auténticos y la insuficiente formación docente configuran un escenario donde las brechas de aprendizaje se profundizan, limitando el acceso a experiencias educativas de calidad y perpetuando desigualdades estructurales en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

No obstante, es preciso reconocer que este pronóstico adverso no es una condena irreversible. A partir de un análisis crítico de la literatura especializada, se infiere que es posible controlar y revertir las proyecciones negativas mediante la implementación de metodologías pedagógicas contextualizadas, un fortalecimiento sustancial de la formación docente y la dotación de recursos adecuados para el aprendizaje auditivo. Como lo indican Vandergrift y Goh (2012), el desarrollo de la comprensión auditiva no es un proceso espontáneo, sino una construcción guiada que requiere de la mediación consciente del docente, la exposición sistemática a insumos lingüísticos auténticos y la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes anticipar, verificar, inferir y monitorear su propia comprensión durante la escucha.

Asimismo, se advierte que el control del pronóstico no puede entenderse como una intervención puntual, sino como un proceso continuo, articulado y coherente, que combine la formación permanente del profesorado con el diseño de actividades didácticas basadas en tareas reales, el uso progresivo de materiales auditivos contextualizados, y la creación de ambientes de aprendizaje que reduzcan la ansiedad y promuevan la participación activa de los estudiantes. Esta perspectiva exige repensar

el rol del docente no como un mero transmisor de contenidos, sino como un mediador estratégico que guía, orienta y acompaña a los aprendices en la construcción progresiva de su competencia auditiva.

De igual manera, se establece que el control del pronóstico implica reconocer las condiciones contextuales de cada institución educativa, adaptando las didácticas a las realidades locales y garantizando que las soluciones propuestas no reproduzcan modelos importados descontextualizados, sino que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes de educación básica en contextos donde el inglés es una lengua extranjera. La intervención efectiva requiere, por tanto, una comprensión profunda de los factores pedagógicos, didácticos y emocionales que afectan el aprendizaje del listening, así como una reflexión crítica sobre las prácticas de aula, los recursos disponibles y las expectativas formativas de la comunidad educativa.

En virtud de lo anterior, la problemática identificada en torno a la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica no es un fenómeno aislado, sino un entramado complejo de prácticas pedagógicas limitadas, carencias estructurales y desafíos emocionales que, de no ser abordados de manera integral, seguirán restringiendo las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación, por tanto, se erige como una oportunidad para visibilizar las dimensiones ocultas de esta problemática, analizar sus causas y consecuencias, y aportar a la construcción de marcos teóricos que orienten la enseñanza de la comprensión auditiva como un proceso estratégico, reflexivo y contextualizado, alineado con las demandas de la comunicación real en inglés como lengua extranjera.

A partir del análisis realizado, resulta ineludible reconocer que la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica enfrenta un conjunto de limitaciones que afectan directamente el desarrollo de esta habilidad fundamental. La persistencia de enfoques tradicionales, la falta de fundamentos didácticos explícitos, la escasa formación docente, la limitada disponibilidad de materiales auténticos y la presencia de barreras emocionales como la ansiedad comunicativa configuran un panorama que demanda una reflexión profunda y una reestructuración de las prácticas pedagógicas. Así, se vuelve imperativo comprender cómo estos elementos interactúan en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, y de qué manera inciden en el desarrollo de la competencia auditiva de los estudiantes en contextos escolares reales.

En este contexto, y con el propósito de profundizar en la comprensión crítica de los procesos pedagógicos y didácticos involucrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación básica, la presente investigación se orienta a dar respuesta a los siguientes interrogantes que emergen de la necesidad de esclarecer los fundamentos teóricos y prácticos que configuran dicha enseñanza; en primer lugar, se plantea la pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación básica?

En segunda instancia, se indaga: ¿Qué fundamentos didáctico-pedagógicos subyacen a las prácticas de enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica? Asimismo, se considera fundamental abordar la cuestión: ¿Cómo se configura el rol del docente como mediador en el proceso de enseñanza de la comprensión auditiva, considerando sus prácticas, saberes y experiencias en el aula? Finalmente, se contempla el análisis de un aspecto igualmente crucial: ¿Qué condiciones didácticas, recursos y materiales auditivos inciden en el desarrollo de las prácticas de comprensión auditiva en contextos escolares reales?

Por lo tanto, es necesario reconocer que estas preguntas no emergen de una inquietud teórica aislada, sino de una realidad pedagógica compleja que exige ser comprendida en toda su magnitud, en el conocimiento sobre los fundamentos pedagógicos, las prácticas docentes, los recursos y las condiciones contextuales que inciden en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica. Esta investigación busca construir un andamiaje conceptual que posibilite la problematización crítica del fenómeno, la apertura de nuevas líneas de indagación y la construcción de saberes situados, rigurosos y pertinentes para los debates contemporáneos en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Generar una aproximación teórica sobre los fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación Básica.

Objetivos Específicos:

Develar los fundamentos didáctico-pedagógicos que sustentan la enseñanza la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación Básica.

Analizar el rol del docente como mediador en el proceso de la enseñanza de la comprensión auditiva a partir de sus prácticas, saberes y experiencias en el aula.

Caracterizar las condiciones didácticas, recursos y materiales auditivos desde la relación que guardan con el desarrollo de las prácticas de la comprensión auditiva en contextos escolares reales.

Justificación e importancia

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha consolidado como una necesidad prioritaria en los sistemas educativos actuales, no solo por su valor instrumental en contextos globales, sino también por su potencial para abrir caminos hacia mejores oportunidades académicas, laborales y culturales. Dentro de esta dinámica, la comprensión auditiva, comúnmente conocida como listening, desempeña un papel clave, ya que gran parte de la interacción en una lengua se inicia y se sostiene a través de la escucha activa.

Sin embargo, pese a su relevancia, esta habilidad sigue siendo una de las más rezagadas en entornos escolares, sobre todo en contextos con mayores limitaciones.

Field (2019) advierte que “la escucha a menudo se descuida en el currículo, tratándose como una habilidad pasiva, cuando en realidad implica un procesamiento complejo y activo” (p. 14). Esto sugiere que, más que una omisión, ha existido una visión reduccionista del listening, lo que se ha traducido en prácticas de aula poco estructuradas y en ocasiones, improvisadas.

Desde el plano pedagógico, uno de los principales obstáculos en la enseñanza de esta habilidad radica en la limitada preparación de muchos docentes para abordar el listening de forma estratégica. En instituciones de educación básica, no siempre se cuenta con formación específica para diseñar actividades que ayuden a los estudiantes a desarrollar herramientas para comprender textos orales de manera autónoma y efectiva. Como señalan Vandergrift y Goh (2012), “la instrucción explícita en estrategias de escucha ayuda a los aprendices a ser más autónomos y conscientes de sus propios procesos de comprensión” (p. 25). Esto implica que el docente no solo necesita dominar el contenido lingüístico, sino también comprender cómo guiar el desarrollo de habilidades metacognitivas y cognitivas que permitan al estudiante construir significado durante la escucha.

En el plano social, esta investigación cobra importancia porque se enfoca en estudiantes de educación básica, una etapa formativa en la que se definen tanto hábitos de aprendizaje como competencias comunicativas esenciales. El fortalecimiento del listening en este nivel no solo apoya el aprendizaje del inglés, sino que incide positivamente en otros procesos, como la atención, la memoria y la capacidad de interacción. Bourdieu (1991) ha advertido que “la escuela puede reproducir las desigualdades sociales a través de su relación con el capital lingüístico y cultural” (p. 55), lo que plantea un llamado de atención: cuando la comprensión auditiva no se trabaja adecuadamente, se contribuye sin querer a perpetuar brechas que podrían evitarse mediante una enseñanza más intencionada y contextualizada.

Desde una mirada institucional, esta investigación también se articula con principios internacionales como los que propone la UNESCO (2020), que afirma que “una educación inclusiva y equitativa requiere enfoques pedagógicos sensibles al contexto y a la diversidad del estudiantado” (p. 7). Esto obliga a los sistemas educativos a considerar no solo el qué se enseña, sino el cómo, especialmente en

áreas donde las condiciones socioculturales y económicas pueden afectar el acceso a recursos y a modelos adecuados de enseñanza.

En el plano epistemológico, el presente estudio se justifica al aportar elementos teóricos y prácticos que contribuyen a una comprensión más amplia y profunda sobre la enseñanza del listening en contextos escolares latinoamericanos. Aún es escasa la literatura que aborde esta temática con profundidad, particularmente desde una perspectiva situada y cualitativa. Richards (2006) lo expresa con claridad al decir que “los docentes deben ir más allá de simplemente reproducir grabaciones; deben proporcionar a los aprendices herramientas para comprender los textos orales” (p. 18). Esta afirmación invita a replantear la enseñanza del listening como una práctica reflexiva, guiada y basada en procesos que reconozcan al estudiante como un agente activo en su proceso de comprensión.

En consonancia con lo anterior, esta tesis se enmarca en la Línea de Investigación en Educación y se vincula al núcleo de Filosofía, Psicología y Educación, orientándose al análisis profundo de los factores que inciden en el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés en educación básica. Su propósito es contribuir a la formulación de un marco conceptual que permita comprender cómo inciden los componentes pedagógicos, metodológicos y contextuales en el proceso de enseñanza de esta habilidad, con especial atención a la práctica docente y al tipo de estrategias utilizadas en el aula.

El valor de esta investigación radica en su capacidad para tender puentes entre las condiciones reales del aula y la necesidad urgente de reforzar la didáctica docente en estrategias especializadas. Además, busca abrir el camino a nuevas discusiones y propuestas que no solo tengan sentido dentro del sistema escolar colombiano, sino que también dialoguen con la realidad de muchos otros contextos educativos en América Latina. Al enfocarse en el desarrollo de la comprensión auditiva desde una perspectiva integral y situada, esta tesis propone avanzar hacia una enseñanza del inglés más significativa, inclusiva y coherente con las necesidades del estudiantado actual.

SECCIÓN II

RELACIONAMIENTO TEÓRICO DEL TEMA

Antecedentes del Estudio

La revisión de antecedentes constituye un momento esencial dentro del proceso investigativo, ya que le permite al investigador posicionar su estudio en relación con el cuerpo de conocimiento existente. Esta exploración no solo confirma la relevancia del tema elegido, sino que además orienta con mayor claridad las decisiones teóricas y metodológicas que sustentan la investigación. En esta fase, se analizan trabajos previos que tratan problemáticas similares, lo cual posibilita establecer vínculos conceptuales y empíricos que enriquecen el enfoque propuesto. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010):

“Conocer lo que se ha hecho con respecto a un tema ayuda a: No investigar sobre algún tema que ya se haya estudiado a fondo, a estructurar más formalmente la idea de investigación, a seleccionar la perspectiva principal desde la cual se abordará la idea de investigación” (p. 28).

En este sentido, los estudios precedentes actúan como una guía crítica que permite contrastar, argumentar y afinar la comprensión del fenómeno abordado. A partir de ello, el investigador presenta una selección de trabajos que, en calidad de antecedentes, aportan sustento a la intención del estudio desde diferentes niveles internacional, nacional y local, ofreciendo así un marco de referencia sólido que favorece el desarrollo riguroso de la presente investigación.

Para abordar de manera integral los antecedentes de la investigación sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en educación básica, se presentan a continuación estudios relevantes en el ámbito global:

En primer lugar, se presenta la tesis doctoral de Armando Arturo López Arenas (2023), titulada “Estrategias didácticas para mejorar la comprensión auditiva en estudiantes del idioma inglés”. Esta investigación se llevó a cabo en Perú, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, con un enfoque cualitativo-descriptivo. La metodología incluyó la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones directas a docentes y estudiantes de inglés como lengua extranjera, con el objetivo de analizar las prácticas docentes y las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva en el aula.

Cabe señalar que el objetivo principal fue identificar las estrategias más efectivas para la enseñanza de la comprensión auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera, considerando los retos que enfrentan los estudiantes, tales como la velocidad del habla, la variedad de acentos y la escasa exposición a materiales auténticos. La investigación se enmarca en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, considerando la comprensión auditiva como una habilidad fundamental pero frecuentemente desatendida, y la importancia de implementar recursos y enfoques didácticos contextualizados en la enseñanza.

Entre los hallazgos más relevantes se identificó que el uso de materiales audiovisuales, la integración de actividades interactivas y la enseñanza explícita de estrategias de escucha son prácticas clave para fortalecer la comprensión auditiva en el aula. Asimismo, se evidenció la importancia de la formación continua de los docentes y su acompañamiento pedagógico para implementar estas estrategias de manera efectiva.

A partir de los resultados, el autor concluye que la aplicación de estrategias didácticas fundamentadas permite mejorar el desempeño de los estudiantes en tareas de comprensión auditiva, al tiempo que potencia su motivación y autonomía en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estos hallazgos aportan una base teórica y metodológica para futuras investigaciones orientadas a optimizar la enseñanza de la comprensión auditiva en contextos educativos

Continuando con los antecedentes globales, tenemos en el ámbito latinoamericano, destaca la tesis doctoral de Abad Céleri, Mónica Patricia (2020), titulada “La enseñanza de la destreza auditiva en el aula de inglés como lengua extranjera: percepciones, dificultades y efectos de la integración de la descodificación fonológica como medio para acelerar el desarrollo de la escucha”, presentada en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Esta investigación, de enfoque cualitativo, tuvo como objetivo explorar las percepciones y prácticas de docentes en la enseñanza de la comprensión auditiva, identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes en esta área y analizar el impacto de la incorporación de la descodificación fonológica en el desarrollo de la habilidad de escucha.

La autora llevó a cabo entrevistas y observaciones en aulas de inglés en instituciones de educación superior en Ecuador, recopilando datos sobre las metodologías empleadas y las dificultades reportadas por estudiantes y docentes en relación con la comprensión auditiva. Posteriormente, implementó una intervención pedagógica que integraba la descodificación fonológica en las actividades de escucha, evaluando su efectividad en la mejora de esta destreza.

Los resultados revelaron que los docentes, en su mayoría, se enfocaban en la evaluación de respuestas correctas o incorrectas en actividades de escucha, sin una instrucción explícita en estrategias de comprensión auditiva. Los estudiantes manifestaron dificultades significativas en la percepción y procesamiento de sonidos en inglés, lo que afectaba su rendimiento en tareas de escucha. La intervención mostró que la integración de la descodificación fonológica facilitaba la identificación y diferenciación de sonidos, mejorando la comprensión auditiva de los estudiantes.

Con base en lo anterior, este estudio es relevante para la presente investigación, ya que proporciona evidencia sobre la importancia de instruir explícitamente en estrategias de escucha y en la descodificación fonológica para mejorar la comprensión auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Además, destaca la necesidad de formar a los docentes en metodologías que vayan más allá de la evaluación de respuestas, enfocándose en el desarrollo de habilidades de escucha efectivas.

Continuando con los antecedentes Nacionales, se destaca la investigación desarrollada por Juan Rodrigo Bedoya González (2009), titulada “Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles”, presentada en la Universidad de Antioquia. Este estudio se centró en explorar el impacto de la enseñanza de estrategias metacognitivas en el desarrollo de la consciencia metacognitiva y la comprensión auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Con un enfoque mixto, la investigación se llevó a cabo durante 10 semanas con dos grupos intactos de estudiantes de nivel intermedio (N=26). Se aplicó un modelo integrado de enseñanza metacognitiva para instruir a los estudiantes en el uso de estrategias específicas dirigidas al desarrollo del listening, tales como la predicción, el monitoreo de la comprensión y la verificación de hipótesis. Además, se utilizaron materiales auténticos en formato de audio digital, los cuales fueron escuchados dentro y fuera del aula mediante reproductora portátil, aprovechando su potencial para fomentar el aprendizaje autónomo y móvil.

Los resultados del estudio, obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo, mostraron un incremento significativo en la consciencia metacognitiva y la comprensión auditiva de los estudiantes del grupo experimental. Asimismo, los participantes expresaron una actitud positiva frente al uso de podcasts y recursos tecnológicos portátiles, reconociendo su utilidad para mejorar la comprensión auditiva y mantener una práctica constante del idioma fuera del aula.

En este sentido, este estudio es altamente relevante para la presente investigación, ya que evidencia el potencial pedagógico de integrar estrategias metacognitivas y tecnologías móviles en el proceso de enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Además, ofrece una mirada contextualizada desde la realidad educativa colombiana, demostrando que la formación estratégica en listening puede generar mejoras sustanciales incluso en contextos con limitaciones logísticas.

Continuando con el recorrido nacional, se destaca la propuesta didáctica desarrollada por Bautista Gutiérrez, Diana Marcela y Callejas Morales, Sergio Andrés (2021), titulada “Developing listening and speaking skills through song and ICT-based tasks”, presentada en la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo de este estudio

fue explorar el uso de canciones en inglés y herramientas TIC como estrategias para fortalecer las habilidades de escucha y producción oral en estudiantes de décimo y undécimo grado de educación media.

Con un enfoque aplicado, los autores implementaron una propuesta basada en el enfoque por tareas (Task-Based Learning), en la que participaron 61 estudiantes. A través de la recolección de datos se identificó la necesidad de trabajar estas habilidades con contenidos más atractivos y cercanos a los intereses de los jóvenes, como los géneros musicales de su preferencia. En respuesta a esto, se diseñó una página web interactiva compuesta por cinco sesiones en las que los estudiantes pudieron comprender, producir e interactuar en inglés, utilizando canciones como recurso principal. Las actividades fueron diseñadas para ser dinámicas, significativas y motivadoras, aprovechando el potencial de las TIC para fomentar el aprendizaje activo.

Ahora bien, los resultados del proyecto evidenciaron mejoras en el desempeño de los estudiantes en las habilidades de listening y speaking, así como un cambio positivo en su percepción del aprendizaje del inglés. La propuesta no solo atendió a la baja prioridad que históricamente han tenido estas habilidades frente a la lectura y escritura en el currículo, sino que también ofreció un modelo replicable para el fortalecimiento de la oralidad en entornos educativos que buscan integrar lo tecnológico con lo pedagógico.

Cabe señalar que, este estudio resulta pertinente para la presente investigación, ya que demuestra cómo la combinación de contenidos auténticos (canciones) y recursos tecnológicos puede tener un impacto significativo en el desarrollo de la comprensión auditiva, especialmente en estudiantes con bajo rendimiento previo o poca motivación. Además, reafirma la necesidad de diseñar propuestas didácticas contextualizadas que respondan a los intereses y necesidades reales del estudiantado colombiano.

En el ámbito educativo local, la investigación de José Humberto Motta Ávila (2018) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC de la ciudad de Tunja, aborda la problemática de la comunicación en el aula, enfocándose en la actitud de escucha de docentes y estudiantes de Educación Básica Secundaria en instituciones públicas de Tunja. El estudio identifica la presencia de ruido, des escucha

y akedia (apatía o desgano) como elementos que generan malestar en la cultura escolar. El objetivo principal fue develar el sentido que los participantes atribuyen a la experiencia de escucha compartida en el entorno pedagógico.

Para ello, Motta Ávila construyó una proto-inter-teoría o polifonía de aportaciones, integrando perspectivas anatomofisiológicas, filosóficas, musicales, psicológicas, psicoanalíticas y pedagógico-lingüísticas, permitiendo una comprensión holística del fenómeno de la escucha humana desde la actitud de escucha lingüística. Metodológicamente, empleó un enfoque hermenéutico, específicamente la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social, combinando las propuestas de Ricoeur sobre la acción y el habla oral como textos, Geertz con la descripción densa, y Schütz en cuanto a la actitud fenomenológica como método. Las técnicas utilizadas incluyeron la observación fenomenológica y entrevistas semiestructurado centrada en el mundo de la vida de los participantes.

En este sentido, los hallazgos revelaron la ausencia de sentidos académicamente elaborados y socialmente pertinentes sobre la escucha y la experiencia de escucha entre los sujetos del aula, atribuida al olvido de la reflexión y práctica de la escucha en el desarrollo micro curricular. Esto sugiere que las actitudes y discursos observados corresponden a una actitud natural, propia de la vida cotidiana, y no a una actitud crítico-reflexiva consciente. Se concluye que la escucha es la habilidad fundante del lenguaje en el ser humano y que la actitud de escucha constituye una postura ético-política esencial en la comunicación pedagógica. Dado que esta actitud no surge de manera espontánea, es indispensable su educación para promover un cambio cultural en la sociedad.

Este estudio resulta especialmente valioso para la presente investigación, ya que profundiza en la dimensión actitudinal de la escucha, un aspecto frecuentemente ignorado en los enfoques técnicos de la enseñanza del inglés. La tesis de Motta Ávila permite reconocer que la comprensión auditiva no puede abordarse únicamente desde lo lingüístico o metodológico, sino que exige también una reflexión sobre la actitud ética y política con la que se habita el acto de escuchar en el aula.

De otro lado, su planteamiento de la escucha como habilidad fundante del lenguaje y como práctica culturalmente olvidada coincide con el problema central de

esta tesis: la ausencia de una enseñanza estructurada, consciente y significativa del listening en estudiantes de educación básica. En este sentido, su marco teórico y metodológico aporta fundamentos valiosos para pensar la comprensión auditiva en inglés no solo como una destreza técnica, sino como una práctica pedagógica profundamente humana que requiere ser cultivada desde el reconocimiento, la intención comunicativa y la transformación cultural del espacio educativo.

Recorrido diacrónico del inglés como lengua extranjera

En el contexto de la enseñanza del inglés y, específicamente, en la comprensión auditiva o listening, el análisis diacrónico permite comprender cómo la lengua ha evolucionado y cómo su enseñanza ha sido influenciada por diversas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. Según David Crystal (2003):

"la historia del inglés muestra cómo el desarrollo y uso del idioma no son estáticos, sino que cambian en respuesta a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. A medida que el idioma se expande globalmente, se adapta a los contextos locales, influenciando y siendo influenciado por las culturas y los sistemas educativos con los que interactúa" (p. 103).

Este enfoque diacrónico nos permite analizar cómo los métodos de enseñanza de la comprensión auditiva en inglés han cambiado con el tiempo, reflejando las adaptaciones que el idioma ha tenido que hacer para ajustarse a nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje.

Este análisis histórico también resalta la importancia de considerar el impacto de las transformaciones globales, como la expansión del inglés como lengua franca, en las estrategias pedagógicas utilizadas en las aulas. A lo largo de las últimas décadas, la globalización, los avances tecnológicos y los cambios en los sistemas educativos han alterado significativamente la forma en que se enseña y se aprende la comprensión auditiva del inglés. Al comprender cómo estos cambios han influido en la enseñanza del inglés, podemos identificar las principales barreras y desafíos que los estudiantes enfrentan en el contexto educativo actual, permitiendo una mejor adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes.

En este sentido, la presente tesis retoma aportes de diversos autores y documentos de referencia que, a lo largo de las últimas décadas, han contribuido a la construcción de una comprensión más profunda sobre los retos y posibilidades de enseñar esta competencia en contextos escolares, en especial aquellos con limitaciones estructurales. A continuación, se presenta la situación diacrónica de los últimos años de la investigación de la presente tesis:

Tabla 1

Análisis diacrónico de la enseñanza del listening en inglés en Educación Básica

Año	Evento	Implicaciones para la enseñanza del listening en inglés en educación básica
1980	Reconocimiento inicial del listening como habilidad fundamental en la adquisición de lenguas extranjeras.	Se empieza a considerar su enseñanza en programas escolares, aunque sin un enfoque didáctico claro, especialmente en contextos con menos recursos.
1990	Consolidación del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés.	El listening se integra como una habilidad clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, promoviendo actividades más centradas en la comprensión oral.
2001	Publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).	Se definen niveles específicos para la comprensión auditiva, ofreciendo un marco común para la planificación y evaluación del listening.
2012	Desarrollo de modelos metacognitivos aplicados al listening (Vandergrift y Goh).	Se fortalece la necesidad de enseñar estrategias explícitas de escucha, como predicción, monitoreo y verificación de hipótesis.
2018	Expansión de plataformas digitales y herramientas multimedia para el aprendizaje del inglés.	Se diversifican las oportunidades de exposición al inglés oral, aunque persisten brechas de acceso en contextos educativos menos favorecidos.

2023	Creciente interés por la educación inclusiva y estrategias diferenciadas en la enseñanza del inglés.	Se reconoce la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza del listening a la diversidad lingüística, cognitiva y sociocultural del estudiantado.
------	--	---

Nota: Elaboración propia

El análisis diacrónico sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera permite identificar la evolución teórica, metodológica y contextual de esta competencia a lo largo de las últimas décadas. A partir de los años 80, el listening comenzó a ser reconocido como una habilidad esencial dentro del aprendizaje de lenguas, aunque su tratamiento en los currículos escolares fue, por mucho tiempo, marginal y poco estructurado (Field, 2019). Fue con la consolidación del enfoque comunicativo en los años 90 que esta habilidad cobró mayor protagonismo pedagógico, al ser considerada indispensable para desarrollar una competencia comunicativa integral en el aula (Richards, 2006).

Con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en 2001, se introdujeron descriptores claros para el desarrollo y la evaluación de la comprensión auditiva, lo cual representó un avance importante en términos de estandarización y coherencia curricular. No obstante, como advierten Renandya y Farrell (2011), muchos sistemas escolares, especialmente en países en desarrollo, enfrentan dificultades para aplicar estos marcos debido a la falta de recursos, infraestructura tecnológica y formación docente adecuada, lo que limita su implementación efectiva.

En los últimos años, el desarrollo de modelos metacognitivos como los propuestos por Vandergrift y Goh (2012) ha permitido replantear la enseñanza del listening desde una perspectiva estratégica, orientada a fortalecer la autorregulación del estudiante durante el proceso de comprensión. A pesar de ello, la brecha entre la teoría y la práctica persiste en muchos entornos de educación básica, donde el listening se sigue abordando de forma mecánica, sin actividades que estimulen la predicción, el monitoreo o la inferencia. Esta situación es aún más evidente en

contextos escolares vulnerables, donde las condiciones socioculturales y económicas dificultan el acceso a materiales auténticos y estrategias pedagógicas innovadoras.

En consecuencia, aunque el listening ha evolucionado significativamente como objeto de enseñanza, su desarrollo en el aula continúa condicionado por factores estructurales como la desigualdad educativa, la escasa formación docente y la falta de una cultura de escucha en la práctica pedagógica (Motta Ávila, 2018). Desde esta perspectiva, el análisis diacrónico evidencia que los avances internacionales en la enseñanza del inglés no siempre se traducen en mejoras sustantivas para los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la comprensión auditiva, una habilidad que exige atención diferenciada, recursos específicos y metodologías contextualizadas.

En el panorama educativo actual, la enseñanza del inglés como lengua extranjera continúa posicionándose como una competencia prioritaria, especialmente en los niveles de educación básica, donde se sientan las bases para el desarrollo de habilidades lingüísticas más complejas. Sin embargo, a pesar de los avances curriculares y del reconocimiento institucional del enfoque comunicativo, la comprensión auditiva —componente esencial de la competencia oral— sigue siendo abordada de manera superficial o técnica, sin un desarrollo pedagógico sólido que responda a las necesidades reales de los estudiantes.

Una de las tensiones más visibles en la práctica docente actual es la desconexión entre los enfoques propuestos en los lineamientos oficiales y las prácticas efectivas en el aula. Según Gilmore (2011), “el uso de materiales auténticos no garantiza una enseñanza significativa si no se acompaña de un enfoque pedagógico que estimule la comprensión crítica y contextualizada del input oral” (p. 785). Esta idea cobra especial relevancia en la educación básica, donde el estudiante necesita no solo exposición al inglés, sino también una mediación estructurada que facilite el desarrollo progresivo de habilidades de escucha.

En la misma línea, Burns y Siegel (2018) sostienen que la enseñanza del listening exige una comprensión didáctica más profunda, ya que se trata de una habilidad que “requiere prácticas sistemáticas, feedback inmediato y actividades que integren comprensión y producción oral” (p. 115). Esta necesidad se vuelve aún más

crítica en aulas con altos niveles de diversidad, donde la planificación debe adaptarse al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes. A pesar de este reconocimiento, los programas de formación docente aún dedican poco espacio a la enseñanza de la comprensión auditiva como competencia autónoma.

Desde el punto de vista tecnológico, si bien el entorno actual ofrece una amplia gama de recursos digitales que podrían fortalecer la enseñanza del inglés, su aprovechamiento pedagógico en la educación básica sigue siendo limitado. Nation y Newton (2009) afirman que “la efectividad de la enseñanza del listening depende tanto de la calidad del input como de la interacción que se genera a partir de él” (p. 39). Esto significa que la integración de herramientas digitales debe ir más allá del acceso técnico, exigiendo una planificación didáctica que promueva la participación activa del estudiante y el desarrollo de estrategias cognitivas para la escucha.

Además, en un mundo mediado por las tecnologías digitales, el acceso a recursos auténticos como podcasts, videos, conversaciones reales o plataformas educativas podría representar una oportunidad para fortalecer el desarrollo del listening. No obstante, esta potencialidad no siempre se traduce en un uso pedagógico significativo. Renandya y Farrell (2011) advierten que “el uso limitado del input auditivo auténtico restringe el progreso de los estudiantes en la habilidad de escucha” (p. 54), lo que refleja la necesidad de superar enfoques tradicionales y adoptar estrategias activas, accesibles y contextualizadas.

Por otro lado, aunque el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha establecido estándares claros para medir la competencia auditiva, su aplicación en el aula básica sigue siendo fragmentada y poco contextualizada. El enfoque basado en resultados, sin una preparación estructural adecuada, puede llevar a una visión reduccionista de la habilidad de escucha, enfocada más en responder preguntas que en comprender el mensaje.

Así las cosas, la fundamentación sincrónica de esta investigación se sustenta en un diagnóstico actual: existe una brecha entre las intenciones curriculares y las prácticas reales en la enseñanza del listening en inglés en la educación básica. Pese al avance en enfoques teóricos y tecnológicos, la comprensión auditiva continúa siendo una habilidad pedagógicamente relegada. Esta tesis, por tanto, se plantea como un

aporte para comprender estas tensiones desde el presente y ofrecer fundamentos teóricos que respalden propuestas pedagógicas situadas, actualizadas y pertinentes al contexto escolar contemporáneo.

Fundamentación teórica

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se sustenta en el desarrollo articulado de cuatro habilidades fundamentales: comprensión lectora (reading), producción escrita (writing), expresión oral (speaking) y comprensión auditiva (listening). Estas competencias conforman la base del uso comunicativo del idioma y son esenciales para que los estudiantes puedan interactuar con diversos textos, contextos y situaciones reales. La planificación pedagógica, por tanto, debe integrar estas habilidades de manera equilibrada, reconociendo que cada una aporta dimensiones específicas al aprendizaje y requiere enfoques didácticos diferenciados.

En contextos escolares, el fortalecimiento de estas habilidades implica no solo el dominio de estructuras lingüísticas, sino también el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales que permitan al estudiante interpretar, producir y negociar significados en inglés. La lectura promueve el acceso al conocimiento y a diversos tipos de discursos; la escritura permite organizar ideas, argumentar y expresarse con claridad; la expresión oral favorece la interacción y la fluidez en la comunicación; mientras que la comprensión auditiva posibilita captar e interpretar mensajes en tiempo real. Todas estas habilidades, si bien pueden abordarse por separado para su enseñanza, deben estar conectadas en procesos de aprendizaje integrados y contextualizados.

Ahora bien, particular atención merece la comprensión auditiva, dado que representa una de las primeras formas de contacto con la lengua extranjera y es una condición necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. A pesar de su relevancia, el listening ha sido frecuentemente abordado de manera limitada en las aulas, reduciéndose a ejercicios mecánicos de discriminación de sonidos o identificación de información explícita

La presente sección tiene como propósito fundamentar teóricamente el objeto de estudio de esta investigación: la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera, con énfasis en su enseñanza en el nivel de educación básica. Esta habilidad, considerada uno de los pilares de la competencia comunicativa, requiere una atención pedagógica específica que, en muchos contextos escolares, ha sido limitada o secundaria.

Desde una perspectiva crítica y formativa, se revisan las principales teorías y enfoques que permiten explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje del listening, así como los factores pedagógicos, metodológicos y contextuales que intervienen en su desarrollo. Según Field (2008), la comprensión auditiva debe ser tratada como un proceso cognitivo activo, no como una simple recepción pasiva de sonidos, lo que implica transformar la forma en que se aborda esta habilidad en el aula. Es decir, escuchar en inglés no es solo oír sonidos, sino interpretar, analizar y construir significado a partir de ellos. Por ello, en el aula, la enseñanza del listening debe enfocarse en desarrollar procesos mentales activos en los estudiantes, más allá de la mera exposición a grabaciones.

En virtud de lo anterior, este marco conceptual se construye en estrecha correspondencia con el problema de investigación, el cual plantea la persistencia de desafíos en el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés en contextos escolares, a pesar del reconocimiento de su importancia dentro de la competencia comunicativa. En esa línea, Vandergrift y Goh (2012) destacan que una instrucción explícita en estrategias de escucha es determinante para el desarrollo de esta habilidad, al favorecer la toma de conciencia y el autoconocimiento en el proceso de aprendizaje.

De otro lado, y en coherencia con los objetivos específicos, se abordan los elementos que influyen en el bajo desempeño estudiantil, el papel de la capacitación docente y el uso de recursos tecnológicos y auditivos en el proceso de enseñanza del listening en la educación básica. Esta revisión teórica permitirá establecer las bases conceptuales para analizar prácticas docentes, identificar factores críticos y aportar a la construcción de un marco pedagógico adaptado a las necesidades reales del contexto escolar.

Ahora bien, la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera guarda una relación directa con la problemática central de esta investigación, al evidenciarse múltiples limitaciones en su implementación pedagógica dentro del nivel de educación básica. Un aspecto relevante para el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva es la formación docente insuficiente en técnicas específicas de enseñanza del listening, y el acceso limitado a recursos auditivos auténticos y variados. Como señalan Vandergrift y Goh (2012), “los enfoques tradicionales de enseñanza del listening han sido dominados por prácticas centradas en la evaluación, en lugar de en el desarrollo de estrategias de comprensión” (p. 4). Esta afirmación refuerza la necesidad de replantear las prácticas educativas desde una perspectiva más estratégica, reflexiva y centrada en el proceso.

Del mismo modo, este desfase ha sido señalado por autores como Graham (2017), quien afirma que “los profesores frecuentemente no están formados para enseñar estrategias específicas de escucha, y como resultado, muchos estudiantes no saben cómo abordar tareas de comprensión auditiva de manera eficiente” (p. 108). Esta afirmación sustenta el primer objetivo específico del estudio, que busca develar los factores que afectan el desempeño en actividades de escucha en estudiantes de educación básica.

De igual forma, la investigación de Vandergrift y Goh (2012) subraya que “cuando los estudiantes comprenden cómo funciona el proceso de comprensión auditiva, pueden emplear estrategias metacognitivas para controlar y mejorar su aprendizaje” (p. 25). Esta perspectiva refuerza la idea de que la enseñanza del listening no debe limitarse a la exposición al input auditivo, sino que requiere un enfoque intencional que promueva la autorregulación, el monitoreo y la reflexión sobre la propia comprensión.

En línea con los objetivos de esta tesis, el análisis teórico busca dar cuenta de tres dimensiones clave: las causas del bajo desempeño en comprensión auditiva, la relevancia de la capacitación docente en esta área, y el papel de los recursos didácticos en el logro de una experiencia de aprendizaje significativa. Desde esta base, el marco teórico no solo describe, sino que también estructura una interpretación crítica que aportará a la construcción de propuestas pedagógicas situadas y sostenibles.

Teorías y enfoques de la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Teoría del Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching)

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el Enfoque Comunicativo ha sido una de las contribuciones más significativas en las últimas décadas. Esta teoría surge como una respuesta a las limitaciones de los métodos estructuralistas y conductistas, que priorizaban la forma gramatical por encima del uso significativo del lenguaje. El Enfoque Comunicativo propone que la lengua debe ser enseñada como un medio de interacción social y no como un objeto de estudio puramente formal.

En ese sentido, Jack C. Richards (2006) plantea que “el enfoque comunicativo se basa en la premisa de que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes se involucran en tareas reales de comunicación” (p. 2). Esta afirmación refuerza el cambio de paradigma que pone al estudiante en el centro del proceso, no como un receptor pasivo de estructuras, sino como un agente activo que negocia significados en contextos auténticos. Así, se prioriza la intención comunicativa sobre la corrección lingüística en sí.

Ahora bien, esta teoría tiene implicaciones profundas en la enseñanza de la comprensión auditiva. Al considerar que el lenguaje se aprende a través de la interacción, se entiende que el desarrollo del listening no puede limitarse a la mera exposición a audios, sino que debe situarse dentro de tareas comunicativas reales, en las cuales el estudiante escuche con un propósito. Escuchar se transforma en una actividad funcional, que permite al aprendiz participar activamente en la construcción de significado.

En este orden de ideas, en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el Enfoque Comunicativo ha sido uno de los paradigmas más influyentes en las últimas décadas, especialmente en relación con el desarrollo de competencias lingüísticas reales y funcionales. Richards (2006), uno de los máximos exponentes de esta corriente, destaca la importancia de trascender la gramática para alcanzar una competencia comunicativa integral:

“La enseñanza comunicativa de lenguas tiene como objetivo la enseñanza de la competencia comunicativa. ¿Qué significa este término? Quizás podamos aclararlo comparándolo con el concepto de competencia gramatical. La competencia gramatical se refiere al conocimiento que tenemos de una lengua y que explica nuestra capacidad para producir oraciones. Se relaciona con el conocimiento de los elementos estructurales de las oraciones (por ejemplo, categorías gramaticales, tiempos verbales, frases, cláusulas, patrones oracionales) y cómo se forman las oraciones. Esta competencia es el eje de muchos manuales de gramática, los cuales presentan una regla y ejercicios para practicarla. Sin embargo, aunque es una dimensión importante, no es suficiente para usar el lenguaje de manera significativa. Lo que permite esa habilidad es la competencia comunicativa” (Richards, 2006, p. 3).

De lo anterior, se evidencia que el desarrollo del listening, dentro del enfoque comunicativo, no puede limitarse a la decodificación estructural del discurso. En cambio, requiere la implementación de prácticas pedagógicas centradas en el uso significativo de la lengua, en contextos reales de interacción. De ahí que la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés deba orientarse a través de estrategias que favorezcan no solo el reconocimiento formal del lenguaje, sino también su funcionalidad comunicativa dentro del aula y fuera de ella.

Asimismo, el Enfoque Comunicativo destaca la necesidad de que los insumos lingüísticos sean variados, contextualizados y auténticos. Esta orientación es clave para el desarrollo de la comprensión auditiva, ya que fomenta el contacto con el lenguaje tal como se usa en situaciones reales, lo que exige al estudiante desarrollar estrategias de anticipación, inferencia y validación de hipótesis. Por lo tanto, escuchar deja de ser un ejercicio de repetición para convertirse en un proceso estratégico.

De igual forma, el rol del docente se redefine en este marco teórico. Ya no se trata de un transmisor de contenidos gramaticales, sino de un diseñador de situaciones comunicativas que permitan al estudiante activar sus conocimientos previos, interactuar con textos orales diversos y reflexionar sobre su proceso de escucha. En este modelo, el listening no se enseña de manera aislada, sino como parte de una práctica comunicativa más amplia que articula comprensión y producción.

Teoría del aprendizaje basado en tareas (TBLT)

La Teoría del Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT, por sus siglas en inglés) representa uno de los enfoques más influyentes en la didáctica contemporánea de

lenguas extranjeras. Su premisa principal es que el lenguaje se aprende de manera más efectiva cuando los estudiantes se involucran en tareas comunicativas con un propósito real. A diferencia de los métodos que giran en torno a la enseñanza explícita de estructuras lingüísticas, el TBLT se enfoca en la resolución de tareas contextualizadas que fomentan el uso funcional del lenguaje.

Al respecto, Rod Ellis plantea lo siguiente, uno de sus principales exponentes, afirma que “las tareas deben reflejar cómo se utiliza el lenguaje en la vida real para que el aprendizaje sea más efectivo” (Ellis, 2003, p. 3). En este marco, el aprendizaje no se limita a la absorción de reglas gramaticales, sino que se construye a través de la interacción significativa, la negociación del significado y la retroalimentación contextualizada. Esta visión rompe con la enseñanza fragmentada y promueve una integración auténtica de las habilidades lingüísticas.

Ahora bien, la incorporación del enfoque TBLT en la enseñanza de la comprensión auditiva tiene implicaciones directas en los procesos de atención, memoria y procesamiento inferencial de los estudiantes. Ellis (2009) señala que: “Una tarea en el aprendizaje de lenguas es una actividad que requiere que los aprendices usen el lenguaje con un objetivo comunicativo, en lugar de centrarse únicamente en la forma gramatical. A través de tareas, los estudiantes desarrollan fluidez, comprensión y confianza al usar el idioma” (p. 223).

Desde esta perspectiva, el listening deja de ser una actividad pasiva y se convierte en una experiencia estratégica orientada a la comprensión con fines específicos. En lugar de simplemente escuchar por escuchar, los estudiantes enfrentan situaciones que simulan escenarios reales: entender instrucciones, seguir una conversación, extraer información clave de un anuncio o participar en juegos de roles. Este tipo de actividades moviliza procesos cognitivos y metacognitivos que fortalecen el aprendizaje auditivo.

Por lo tanto, otra ventaja del enfoque basado en tareas es su potencial para aumentar la motivación del estudiante. Cuando las actividades están vinculadas con sus intereses, necesidades y contextos, los aprendices se involucran más profundamente. Ellis (2003) menciona que “las tareas auténticas promueven una inversión cognitiva mayor, dado que el estudiante comprende el valor de la actividad

más allá del aula” (p. 5). Este compromiso emocional y cognitivo resulta clave en el desarrollo de habilidades auditivas, especialmente en estudiantes de educación básica.

Además, el TBLT permite trabajar el listening de manera integrada con otras habilidades lingüísticas, especialmente el speaking y el reading. Las tareas diseñadas desde este enfoque estimulan la comprensión auditiva como parte de una cadena comunicativa completa, en la que se requiere escuchar para actuar o para responder. Esta dimensión funcional del lenguaje fortalece la competencia comunicativa general y sitúa el listening como eje articulador del proceso de interacción.

Desde el punto de vista pedagógico, el enfoque por tareas también transforma el rol del docente. En lugar de controlar cada aspecto del input, el profesor se convierte en facilitador de experiencias significativas, guía del proceso reflexivo y mediador entre el lenguaje y el contexto de uso. Así, se genera un entorno donde el error es parte del aprendizaje y la escucha se convierte en una oportunidad para explorar, predecir, verificar y construir conocimiento en colaboración.

En virtud de lo anterior, podemos concluir que, el Aprendizaje Basado en Tareas ofrece un marco importante para la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. Al situar el lenguaje en contextos funcionales y promover el uso del listening en tareas comunicativas con sentido, este enfoque no solo mejora la competencia auditiva, sino que también responde a las demandas formativas de la educación básica, donde el aprendizaje debe ser relevante, significativo y coherente con la realidad del estudiante.

Teoría del procesamiento inferencial en listening (Bottom-up y top- down processing)

La comprensión auditiva en una lengua extranjera es un proceso complejo que no se limita a la decodificación de sonidos. Desde una perspectiva cognitiva, autores como John Field y Michael Rost han profundizado en los mecanismos de procesamiento implicados en el listening, identificando dos rutas fundamentales: el procesamiento bottom-up y el top-down (Procesamiento inferencial ascendente y descendente). Estos enfoques permiten entender cómo los estudiantes interpretan un

mensaje oral, ya sea a partir de los datos lingüísticos que reciben o de su conocimiento previo sobre el mundo.

Por lo tanto, el procesamiento bottom-up parte de los elementos más pequeños del lenguaje: fonemas, palabras, estructuras gramaticales. El estudiante decodifica paso a paso los estímulos auditivos hasta construir el significado global del mensaje. Este enfoque es esencial en los niveles iniciales, ya que permite al aprendiz familiarizarse con los sonidos del idioma, segmentar correctamente las oraciones y reconocer patrones lingüísticos recurrentes. Sin embargo, si se trabaja de manera aislada, puede generar un aprendizaje rígido y descontextualizado.

Por su parte, el procesamiento top-down implica que el oyente utiliza su conocimiento previo, sus expectativas y el contexto para interpretar lo que escucha. En palabras de Field (2008), “la comprensión auditiva efectiva ocurre cuando el oyente combina señales lingüísticas con conocimiento del mundo” (p. 14). Este tipo de procesamiento es clave cuando el input es ambiguo, rápido o incompleto, ya que permite al oyente anticipar información, llenar vacíos y deducir significados a partir del contexto comunicativo.

Como se indicó anteriormente, la enseñanza de la comprensión auditiva en educación básica requiere, entonces, un equilibrio entre ambos procesos. Es decir, los docentes deben diseñar actividades que fortalezcan la percepción y discriminación auditiva (bottom-up), al mismo tiempo que estimulan la activación del conocimiento previo y la predicción de sentido (top-down). Tal como lo argumenta Rost (2011), “los oyentes competentes no dependen de un solo tipo de procesamiento, sino que integran ambas rutas de forma dinámica y adaptativa” (p. 19).

En la práctica, esto significa que las actividades de listening deben ir más allá de las típicas tareas de llenar espacios o responder preguntas cerradas. Los estudiantes deben enfrentarse a audios con diferentes acentos, velocidades y propósitos comunicativos, acompañados de tareas que los inviten a inferir, anticipar y validar su comprensión. Esta variedad estimula no solo el reconocimiento de patrones lingüísticos, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la lógica y la interpretación crítica.

Asimismo, enseñar explícitamente a los estudiantes cómo funciona el procesamiento inferencial mejora su desempeño en comprensión auditiva. Según Field (2008), muchos aprendices fracasan no porque no comprendan los sonidos, sino porque no saben cómo interpretar el input en tiempo real. De ahí la importancia de hacer conscientes a los estudiantes de las estrategias que utilizan al escuchar, y de brindarles herramientas para monitorear y ajustar su comprensión durante la tarea.

El enfoque inferencial, por tanto, proporciona una base teórica sólida para esta investigación, al ofrecer una mirada profunda sobre los procesos internos que ocurren durante la escucha. Integrar el procesamiento bottom-up y top-down en el aula permite atender a la diversidad de estilos y niveles de los estudiantes, especialmente en la educación básica, donde las habilidades auditivas están en formación y requieren apoyos diferenciados.

En virtud de lo anterior, la teoría del procesamiento inferencial aplicada al listening en inglés como lengua extranjera permite comprender la escucha no como una actividad pasiva, sino como una operación mental compleja. Este modelo sustenta la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que combinen análisis de forma y construcción de sentido, y que promuevan en los estudiantes una actitud activa, reflexiva y autónoma frente al discurso oral.

Teoría metacognitiva del listening

La Teoría Metacognitiva del Listening representa un avance significativo en la comprensión del proceso de escuchar en lenguas extranjeras. Esta perspectiva, liderada por Larry Vandergrift y Christine Goh, plantea que la comprensión auditiva no puede reducirse a un proceso automático o intuitivo, sino que implica una serie de habilidades cognitivas superiores. Escuchar en una segunda lengua requiere no solo decodificar sonidos y estructuras, sino también planificar, monitorear y evaluar el propio esfuerzo de comprensión.

En este sentido, Vandergrift y Goh (2012) afirman que “los estudiantes que usan estrategias metacognitivas tienen un control más eficaz sobre su comprensión auditiva” (p. 25). Este control se expresa en la capacidad para anticipar dificultades, verificar

hipótesis durante la escucha y corregir errores o malentendidos. La metacognición permite al aprendiz desarrollar una conciencia activa sobre su forma de escuchar, lo que favorece la toma de decisiones estratégicas durante las tareas de listening.

De igual modo, esta teoría resulta especialmente pertinente en el contexto de la educación básica, donde los estudiantes se encuentran en una etapa formativa crucial para el desarrollo de hábitos de autorregulación. Enseñar estrategias metacognitivas desde edades tempranas no solo mejora la comprensión auditiva, sino que fomenta la autonomía, la motivación intrínseca y la autoconfianza. En consecuencia, el docente deja de ser el único responsable del proceso y se convierte en facilitador de herramientas para el aprendizaje autorregulado.

Avanzando con estos planteamientos, entre las estrategias metacognitivas más destacadas se encuentran la planificación (establecer un propósito para la escucha), el monitoreo (verificar la comprensión durante la tarea) y la evaluación (reflexionar sobre el desempeño al finalizar). Estas estrategias no deben enseñarse como un contenido teórico adicional, sino que deben integrarse dentro de las actividades habituales de listening, modeladas por el docente y practicadas sistemáticamente por los estudiantes.

En este sentido, Vandergrift y Goh (2012) proponen un modelo pedagógico para enseñar listening basado en ciclos de escucha, que contempla fases de predicción, primera audición, verificación, discusión y segunda audición. Este enfoque, al repetir la experiencia auditiva con objetivos diferenciados, permite que los estudiantes mejoren su comprensión, ajusten sus expectativas y refuercen sus estrategias cognitivas y metacognitivas en un ambiente de bajo riesgo.

Además, la teoría metacognitiva reconoce que los errores son una fuente valiosa de aprendizaje. En lugar de penalizar las fallas de comprensión, se propone analizarlas, comprender por qué ocurrieron y pensar en maneras alternativas de abordar la tarea. Esta visión formativa de la escucha contribuye a generar un ambiente de aula más comprensivo, donde los estudiantes se sienten seguros para explorar el idioma oral sin temor al juicio constante.

Desde esta perspectiva, el listening se convierte en una habilidad activa y reflexiva, más cercana a la resolución de problemas que a la repetición mecánica. El trabajo metacognitivo ofrece a los estudiantes herramientas duraderas que pueden

transferir a otras habilidades lingüísticas y contextos de aprendizaje, fortaleciendo su perfil como aprendices autónomos y críticos.

Estrategias pedagógicas para la enseñanza del listening

La enseñanza del listening ha evolucionado desde una práctica mecánica y subestimada a una dimensión central de la competencia comunicativa. Hoy se reconoce que enseñar a escuchar implica dotar al estudiante de herramientas estratégicas que le permitan interpretar el discurso oral de forma consciente, autónoma y significativa. En este contexto, el enfoque metacognitivo ha cobrado especial relevancia al proponer una enseñanza que no solo expone al estudiante a input auditivo, sino que lo entrena en la gestión consciente de su proceso de comprensión.

Al respecto, Vandergrift y Goh (2012) sostienen que 'la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, como la planificación, el monitoreo y la evaluación, permite a los aprendices ejercer control sobre su comprensión auditiva y optimizar su aprendizaje' (p. 25). A través de la enseñanza estratégica, el docente promueve en sus estudiantes una actitud activa frente a la escucha, ayudándoles a identificar dificultades, ajustar procesos y reflexionar sobre su desempeño. Esta perspectiva implica una ruptura con prácticas tradicionales centradas exclusivamente en la exposición al input.

Avanzando en estos planteamientos, las estrategias pedagógicas se operacionalizan comúnmente a través de actividades organizadas en tres fases: pre-escucha, durante la escucha y post-escucha. En la fase de pre-escucha se activan conocimientos previos, se anticipa el contenido y se establecen propósitos claros. Durante la escucha, se emplean técnicas de toma de notas, segmentación y verificación de hipótesis. Finalmente, en la fase de post-escucha se reflexiona, se comprueba la comprensión global y se amplía el contenido a través de discusión o actividades creativas.

Por su parte, Renandya (2011) destaca la importancia de la exposición extensiva a materiales auténticos y variados, argumentando que 'el desarrollo de la comprensión auditiva requiere contacto frecuente con input comprensible y motivador, presentado en

contextos relevantes' (p. 54). De este modo, el docente debe seleccionar cuidadosamente los materiales auditivos considerando el nivel, los intereses y las necesidades del grupo. Las canciones, podcasts, entrevistas y dramatizaciones pueden convertirse en poderosas herramientas para enriquecer el aula.

A su vez, la evaluación formativa del listening se presenta como una estrategia indispensable para acompañar el proceso del estudiante. Más allá de las pruebas tradicionales centradas en respuestas cerradas, se propone una evaluación cualitativa, continua y reflexiva, que permita identificar avances y necesidades. En este contexto Hattie & Timperley, 2007 señalan que: “La retroalimentación efectiva es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje, ya que proporciona a los estudiantes información sobre su desempeño y orientación sobre cómo mejorar, lo que a su vez promueve la autorregulación y una comprensión más profunda del contenido” (p. 81).

En definitiva, las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del listening deben considerar el componente metacognitivo, la organización didáctica de las tareas y un enfoque de evaluación formativa. Estas dimensiones, articuladas desde una enseñanza intencional, permiten que los estudiantes construyan un dominio más profundo y funcional de la escucha en inglés, favoreciendo su desempeño comunicativo en contextos reales.

Fundamentos didácticos-pedagógicos de la enseñanza del listening

La comprensión auditiva en inglés, también conocida como listening, constituye una habilidad receptiva activa que implica no solo oír sonidos, sino procesarlos, interpretarlos y construir significado a partir del discurso oral. Desde un enfoque pedagógico, su enseñanza requiere una base metodológica sólida que combine principios comunicativos, estrategias cognitivas y recursos didácticos adecuados.

Tenemos en primer lugar, el enfoque comunicativo y aprendizaje significativo: uno de los fundamentos clave es el enfoque comunicativo, que concibe la lengua como instrumento de interacción social. Este enfoque establece que las actividades de listening deben estar contextualizadas, centradas en el uso real del idioma y promover la participación activa del estudiante. A respecto, Richards 2006 plantea: “La

enseñanza comunicativa requiere que los docentes creen oportunidades para que los estudiantes escuchen y hablen de manera auténtica, lo cual implica utilizar textos orales reales y promover estrategias que apoyen la comprensión auditiva” (P. 12).

En segundo lugar, la didáctica basada en tareas. La enseñanza del listening también se apoya en el modelo de aprendizaje basado en tareas (Task-Based Language Teaching), el cual promueve la exposición a input auditivo significativo, seguido de actividades de respuesta que imitan el uso real del lenguaje. Ellis 2003, plantea: “Las tareas deben reflejar cómo se utiliza el lenguaje en la vida real para que el aprendizaje sea más efectivo” (P. 3). Este enfoque implica que las tareas de escucha deben tener un propósito comunicativo concreto, como seguir instrucciones, identificar detalles relevantes o inferir significados.

Continuamos en tercer lugar con el fundamento metacognitivo, que desde una perspectiva metacognitiva, el listening no es solo percepción auditiva, sino también autorregulación y toma de decisiones durante la escucha. Por ello, la enseñanza debe incluir estrategias explícitas como la predicción, el monitoreo y la verificación de la comprensión. Vandergrift & Goh, 2012 lo corroboran argumentando: “Los estudiantes que usan estrategias metacognitivas tienen un control más eficaz sobre su comprensión auditiva” (P. 25).

Por último, dentro de los fundamentos didáctico-pedagógicos de la enseñanza del listening, tenemos los principios de andamiaje y mediación docente. Al respecto, Vygotsky (1978) proporciona otro fundamento clave: el rol mediador del docente. El aprendizaje se potencia a través del acompañamiento activo y del andamiaje pedagógico, ajustado al nivel de desarrollo del estudiante. “Lo que el niño puede hacer con ayuda hoy, será capaz de hacerlo por sí solo mañana” (Vygotsky, 1978, p. 87). Esto implica que el docente debe orientar, modelar estrategias de escucha y generar retroalimentación constante, facilitando así el desarrollo progresivo de esta habilidad.

Evolución de los enfoques en la enseñanza del inglés

El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una evolución significativa en los enfoques pedagógicos. Durante la segunda mitad del siglo

XX, los enfoques traductivo y audio-lingual dominaron la enseñanza del inglés, donde el énfasis recayó principalmente en la repetición y la memorización de estructuras lingüísticas.

Sin embargo, este enfoque resultó insuficiente para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, especialmente en lo que respecta a habilidades receptivas como el listening. A partir de los años 70, con la influencia del Enfoque Comunicativo (Richards, 2006), se dio un giro hacia un modelo que priorizaba la interacción y el uso del idioma en contextos auténticos. Richards (2020) afirma que "el enfoque comunicativo se basa en la premisa de que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes se involucran en tareas reales de comunicación" (p. 15). En este contexto, la enseñanza del listening comenzó a verse como un proceso activo y significativo, donde la comprensión auditiva no se limita solo a entender palabras y frases, sino a interactuar con contenido en situaciones de comunicación reales.

Principios didácticos del listening en la educación básica

En cuanto a los principios didácticos que guían la enseñanza del listening, se destaca la diferencia entre escucha extensiva e intensiva, ambos fundamentales en el contexto de la educación básica. La escucha extensiva implica la exposición a grandes cantidades de contenido auditivo de manera voluntaria, con el fin de mejorar la comprensión general, mientras que la escucha intensiva se centra en la práctica más enfocada, en la que el alumno analiza detalladamente los elementos del discurso. Como señala Vandergrift (2007), "ambas formas de escucha son necesarias para el desarrollo integral de la habilidad auditiva, ya que permiten trabajar tanto la fluidez como la precisión en la comprensión" (p. 191). Esta dualidad es esencial en la educación básica, donde los estudiantes comienzan a consolidar su competencia auditiva y a utilizar el inglés de manera más espontánea en contextos reales.

Además, los enfoques centrados en el estudiante y en la interacción oral cobran relevancia en la enseñanza del listening, pues se reconoce que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando se les da autonomía para explorar y utilizar el idioma en situaciones prácticas. Según Richards (2006), "un enfoque centrado en el

estudiante promueve la participación activa, permitiendo a los alumnos desarrollar competencias lingüísticas de manera autónoma, a través de la interacción en el aula" (p. 36). Este principio se refleja en la necesidad de integrar actividades de escucha que no solo presenten material auditivo, sino que también fomenten la interacción y el uso del idioma de manera activa.

El docente como mediador del aprendizaje auditivo

Un aspecto clave en la enseñanza del listening es el rol del docente como mediador del proceso de aprendizaje. La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje ocurre a través de la interacción social, y que el docente desempeña un papel fundamental como mediador entre el conocimiento del estudiante y el nuevo contenido. En el contexto de la comprensión auditiva, el docente no solo proporciona materiales, sino que guía activamente el proceso de interpretación del discurso oral. Como señala Vygotsky, "el desarrollo cognitivo y lingüístico se produce a través de la interacción con los demás, especialmente cuando el docente facilita el acceso a los niveles más elevados de comprensión" (Vygotsky, 1978, p. 61). Así, el docente debe actuar como andamiaje, proporcionando apoyo cuando el estudiante enfrenta dificultades y promoviendo un aprendizaje autónomo progresivo.

En consonancia con la teoría sociocultural, la concepción del docente como andamiaje es esencial para el desarrollo de la comprensión auditiva. La idea de andamiaje, propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976), describe cómo el docente puede proporcionar soporte estructurado para que los estudiantes realicen tareas que no podrían hacer de forma independiente.

Como se indicó previamente, en el caso del listening, esto implica ofrecer estrategias de mediación que ayuden a los estudiantes a manejar la complejidad del discurso oral. Según Richards (2020), "el docente debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes no solo comprendan el contenido auditivo, sino que también aprendan a utilizar estrategias de escucha que les permitan adaptarse a diferentes contextos comunicativos" (p. 54). Por lo tanto, el docente debe ser flexible y reactivo a las

necesidades de los estudiantes, ajustando su mediación según el nivel de competencia de cada uno.

A su vez, el papel del docente también se ve influido por sus prácticas pedagógicas, saberes previos y creencias sobre el listening. La investigación ha demostrado que las creencias docentes sobre la naturaleza de la comprensión auditiva afectan directamente cómo enseñan esta habilidad. En muchos casos, los docentes tienden a ver el listening solo como un ejercicio de decodificación de palabras, sin comprender completamente su dimensión cognitiva y metacognitiva (Goh, 2000). Como señala Graham (2017), “las creencias de los docentes sobre la comprensión auditiva, incluyendo lo que consideran que constituye una buena práctica de enseñanza, juegan un papel crucial en la forma en que abordan la enseñanza del listening” (p. 118). Por lo tanto, las creencias del docente sobre el proceso de escucha tienen un impacto directo en las estrategias y materiales que utiliza para enseñar esta habilidad en el aula.

Por lo tanto, la formación inicial y continua de los docentes es otro factor determinante en la calidad de la enseñanza de la comprensión auditiva. En muchos contextos educativos, la formación docente sobre estrategias efectivas de enseñanza del listening es insuficiente, lo que limita la capacidad de los docentes para mediar este proceso. Vandergrift y Goh (2012) argumentan que “los docentes necesitan no solo formación en el uso de materiales auditivos, sino también en el desarrollo de estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes aprender a escuchar de manera más autónoma” (p. 134).

Además, el continuo desarrollo profesional es clave para que los docentes se mantengan al tanto de los enfoques pedagógicos actuales y las mejores prácticas en el ámbito del listening. De esta manera, la capacitación docente se convierte en un componente esencial para mejorar la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés en el aula.

En definitiva, el rol del docente como mediador en la enseñanza del listening es crucial para el éxito del aprendizaje. Al adoptar un enfoque centrado en la mediación activa y el andamiaje, los docentes pueden proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen habilidades auditivas efectivas. Además, las creencias docentes y la formación continua juegan un papel clave en la implementación

de estrategias que favorezcan una comprensión auditiva profunda y autónoma. Este enfoque integrador y flexible es fundamental para superar las barreras que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión auditiva en el contexto de la educación básica.

Condiciones y recursos para la enseñanza de la comprensión auditiva

Un aspecto crucial en la enseñanza del listening es la selección de materiales auditivos. Los materiales auténticos, aquellos que provienen de contextos reales de comunicación, como grabaciones de entrevistas, conversaciones y programas en inglés, ofrecen a los estudiantes una exposición genuina a la lengua. Según Vandergrift y Goh (2012), "el uso de materiales auténticos permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones de comunicación más cercanas a las que podrían experimentar fuera del aula" (p. 108).

Sin embargo, los materiales adaptados, como los que han sido modificados para adecuarse al nivel de competencia de los estudiantes, también juegan un papel esencial en el proceso de aprendizaje, ya que permiten una comprensión más accesible, especialmente para aquellos estudiantes que aún están en niveles iniciales. Como argumenta Graham (2017), "el uso adecuado de materiales adaptados puede facilitar la comprensión, reduciendo la carga cognitiva y permitiendo a los estudiantes enfocarse en el proceso de escucha sin sentirse abrumados" (p. 115). Por lo tanto, una combinación balanceada de ambos tipos de materiales puede ser beneficiosa para el desarrollo de la comprensión auditiva.

En pocas palabras, en la era digital las tecnologías educativas han transformado la enseñanza del listening, permitiendo a los docentes integrar herramientas multimedia que enriquecen la experiencia auditiva. El uso de podcasts, aplicaciones móviles y plataformas en línea ofrece una gran variedad de recursos que permiten a los estudiantes practicar listening de manera autónoma. Según Rost (2011), "las tecnologías ofrecen a los estudiantes la posibilidad de interactuar con materiales auditivos de manera flexible, adaptándose a sus horarios y necesidades" (p. 45). La digitalización del aprendizaje también permite la personalización de los materiales

auditivos, proporcionando ejercicios interactivos que ajustan el nivel de dificultad según el progreso de los estudiantes. Esto facilita una enseñanza más dinámica y enfocada en el estudiante, permitiendo la creación de entornos de aprendizaje autónomos que potencian la comprensión auditiva.

De igual modo, el impacto de la infraestructura educativa y la carga horaria asignada al aprendizaje del inglés son factores fundamentales que afectan la enseñanza del listening. En muchos contextos educativos, especialmente en las escuelas públicas o en áreas menos favorecidas, la falta de recursos tecnológicos y la escasa dedicación horaria a la lengua extranjera limitan las oportunidades de los estudiantes para practicar listening de manera efectiva.

Cabe señalar que, según el informe de la UNESCO (2017), "las desigualdades en la infraestructura educativa y la distribución del tiempo en los programas curriculares son barreras significativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos desfavorecidos" (p. 22). Además, los contenidos curriculares que no priorizan la comprensión auditiva en los primeros niveles de educación básica afectan la habilidad de los estudiantes para desarrollar esta competencia de manera progresiva y sostenida.

En definitiva, existen varios factores escolares que pueden limitar o potenciar la enseñanza del listening en el aula. Entre estos factores se incluyen las creencias y actitudes de los docentes sobre la enseñanza del listening, así como la gestión escolar del tiempo y los recursos disponibles. Como señala Goh (2000), "las percepciones de los docentes sobre la importancia del listening y su disposición para usar estrategias diversificadas son determinantes en la calidad del aprendizaje auditivo" (p. 67).

Del mismo modo, la disponibilidad de recursos como materiales auditivos de calidad y acceso a tecnologías, juega un papel crucial en la creación de un entorno propicio para el desarrollo de esta habilidad. Además, la gestión escolar, en términos de apoyo institucional y la implementación de políticas educativas inclusivas, puede influir directamente en la efectividad de la enseñanza del listening. De esta manera, los factores contextuales, tanto internos como externos, inciden significativamente en el éxito de la enseñanza de la comprensión auditiva.

En virtud de lo anterior, se puede concluir que la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera está directamente influenciada por las condiciones y recursos disponibles en el entorno escolar. La elección adecuada de materiales auditivos, el uso de tecnologías educativas, y las condiciones estructurales del entorno educativo, como la infraestructura y la carga horaria, son factores determinantes para el desarrollo efectivo de esta habilidad. Además, los factores escolares, como las creencias docentes y la gestión de los recursos, pueden potenciar o limitar las oportunidades de aprendizaje del listening. Para garantizar una enseñanza efectiva, es fundamental que estos elementos sean considerados de manera integral, permitiendo así la creación de entornos de aprendizaje que favorezcan la comprensión auditiva en los estudiantes.

Bases legales

Las bases legales se constituyen en uno de los pilares fundamentales que respaldan y orientan la investigación sobre las brechas educativas en el aprendizaje del inglés. Estas bases proporcionan el marco jurídico necesario para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su condición socioeconómica, tengan acceso equitativo a una educación de calidad.

CPC: La Constitución Política de Colombia establece el derecho a la educación como un derecho fundamental y garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso y calidad de la educación para todos los ciudadanos, sin discriminación. El artículo 67 de la CPC reza:

Artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La

educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”

En el mismo orden de ideas, es preciso tener en cuenta la Ley de General de Educación (1994), conocida como ley 115, cuyo Art. 4 deja comprender la responsabilidad que tiene tanto el Estado, como la sociedad y la familia en velar por la calidad de la educación; aspecto que no resulta ajeno a las instituciones educativas y sus docentes como miembros de la sociedad, quienes en la medida de sus posibilidades deben generar o sumarse a iniciativas tendientes a tal fin, como por ejemplo la formación docente, recursos y métodos educativos, innovación e investigación educativa, aspectos que en su conjunto guardan estrecha relación el presente estudio. De igual manera, lo inherente al Art. 5 relativo a los fines de la educación, en especial su numeral 9 que refiere:

“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.

Al respecto, se puede considerar el aporte fundamental de la educación para el desarrollo de una sociedad y por tanto de un país, condición que requiere lógicamente de la formación adecuada de las personas, en este caso muy particular de los estudiantes de secundaria, muchos de ellos próximos a proseguir estudios universitarios u otras actividades propias del desarrollo nacional, circunstancia que hace imperativo procurarles una adecuada formación educativa, centrada en lo posible en el desarrollo de su capacidad crítica reflexiva, en función de ello la adquisición y desarrollo de una lectura crítica resulta una herramienta muy valiosa.

De otro lado, al indagar sobre la competencia de estudiantes y profesores en el dominio del inglés, y en metodología, para los docentes, el Ministerio y las Secretarías detectaron deficiencias y se propusieron trazar acciones para mejorar los conocimientos. Sobre la base de los diagnósticos realizados en once regiones del país (ver sección Por Colombia), el Ministerio formula metas para la educación Básica, Media y Superior; un sistema de control de calidad para la educación Formal y No Formal, y empieza a formular modelos de educación bilingüe y trilingüe dirigidos a poblaciones vulnerables y de frontera, hablantes de lenguas minoritarias y grupos raizales.

De igual modo, desde la perspectiva de documentos oficiales específicos del área, tenemos la Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (Actualizado: 29 de septiembre de 2020). La Revolución Educativa en Colombia ha puesto en marcha una estrategia tripartita para mejorar las condiciones de desarrollo social y económico del país, centrada en ampliar la cobertura educativa, incrementar la calidad de la educación y potenciar la eficiencia del sector. Alineándose con las demandas contemporáneas y futuras, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido estándares en áreas fundamentales, sumando recientemente competencias en lenguas extranjeras para fortalecer la preparación de los estudiantes en un contexto global. La iniciativa destaca la importancia del bilingüismo, en particular el dominio del inglés, como un elemento crucial para mejorar las oportunidades laborales y educativas, contribuyendo significativamente a la calidad de vida y a la competitividad internacional de los colombianos.

En virtud de lo anterior, los Estándares Básicos de Competencias en Inglés se presentan como un compromiso del Gobierno Nacional para asegurar que cada estudiante pueda comunicarse efectivamente en inglés, alcanzando niveles de competencia comparables internacionalmente. Estos estándares proporcionan una guía clara para educadores y familias sobre las expectativas de aprendizaje, apoyando la Visión Colombia 2019 que busca que los graduados de Undécimo Grado logren un nivel intermedio en el idioma. Con la meta de transformar el sueño de una nación bilingüe en una realidad tangible, el progreso hacia esta visión depende de la

dedicación y habilidad de los docentes para llevar a los estudiantes a la competencia comunicativa en inglés.

SECCIÓN III

RELACIONAMIENTO METODOLÓGICO

Con el fin de abordar los objetivos de esta investigación, se adoptó un enfoque metodológico capaz de captar la complejidad de la enseñanza de la comprensión auditiva en contextos reales de educación básica. La metodología combinó criterios epistemológicos, metodológicos y analíticos que garantizan la profundidad y coherencia de la indagación, poniendo especial énfasis en las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes. Este planteamiento permitió no solo describir las acciones pedagógicas, sino también interpretar los significados y relaciones que subyacen a la mediación del listening en el aula, sentando así las bases para un análisis sistemático de los factores que favorecen o limitan su desarrollo.

Asimismo, resulta importante examinar los fundamentos contextuales y metodológicos que orientan esta investigación, para comprender cómo se configura la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera a nivel de educación básica. El estudio se centró en identificar cómo se enseña el listening en el aula, qué factores inciden en su desarrollo y de qué manera los docentes pueden mediar de forma más efectiva este proceso. A continuación, se presentan los aspectos clave que definen la naturaleza de este estudio.

Paradigma

La investigación educativa, en particular aquella orientada a comprender fenómenos complejos como la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera, exige una postura epistemológica que reconozca la naturaleza situada, interaccionista y contextual del conocimiento humano. Lejos de entender la realidad como un conjunto de variables universales y separables, el paradigma interpretativo propone que los fenómenos sociales se constituyen en la interacción entre los sujetos y sus entornos, y que, por ende, la comprensión de dichos fenómenos debe partir de la interpretación de los significados que los actores atribuyen a sus vivencias.

En este sentido, Finol y Vera (2020) plantean que un paradigma comprende “el modelo, el sistema de creencias y las creencias de un investigador relacionadas con componentes ontológicos, axiológicos, epistemológicos y metodológicos que conducen al estudio de las formas de crear o adquirir conocimiento científico” (p. 6). Esta definición subraya que la elección de un enfoque no es meramente técnico, sino que se basa en supuestos profundos sobre la naturaleza de la realidad y del conocimiento. Aplicado a este estudio sobre listening, el paradigma interpretativo ofrece un marco para comprender cómo los docentes perciben, median y resignifican la enseñanza de la comprensión auditiva en contextos reales de aula, situando su práctica no como un ejercicio mecánico, sino como una construcción continua de significado influida por condiciones cognitivas, sociales y culturales.

Desde la dimensión ontológica, el paradigma interpretativo sostiene que la realidad social no es un objeto externo y fijo, sino que emerge de las experiencias y relaciones de los individuos en sus contextos cotidianos. Piñero, Rivera y Esteban (2019) señalan que el investigador percibe “la realidad a estudiar en diferentes formas: realidad única y objetiva cuando es vista como independiente del pensamiento del investigador y es dirigida por leyes y mecanismos de la naturaleza” (p. 41). Sin embargo, dentro del marco interpretativo, esta concepción se desplaza hacia una visión en la que la realidad es multiplicidad de experiencias singulares que deben ser interpretadas desde las perspectivas de quienes la viven.

En virtud de lo anterior, concretamente en el contexto de la enseñanza del listening, esto implica reconocer que las prácticas docentes, las interacciones en el aula y las decisiones pedagógicas no pueden aislarse de las condiciones institucionales, culturales y personales que las configuran. Por ejemplo, cuando un docente adapta una actividad auditiva en función del nivel de competencia de su grupo, no solo está aplicando una técnica pedagógica, sino respondiendo a interpretaciones construidas sobre su comprensión del contexto, de los estudiantes y de los objetivos formativos. Así, la ontología interpretativa reconoce que el fenómeno educativo es un proceso emergente, en el cual los significados no están predefinidos, sino que se negocian en la práctica.

Paralelamente, el componente axiológico reconoce la importancia del papel del investigador en la construcción del conocimiento. Este enfoque no pretende una neutralidad absoluta o una separación rígida entre el observador y lo observado, sino que asume que los valores, creencias y posicionamientos del investigador forman parte integral del proceso interpretativo.

Bajo esta lógica, se entiende que la investigación no solo recoge datos, sino que entrecruza las perspectivas de los participantes con la sensibilidad del investigador para construir una comprensión más profunda del fenómeno. Piñero, Rivera y Esteban (2019) sostienen que el componente axiológico considera “el papel del investigador durante todas las etapas de la investigación, dando solución a los objetivos propios de la investigación” (p. 41). En otras palabras, el investigador no es un dispositivo neutral, sino un mediador activo que influye en la selección de focos de atención, en la formulación de preguntas y en la interpretación de los significados emergentes, lo que es particularmente relevante cuando se investigan experiencias docentes complejas como las que se viven en el aula de inglés.

La dimensión epistemológica del paradigma interpretativo se refiere a la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto de estudio, y a cómo se produce el conocimiento. Padrón (2008) plantea que “el producto del conocimiento son las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente)” (p. 7). Esta afirmación destaca que el conocimiento no es una

representación objetiva de una realidad independiente, sino una interpretación sociocultural construida a partir de los simbolismos y significados compartidos por los actores.

En el ámbito educativo, y más específicamente en la enseñanza del listening, esto implica que los saberes no solo se transmiten o reproducen, sino que se construyen y negocian en la interacción docente—estudiante, en las prácticas de escucha, en las mediaciones tecnológicas y en las interpretaciones de los contextos institucionales. La epistemología interpretativa, por tanto, coloca toda la atención en el proceso de construcción del conocimiento, más que en su verificación cuantitativa, lo que permite una comprensión más rica y contextualizada de los fenómenos educativos complejos.

Desde el punto de vista metodológico, el paradigma interpretativo articula procedimientos que permiten acceder a la experiencia subjetiva de los participantes y generar explicaciones profundas sobre ella. En este sentido, Piñero, Rivera y Esteban (2019) plantean que corresponde preguntarse: “¿cómo puede ser conocida la realidad social? es decir, ¿de qué manera el investigador obtiene el conocimiento?, ¿cómo se llega a conocer el objeto de conocimiento? y ¿cómo se investiga?” (p. 42). Estas preguntas orientan la selección de métodos cualitativos como entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y análisis interpretativo de narrativas, técnicas que permiten captar las perspectivas, creencias y significados que los docentes atribuyen a su práctica de enseñanza del listening. Esta orientación metodológica contrasta con enfoques cuantitativos que priorizan la medición estandarizada, y enfatiza, en cambio, un enfoque reflexivo, iterativo y contextualizado, donde los datos no son simples números, sino relatos complejos que requieren interpretación y comprensión profunda.

La articulación de estos cuatro componentes —ontológica, axiológica, epistemológica y metodológica— configura un paradigma interpretativo coherente que sustenta todo el proceso de investigación. Esta articulación posibilita que el análisis no se limite a describir prácticas aisladas, sino que interprete cómo las docentes construyen, ajustan y resignifican sus estrategias de enseñanza en función de condiciones reales del aula, necesidades estudiantiles y contextos institucionales.

En palabras de Finol y Vera (2020), la interrelación de estos componentes permite “conducir el estudio de las formas de crear o adquirir conocimiento científico” (p. 6), lo que en esta investigación se traduce en una comprensión profunda de cómo los procesos de mediación pedagógica influyen en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes.

En este marco interpretativo, la enseñanza de la comprensión auditiva no se concibe como un conjunto de técnicas acotadas, sino como un fenómeno dinámico, situado y construido en interacción entre sujetos y contextos. El paradigma interpretativo, por tanto, ofrece un marco epistemológico y metodológico apropiado para estudiar fenómenos educativos complejos, en los cuales las experiencias, las interpretaciones y los significados emergen en el mismo acto de investigación. Así, esta investigación no solo describe lo que ocurre en el aula, sino que explica cómo y por qué ocurren ciertos fenómenos, proporcionando una base sólida para generar conocimiento que no solo contribuya al campo académico, sino que también pueda orientar prácticas pedagógicas más reflexivas y contextualizadas.

En este contexto, el paradigma interpretativo se ajusta perfectamente a los objetivos y la naturaleza de la presente investigación. Este enfoque proporciona técnicas y procedimientos que permiten un análisis profundo de la información y está intrínsecamente conectado al fenómeno educativo central del objeto de estudio, facilitando una comprensión integral y contextualizada de la comprensión auditiva.

Ahora bien, adoptar un Paradigma interpretativo nos permitió explorar cómo los estudiantes de educación básica perciben las prácticas de enseñanza del listening y cómo dichas prácticas responden (o no) a sus necesidades, contextos y características cognitivas y lingüísticas. Asimismo, nos permitió comprender cómo los docentes significan su rol en la enseñanza de esta habilidad y qué limitaciones reconocen en su labor diaria. Al recuperar las voces de los actores escolares, esta investigación no solo enriqueció el análisis con una mirada situada, sino que también garantiza que los hallazgos teóricos emergentes respondieron de manera coherente a las realidades del aula, promoviendo una reflexión pedagógica crítica y contextualizada sobre la enseñanza de la comprensión auditiva.

Enfoque

El enfoque metodológico cualitativo interpretativo se alinea de manera coherente y estratégica con los objetivos de investigación propuestos, ya que permitió una exploración en profundidad de las experiencias, percepciones y significados que docentes y estudiantes atribuyen a la comprensión auditiva en lengua extranjera Según Blasco y Pérez (2007):

“Estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes” (p.17).

En virtud de lo anterior, este enfoque es especialmente adecuado para investigar los desafíos que enfrentan los estudiantes en la comprensión auditiva en lengua extranjera, dado que permitió una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias y desafíos que enfrentan los estudiantes y docentes.

Además, aplicado a esta investigación, el enfoque cualitativo permitió estudiar los desafíos y retos del aprendizaje de listening en inglés como lengua extranjera en su entorno real, donde las experiencias de los estudiantes y docentes se desarrollan. En lugar de aislar variables y estudiar los fenómenos en condiciones controladas, este enfoque se centró en observar y comprender cómo ocurrieron los fenómenos en el entorno educativo del colegio Guillermo León Valencia (GLV). La interpretación de estos fenómenos se realizó teniendo en cuenta las perspectivas y significados atribuidos por las personas directamente implicadas, proporcionando una visión holística y rica de la realidad educativa.

En este sentido, para recopilar información relevante sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación básica, se emplearon instrumentos cualitativos centrados en la voz de los docentes. Las entrevistas en profundidad permitieron explorar sus experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del listening en el aula. Este instrumento facilitó la identificación de enfoques didácticos, recursos empleados,

dificultades enfrentadas y estrategias implementadas, ofreciendo una visión situada del proceso de enseñanza. A través de estos relatos docentes, fue posible interpretar cómo se configura la enseñanza del listening en contextos reales.

Además, este enfoque interpretativo permitió identificar y analizar las dificultades asociadas a la enseñanza de la comprensión auditiva desde la perspectiva de quienes participan directamente en el proceso educativo. Por ejemplo, al documentar y analizar las experiencias cotidianas de docentes en torno a las actividades de listening, fue posible reconocer patrones de actuación, creencias y actitudes que revelan las barreras metodológicas, formativas y contextuales que afectan el desarrollo de esta habilidad. Los significados que los actores escolares atribuyen a sus prácticas y desafíos constituyen insumos valiosos para comprender cómo se vive la enseñanza del listening en educación básica, y permitieron fundamentar propuestas pedagógicas más pertinentes, inclusivas y situadas.

Cabe señalar, que este enfoque metodológico también se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad, lo que permitió ajustar las técnicas de investigación a las particularidades del contexto educativo del Colegio Guillermo León Valencia. Las entrevistas, por ejemplo, proporcionaron un medio para que los participantes expresaran sus experiencias y percepciones en sus propios términos, ofreciendo una comprensión rica y matizada de los constructos teóricos relacionados con la comprensión auditiva en inglés. El guion de entrevista, cuidadosamente diseñado, facilitó la exploración de temas específicos, mientras que permitió la emergencia de nuevas ideas y perspectivas.

Así mismo, la integración de técnicas cualitativas dentro del enfoque interpretativo garantizó una comprensión profunda de la enseñanza de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera. Este enfoque no solo facilitó la identificación de patrones comunes en las prácticas docentes y las experiencias estudiantiles, sino que también permitió interpretar los matices y complejidades del fenómeno en su contexto real. Por ello, se configuró como una herramienta metodológica clave para alcanzar los objetivos de esta tesis, posibilitando la construcción de un marco teórico que recogió de forma fiel y crítica las percepciones y vivencias de los actores educativos en el contexto escolar de Duitama, Boyacá.

De otro lado, tenemos la siguiente cita que nos muestra la relevancia de lo expuesto anteriormente así: El enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin medición numérica, esto con el propósito de descubrir o afinar preguntas de investigación durante el desarrollo de la interpretación (Baptista, Collado y Sampieri, 2010) En otras palabras, este enfoque permite descubrir y afinar las preguntas de investigación a lo largo del proceso de interpretación, adaptándose y evolucionando conforme se obtiene más información. Esto implica que el investigador se sumerge en el contexto y en las experiencias de los participantes, logrando una comprensión más rica y detallada de los aspectos estudiados.

En virtud de lo anterior, en el contexto de nuestra investigación sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en estudiantes de educación básica, este enfoque es particularmente valioso. Nos permitió captar las complejidades y matices de las experiencias de los docentes en sus entornos específicos, algo que los enfoques cuantitativos no pueden lograr con la misma profundidad. A través de entrevistas, observaciones y análisis de contenido, pudimos identificar los factores subyacentes que contribuyen a estos desafíos, desarrollar teorías contextualmente relevantes y proponer intervenciones adaptadas a las necesidades reales de los docentes.

En definitiva, este enfoque cualitativo, por tanto, es crucial para desarrollar una comprensión integral y contextualizada de las estrategias y desafíos del listening y para formular recomendaciones prácticas y efectivas que puedan ser implementadas en el contexto específico del Colegio Guillermo León Valencia en Duitama, Boyacá.

De otro lado, el enfoque epistemológico que orienta la presente investigación se sustenta en una perspectiva vivencial, en tanto se centra en la comprensión de las experiencias que los docentes construyen en torno a la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. Desde esta postura, el conocimiento no se asume como una realidad externa y objetiva, sino como una construcción que emerge de la interacción entre el sujeto y su contexto, a partir de sus vivencias y significados.

En este sentido, van Manen (2017) señala que la fenomenología “tiene como propósito traer a la conciencia, de manera retrospectiva, alguna experiencia que hemos vivido” (p. 810). De igual forma, Neubauer, Witkop y Varpio (2019) afirman que “la fenomenología es una forma de investigación cualitativa que se centra en el estudio de

las experiencias vividas de los individuos en el mundo” (p. 90). En correspondencia con ello, se asume que el enfoque vivencial posibilita interpretar las prácticas docentes no desde categorías externas, sino desde los significados que emergen de la experiencia misma, lo cual otorga profundidad y sentido al análisis del fenómeno estudiado.

Además, el enfoque epistemológico vivencial resulta particularmente pertinente para esta investigación, dado que permite explorar en profundidad las experiencias subjetivas de los docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión auditiva en inglés en educación básica. A través de entrevistas cualitativas y relatos narrativos, es posible acceder a las percepciones, creencias y reflexiones pedagógicas de los docentes, en torno a las prácticas que configuran su enseñanza del listening. Este enfoque permite comprender cómo dichas experiencias se articulan con las condiciones del contexto escolar, los recursos disponibles y las dinámicas institucionales, aportando así una visión holística, situada y significativa del fenómeno educativo en estudio.

Como se señaló anteriormente, al basarse en las experiencias vividas por los docentes, este enfoque investigativo permite diseñar propuestas educativas más pertinentes y ajustadas a las condiciones reales del aula. Ello garantiza que las interpretaciones construidas no solo tengan solidez teórica, sino también aplicabilidad concreta en el contexto específico del Colegio Guillermo León Valencia (GLV). Además, resalta la importancia de otorgar centralidad a la voz del profesorado de educación básica, reconociendo que sus prácticas, saberes y trayectorias constituyen una fuente valiosa para comprender y enriquecer el desarrollo de competencias en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés.

De otro lado tenemos que, el estilo de pensamiento en el enfoque Vivencialista, también llamado Introspectivo Vivencial (Padrón Guillén, 2000) o Experiencialista (Padrón Guillén, 2014) El enfoque Vivencial, también conocido como Introspectivo Vivencial o Experiencialista, se caracteriza por una bifurcación en sus tesis metodológicas: las empírico-vivenciales y las hermenéutico-críticas. Las primeras, de base etnográfica, implican la convivencia del investigador dentro del contexto donde ocurren los fenómenos bajo estudio, permitiendo una inmersión profunda y una comprensión detallada de las dinámicas internas del grupo social observado (Padrón

Guillén, 2000). Las segundas, de base sociohistoricista, se centran en el análisis de procesos sociales desde una perspectiva histórico-cultural, enfatizando la interpretación de los significados socioculturales (Padrón Guillén, 2014).

De igual forma, en los últimos años, este enfoque ha adoptado expresiones particulares como "investigación militante", "investigación comprometida", "investigación participativa" e "investigación-acción", todas ellas alineadas bajo las etiquetas de "nuevo paradigma" o "paradigma emergente" (Padrón Guillén, 2000). Este enfoque universal, también denominado sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico-crítico, simbólico-interpretativo, psicologista o hermenéutico, concibe el conocimiento a través de las interpretaciones de los significados socioculturales, donde el conocimiento no es la interpretación de una realidad externa, sino de una realidad tal como aparece en la conciencia subjetiva (Padrón Guillén, 2014).

A partir de esto, hacer ciencia desde este enfoque implica un acto de comprensión en lugar de descubrir o inventar. Se enfatiza la noción de sujeto y realidad subjetiva por encima de la realidad objetiva, destacando una simbiosis entre el sujeto investigador y su objeto de estudio. Esta identificación permite que el objeto de estudio sea una experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador, de ahí su calificación de Vivencial y experiencialista (Piñero Martín, Rivera Machado y Esteban Rivera, 2017).

De igual manera, en el contexto de la investigación sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en educación básica, el enfoque vivencial adquirió particular relevancia. Esta perspectiva permite adentrarse en el entorno pedagógico desde la experiencia directa de los docentes, captando los significados que otorgan a sus prácticas, decisiones didácticas y relaciones con el contexto escolar. Al adoptar una metodología empírico-vivencial, se posibilitó una inmersión reflexiva en las dinámicas reales del aula, permitiendo comprender con mayor profundidad los desafíos, tensiones y condiciones que configuran la enseñanza del listening. Esta aproximación favorece la construcción de un marco interpretativo más coherente con la realidad educativa, donde las voces de los docentes se convierten en eje articulador del análisis teórico.

Método

En coherencia con el propósito de esta investigación y los objetivos formulados, se optó por aplicar el método fenomenológico como enfoque central. Este método, se orienta hacia la interpretación de los significados que se derivan de las vivencias existenciales, con el fin de comprender lo que emerge de la cotidianidad de los sujetos. A diferencia de otros métodos que privilegian el análisis estadístico, la cuantificación de conductas o la recopilación de tendencias sociales, la fenomenología pone el acento en la profundidad del sentido subjetivo. Así, su interés se sitúa en desentrañar cómo los individuos experimentan y otorgan sentido a los fenómenos que atraviesan su realidad inmediata.

Desde la perspectiva de Rodríguez, Gil y García (1996), la fenomenología se presenta como una metodología que busca capturar la esencia de las experiencias humanas tal como son vividas por los individuos:

“Trata de desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y que relación se establece entre ellos. El resultado de un estudio fenomenológico es una narración que dibuja un modelo, una descripción de las invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia” (p.42).

En consecuencia, este enfoque ofreció una comprensión más densa y contextualizada de los fenómenos investigados, al priorizar los significados construidos en y desde las vivencias personales. De este modo, la fenomenología aporta una mirada holística que enriquece especialmente las investigaciones educativas, en las que resulta indispensable captar la complejidad de las experiencias docentes y estudiantiles en su contexto real.

Cabe señalar que, la elección del método fenomenológico en esta investigación sobre la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés se justificó plenamente. Este enfoque permitió captar las experiencias y significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas, brindó una comprensión más profunda y contextualizada de los desafíos que enfrentan en el aula. Al centrarse en las vivencias cotidianas, la fenomenología posibilitó una exploración detallada de los factores que inciden en la

enseñanza del listening, tales como las estrategias utilizadas, los recursos disponibles y las condiciones institucionales, tal como son percibidos y vividos por los propios docentes en su contexto educativo.

De otro lado, Fuster (2019) sostiene que el método fenomenológico permite una exploración profunda de la conciencia humana, entendiendo la esencia de cómo las personas perciben la vida a través de sus experiencias y los significados que emergen en su vida psíquica. Este método es especialmente adecuado para la presente investigación, ya que busca comprender cómo docentes perciben y desarrollan procesos didácticos. Al utilizar el método fenomenológico, nos adentramos en la esencia de sus experiencias y percepciones, lo cual es fundamental para analizar y construir una aproximación teórica basada en estas vivencias.

De acuerdo con lo expuesto, el método fenomenológico, con su enfoque en la descripción y comprensión de las experiencias vividas, proporcionó las herramientas necesarias para investigar de manera efectiva las percepciones y prácticas didácticas en el contexto educativo. Este enfoque permitió captar los matices y profundidades de las interacciones educativas, ofreciendo una visión integral y contextualizada del proceso de enseñanza. Así, al implementar este método, se pudo obtener una comprensión más rica y detallada de los fenómenos educativos, contribuyendo significativamente al desarrollo teórico de la investigación sobre el aprendizaje de comprensión auditiva en estudiantes de Educación Básica. En este sentido, desde una perspectiva epistemológica, el método fenomenológico se orienta a comprender las experiencias tal como son vividas por los sujetos, centrando la atención en los significados que emergen de la conciencia. Al respecto, Van Manen (2016) señala que la fenomenología busca describir la experiencia vivida en su esencia, procurando captar el significado de los fenómenos tal como se presentan en la vida cotidiana de las personas. Desde esta mirada, el investigador suspende juicios previos para aproximarse a la experiencia en su forma más pura y comprensiva.

Desde la perspectiva, los fenómenos se comprenden como aquello que se manifiesta ante la conciencia, es decir, como experiencias que son percibidas directamente por medio de la intuición. Esta visión fenomenológica permite comprender la conciencia como un flujo de vivencias donde cada experiencia se presenta en su

forma más pura y se integra por su propia esencia. Así, las vivencias de la conciencia deben ser examinadas en su concreción, tal como aparecen, ya que es en este proceso donde se construye el sentido de la realidad. Esta postura fundamenta el enfoque fenomenológico al situar la vivencia como núcleo de todo acto de conocimiento, permitiendo describir los fenómenos sin prejuicios ni explicaciones previas.

Así las cosas, esto implica que el método fenomenológico requiere que el investigador tenga un profundo entendimiento del proceso. Esto es crucial para asegurar que las percepciones e inferencias que haga sobre su objeto de estudio se acerquen lo más posible a la realidad y cumplan con los objetivos establecidos. De esta manera, el investigador logra una conexión directa con la realidad que se está examinando.

Es decir, el método fenomenológico utilizado en esta tesis doctoral fue fundamental para comprender la esencia de las experiencias vividas por los docentes del Colegio Guillermo León Valencia de Duitama, Boyacá, en relación con la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Esta metodología permitió acceder a una comprensión profunda de sus percepciones, prácticas y sentidos atribuidos a su labor pedagógica, lo cual resultó esencial para interpretar cómo se manifestaron y se entendieron los desafíos didácticos y las estrategias empleadas en la enseñanza del listening en el contexto escolar. Al centrarse en la subjetividad y en el significado de las vivencias, la fenomenología ofreció una vía rigurosa para captar la complejidad del fenómeno educativo desde la perspectiva de quienes lo protagonizan en el aula.

En virtud de lo anterior, podemos afirmar que, en la fenomenología, el objetivo principal es comprender el mundo desde la perspectiva de quienes lo experimentan. Esto requiere una inmersión profunda en las experiencias vividas por los participantes, con especial atención a cómo describen y dan sentido a su aprendizaje del inglés en un contexto de Educación Básica. El método fenomenológico va más allá de la simple descripción de los eventos, explorando la esencia de las experiencias y cómo estas son interpretadas y vividas por los individuos.

Así las cosas, para aplicar este método en la investigación, se utilizaron principalmente la entrevista como herramienta esencial. Las entrevistas, guiadas por un

guion cuidadosamente elaborado, permitieron a los docentes articular sus experiencias, sentimientos y percepciones en sus propias palabras. Esta técnica es especialmente eficaz en la fenomenología, ya que facilitó una exploración profunda de las vivencias personales, proporcionando al investigador una comprensión detallada del fenómeno en estudio.

En virtud de lo anterior, las entrevistas se diseñaron para captar las perspectivas individuales y colectivas de los docentes sobre estrategias y enfoques empleados en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. A través de preguntas abiertas y flexibles, los participantes pudieron expresar con libertad sus experiencias, prácticas pedagógicas y reflexiones, lo que permitió una inmersión profunda en las dinámicas reales del aula. Este enfoque cualitativo resultó esencial para captar la complejidad del acto educativo desde la voz del profesorado, ofreciendo una visión integral y matizada del fenómeno en estudio, que articula la teoría con las condiciones concretas de la enseñanza en educación básica.

En este sentido, la implementación de entrevistas en este contexto garantizó una comprensión rica y detallada de las experiencias y percepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Este enfoque permitió al investigador identificar los elementos clave que configuran dicha práctica pedagógica y cómo estos son vividos, interpretados y enfrentados por los docentes en sus contextos escolares reales. En definitiva, el uso de la entrevista, enmarcada en el método fenomenológico, fue fundamental para alcanzar los objetivos de esta tesis, ya que facilitó la construcción de un constructo teórico que representó de manera precisa las complejas y multifacéticas realidades que atraviesan la enseñanza del listening en el nivel de educación básica.

Fases de la investigación

Para investigar de manera exhaustiva la comprensión auditiva en estudiantes de básica, se adoptó el método fenomenológico, siguiendo las seis fases propuestas por Rodríguez, Gil y García. Este enfoque permitió una exploración profunda del fenómeno

educativo, capturando las experiencias y percepciones de los participantes en su contexto específico.

Fase 1: Descripción del Fenómeno

La primera fase consistió en una descripción detallada del fenómeno, sin realizar clasificaciones o categorizaciones. Se identificó la problemática central de la investigación, enfocándose en los bajos resultados de los estudiantes de educación básica pruebas internas y externas de la habilidad de listening en inglés, así como la importancia de hablar y entender una segunda lengua (L2) en este caso el inglés para no desencajar en un mundo globalizado. Esta etapa buscó captar las percepciones y experiencias iniciales de los participantes.

Fase 2: Reflexión sobre los Acontecimientos

En la segunda fase, se reflexionó sobre los eventos relacionados con el objeto de estudio, integrando las visiones tanto de los investigadores como de actores externos. Se diseñó y aplicó un instrumento para recopilar información detallada desde la perspectiva de los informantes clave, principalmente docentes y estudiantes de inglés. Esta fase fue crucial para reunir datos relevantes que respondieran a los objetivos de la investigación.

Fase 3: Análisis de la Información

La tercera fase implicó un análisis exhaustivo de los datos recolectados. Se examinaron las relaciones entre la información obtenida y se procedió a categorizarla en temas específicos. Esta estructuración facilitó la identificación de patrones y tendencias relacionadas con la comprensión auditiva en inglés.

Fase 4: Profundización y Contrastación Teórica

Durante la cuarta fase, se profundizó en la comprensión del fenómeno y su impacto en el proceso educativo de los estudiantes de básica. Los resultados se presentaron de forma secuencial y se contrastaron teóricamente para validar los hallazgos. Las categorías identificadas en la fase anterior se integraron en este análisis para proporcionar una visión coherente del fenómeno.

Fase 5: Interpretación y Teorización

En la quinta fase, se interpretaron los datos recopilados de manera objetiva y profunda, sin subjetividades o apreciaciones personales. Esta etapa permitió

desarrollar una teorización fundamentada en los objetivos de la investigación, aportando conocimientos significativos de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera.

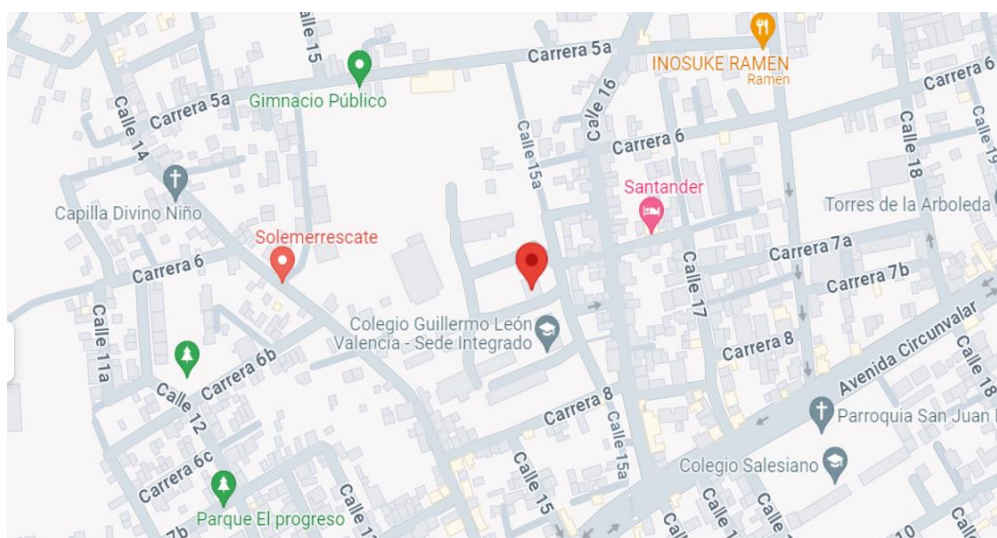
Fase 6: Interpretación y Conclusiones

La sexta y última fase consistió en una interpretación integral de los resultados, garantizando su fiabilidad. Se formularon consideraciones finales, conclusiones y recomendaciones basadas en el análisis completo del proceso investigativo. Estas conclusiones proporcionaron una comprensión clara y holística del fenómeno, ofreciendo orientaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

Escenario de la investigación

Figura 1.

Ubicación CGLV



Nota: Tomado de Google maps

El escenario de investigación para la tesis doctoral " La enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en Educación Básica". está situado en el Colegio Guillermo León Valencia, ubicado en la calle 15 # 1-75 del Barrio Santander en Duitama, Boyacá. Este colegio, con 63 años de historia y reconocido en la región por su gran infraestructura y número de estudiantes, proporciona un contexto

educativo rico y diverso para el estudio de las brechas educativas en el aprendizaje del inglés.

Además, la institución se caracteriza por su misión de fomentar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes a través de experiencias pedagógicas interactivas y democráticas, orientadas al fortalecimiento del conocimiento y al desarrollo de competencias ciudadanas, afectivas e integradoras. Esta orientación pedagógica del Colegio Guillermo León Valencia ofrece un marco propicio para analizar cómo se configura la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés desde una perspectiva participativa y situada, permitiendo explorar con mayor profundidad las prácticas docentes, los recursos disponibles y las estrategias empleadas en el aula para el desarrollo de esta habilidad clave dentro del currículo de lengua extranjera.

Cabe señalar que la elección del Colegio Guillermo León Valencia como escenario de investigación resultó estratégica por diversas razones que fortalecen la pertinencia y profundidad del estudio. Diversidad de la población estudiantil: Esta institución atiende a una comunidad educativa heterogénea en cuanto a niveles de desempeño, trayectorias escolares y contextos familiares. Dicha diversidad permite explorar cómo se manifiestan los desafíos en la enseñanza de la comprensión auditiva (listening) desde múltiples realidades escolares, ampliando la comprensión del fenómeno más allá de una mirada uniforme o reduccionista.

Acceso a múltiples perspectivas: La interacción directa con docentes de inglés y estudiantes de educación básica favorece la recolección de experiencias diversas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del listening, así como las percepciones en torno a su relevancia, dificultad y tratamiento en el aula. Esto enriquecerá el análisis teórico al nutrirse de voces auténticas desde el contexto real de la práctica educativa.

Observación situada del entorno escolar: Este colegio brindó las condiciones necesarias para realizar observaciones directas de las dinámicas pedagógicas vinculadas al desarrollo del listening. Observar cómo se implementan (o no) estrategias específicas para esta habilidad, cómo se usan los recursos auditivos, y cómo los estudiantes reaccionan ante dichas prácticas, será fundamental para comprender el fenómeno en profundidad.

Coherencia con los objetivos de la investigación: La propuesta educativa del colegio, que busca responder a las necesidades de sus estudiantes desde una perspectiva formativa e inclusiva, se alineó con el propósito de esta tesis, al indagar cómo mejorar la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés desde un enfoque pedagógico más contextualizado, estratégico y humano.

En pocas palabras, el Colegio Guillermo León Valencia no solo constituyó un espacio propicio para la aplicación de técnicas de recolección de información como entrevistas y observación, sino que se configuró como un microescenario representativo de los retos que enfrenta el sistema educativo colombiano en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Su elección permitió una inmersión directa en la realidad escolar y socioeducativa de la educación básica, favoreciendo así la construcción de un marco teórico pertinente y transformador sobre el desarrollo del listening como competencia clave en la formación comunicativa de los estudiantes.

Sujetos o informantes claves de la Investigación

Según los planteamientos de Mendieta y Giovane (2015), los sujetos de la investigación o informantes clave son aquellas personas que pueden hablar del fenómeno de investigación en relación con el contexto completo, ya que poseen un amplio conocimiento sobre todos los aspectos involucrados en el entorno donde se desarrolla la actividad investigativa. Esto significa que los informantes no solo aportan datos aislados, sino que brindan interpretaciones profundas que conectan el fenómeno con su realidad social, cultural y educativa. En este sentido, su participación resulta esencial para comprender el fenómeno de manera holística y situarlo dentro de un entramado de significados vividos.

Los sujetos de esta investigación en el Colegio Guillermo León Valencia de Duitama-Boyacá, son docentes involucrados en el proceso de enseñanza del inglés como Lengua extranjera. Se han seleccionado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Experiencia Profesional: Se incluyen tanto docentes con amplia experiencia como aquellos más nuevos en la enseñanza del inglés, para capturar un espectro amplio de enfoques pedagógicos y perspectivas.

Formación Académica: Se considera la formación académica de los docentes en áreas relacionadas con la enseñanza de idiomas y su continua formación profesional como factores que pueden influir en la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

Nomenclatura de informantes clave

INFORMANTES	TIPO DE INFORMANTE	CÓDIGO
Docente de Inglés 1	Docente	Doc.1
Docente de Inglés 2	Docente	Doc. 2
Docente de Inglés 3	Docente	Doc.3
Docente de Inglés 4	Docente	Doc.4
Docente de Inglés 5	Docente	Doc.5

Nota: Elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos

En el marco de esta investigación, la obtención de información se fundamentó en la distinción entre técnicas e instrumentos de recolección de datos. Tal como lo aclara Arias (2006), “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información”, mientras que los instrumentos se refieren a “los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información” (p. 53). Considerando la naturaleza de los objetivos planteados, se ha optado por utilizar como técnica principal la entrevista, dada su pertinencia para indagar experiencias subjetivas en profundidad.

En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) plantean que la entrevista es una técnica de recolección de información que se fundamenta en la interacción directa entre el investigador y el participante, orientada por un propósito investigativo definido. Desde esta perspectiva, la entrevista permite explorar

percepciones, experiencias y significados construidos por los sujetos en relación con el fenómeno de estudio, así como acceder a opiniones y a aspectos vinculados con las actitudes, emociones y comportamientos de los participantes.

En virtud de lo anterior, para recopilar información relevante de los sujetos de estudio en el marco de esta investigación, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, orientada a profundizar en las percepciones, actitudes y experiencias de los docentes en relación con la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés en educación básica. Este instrumento permitió explorar tanto aspectos generales como específicos del fenómeno, a través de preguntas abiertas que fomenten la libre expresión, complementadas con interrogantes focalizados que guíen la conversación hacia los ejes centrales de la investigación. Las entrevistas se realizaron en espacios tranquilos y confidenciales, con el fin de crear un ambiente propicio para la reflexión y la sinceridad por parte de los participantes, garantizando así la riqueza y autenticidad de los testimonios recogidos.

Cabe destacar, que, en coherencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico de esta investigación, el instrumento seleccionado para la recolección de datos fue el guion de preguntas el cual permite organizar de forma estratégica las preguntas orientadoras y garantizar la profundidad en la indagación de las experiencias docentes relacionadas con la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. A este respecto, resulta pertinente considerar los aportes de Martínez (2006), quien argumenta que un guion de entrevista bien estructurado es esencial para guiar el proceso de recolección de datos de manera efectiva y obtener información relevante y profunda de los participantes. Además, Martínez (2006) destaca varios puntos clave sobre la importancia y la elaboración de guiones de entrevista así:

Estructura y Flexibilidad: Un guion de entrevista debe tener una estructura clara que permita al investigador abordar los temas principales de la investigación. Sin embargo, Martínez enfatiza la necesidad de flexibilidad para adaptarse a las respuestas y situaciones emergentes durante la entrevista. Esta flexibilidad permite explorar temas inesperados que pueden surgir y que son relevantes para el estudio.

Preguntas Abiertas: Según Martínez, las preguntas abiertas son fundamentales en un guion de entrevista cualitativa. Estas preguntas permiten a los entrevistados

expresar sus pensamientos, sentimientos y experiencias en sus propios términos, proporcionando información rica y detallada. Las preguntas abiertas también fomentan una conversación más natural y menos dirigida, lo cual es crucial para captar la complejidad del fenómeno estudiado.

Secuencia Lógica: Martínez (2006) sugiere que las preguntas en un guion de entrevista deben seguir una secuencia lógica que facilite la comprensión y el flujo de la conversación. Comenzar con preguntas generales y luego avanzar hacia preguntas más específicas ayuda a los entrevistados a sentirse cómodos y a profundizar en los temas de interés gradualmente.

Revisión y Pilotaje: Martínez destaca la importancia de revisar y pilotar el guion de entrevista antes de su aplicación definitiva. Esta etapa permite identificar posibles problemas en la formulación de las preguntas y asegurarse de que las mismas son claras y comprensibles para los entrevistados. El pilotaje también ofrece la oportunidad de ajustar el guion según las respuestas obtenidas durante las pruebas preliminares.

Contexto y Empatía: Martínez (2006) subraya la importancia de contextualizar las preguntas y mostrar empatía durante la entrevista. Entender el contexto y la perspectiva del entrevistado ayuda a formular preguntas más relevantes y a establecer una relación de confianza, lo que puede mejorar la calidad y la profundidad de las respuestas.

Es decir, el diseño del guion de entrevista debe responder a criterios de claridad, pertinencia y coherencia con los propósitos del estudio, pues ello orienta la recolección de la información y favorece la exploración profunda de las percepciones y experiencias de los participantes. Asimismo, un guion bien estructurado, acompañado de una actitud empática y flexible por parte del investigador, contribuye a generar un clima de confianza que facilita expresiones más libres y profundas por parte de los informantes

Instrumento para la recolección de la información.

En el marco de esta investigación, se consideró fundamental contar con la perspectiva de aquellos que tienen un conocimiento profundo y amplio del contexto

educativo en el que se desarrollan las actividades de enseñanza del inglés. Para ello, se seleccionaron informantes clave que pudieran proporcionar información detallada y relevante sobre las dinámicas y desafíos específicos de este entorno.

Al respecto, Arias (2006) manifiesta: “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información”, siendo los instrumentos los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información” (p. 53). Al tenor de lo expresado, en la presente investigación y acorde con los objetivos planteados la técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la entrevista cualitativa es “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (p. 403). Desde esta perspectiva, la entrevista no se limita a un simple intercambio de preguntas y respuestas, sino que constituye un proceso que permite profundizar en las experiencias, percepciones y significados que los participantes construyen en torno al fenómeno estudiado. Para el caso de la presente investigación, la entrevista se aplicó a docentes del área de Inglés del colegio Guillermo León Valencia, con el propósito de conocer la opinión del tema que nos ocupa en la presente tesis.

Criterios de rigurosidad científica

En la investigación cualitativa, el rigor científico se sustenta en la coherencia del proceso interpretativo, la profundidad del análisis y la relación entre los hallazgos y las experiencias de los participantes. A diferencia de los enfoques cuantitativos, no se busca validar resultados mediante medición, sino garantizar que el conocimiento construido sea significativo, consistente y contextualizado. En este sentido, Creswell (2014) propone criterios específicos que permiten evaluar la calidad de la investigación cualitativa desde su propia lógica epistemológica, enfatizando la importancia de la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confirmabilidad para asegurar que los hallazgos sean confiables y relevantes dentro del contexto de estudio.

Entre estos criterios se encuentra la credibilidad, que hace referencia al grado en que los resultados representan de manera fiel las experiencias y percepciones de los

participantes. Este criterio se fortalece mediante estrategias como la triangulación de la información y la interpretación cuidadosa de los datos. En relación con ello, Creswell y Poth (2018) señalan que la credibilidad en la investigación cualitativa se construye a partir de la inmersión del investigador en el contexto y del análisis riguroso de las experiencias narradas por los participantes.

Otro criterio es la transferibilidad, entendida como la posibilidad de que los hallazgos puedan ser considerados en contextos similares. En este caso, no se trata de generalizar resultados, sino de ofrecer descripciones suficientemente detalladas que permitan al lector establecer conexiones con otras realidades educativas. Este enfoque reconoce que el conocimiento cualitativo es situado, pero puede tener alcance interpretativo más allá del contexto inmediato.

Asimismo, la dependencia se refiere a la consistencia del proceso investigativo. Implica que las decisiones metodológicas, los procedimientos de análisis y las fases del estudio se encuentren claramente documentados, de modo que el proceso sea comprensible y coherente. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) destacan que la claridad en el diseño metodológico y en la descripción de las etapas del estudio contribuye a fortalecer este criterio dentro de la investigación cualitativa.

Finalmente, la confirmabilidad se orienta a asegurar que los hallazgos se fundamenten en los datos obtenidos y no en las interpretaciones subjetivas del investigador. Este criterio exige un ejercicio reflexivo constante, en el que el investigador reconozca su papel dentro del proceso y mantenga una actitud crítica frente a la información analizada.

En conjunto, estos criterios permiten garantizar la calidad científica de la investigación cualitativa, al asegurar que el conocimiento producido sea coherente, fundamentado y vinculado con la realidad estudiada. En el marco del presente estudio, dichos principios orientaron tanto la recolección como el análisis de la información, contribuyendo a una comprensión rigurosa de la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica.

Categorías de Análisis de datos

Para estructurar y organizar la información recopilada en esta investigación, se definieron categorías de análisis que permitieron orientar la comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva sistemática y coherente. Estas categorías no se concibieron únicamente como unidades de clasificación, sino como construcciones analíticas que facilitaron la identificación de patrones de significado presentes en los discursos de los participantes. En este sentido, la categorización constituyó un proceso interpretativo que posibilitó trascender la descripción de los datos para avanzar hacia su comprensión.

Desde el enfoque cualitativo asumido en el estudio, el análisis de la información se desarrolló como un proceso dinámico, en el cual la recolección y la interpretación de los datos se articularon de manera progresiva. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis cualitativo implica organizar, codificar e interpretar la información con el fin de identificar categorías y relaciones que permitan comprender el fenómeno en profundidad. En coherencia con esta perspectiva, la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas fue sometida a un proceso de lectura analítica, que permitió reconocer unidades de significado relevantes en función de los objetivos de la investigación.

A partir de este procedimiento, se llevó a cabo una codificación inicial, orientada a fragmentar los datos en unidades significativas, conservando en lo posible el lenguaje de los participantes. Este proceso permitió identificar ideas recurrentes, expresiones clave y elementos emergentes que dieron origen a las categorías y subcategorías de análisis. Posteriormente, se avanzó hacia una codificación más integradora, en la cual dichas unidades fueron agrupadas y relacionadas, posibilitando la construcción de ejes temáticos que reflejan las dimensiones centrales del fenómeno estudiado.

En este sentido, las categorías de análisis se derivaron tanto de los referentes teóricos como de los hallazgos emergentes del trabajo de campo, lo que permitió articular una mirada que integra lo conceptual con lo experiencial. Al respecto, Rivas (2015) plantea que las categorías constituyen herramientas metodológicas que orientan la organización del análisis y delimitan el alcance de la investigación, al definir los

conceptos clave desde los cuales se interpreta el objeto de estudio. En esta investigación, dichas categorías no fueron entendidas como estructuras rígidas, sino como construcciones abiertas que se ajustaron progresivamente en función del análisis de la información.

Asimismo, el proceso de categorización permitió establecer relaciones entre las distintas dimensiones del estudio, favoreciendo una comprensión más amplia del fenómeno. En esta línea, el análisis no se limitó a identificar temas aislados, sino que buscó reconocer las conexiones entre las prácticas docentes, los fundamentos pedagógicos y las condiciones contextuales en las que se desarrolla la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Este ejercicio de articulación posibilitó avanzar hacia la construcción de una interpretación que da cuenta de la complejidad del fenómeno en su contexto real.

En consecuencia, las categorías y subcategorías de análisis se constituyeron en el eje organizador del proceso interpretativo, permitiendo estructurar la información de manera clara y coherente. Su sistematización mediante tablas facilitó la visualización de los datos y la identificación de relaciones significativas, lo cual contribuyó a consolidar una base sólida para el desarrollo de la teorización presentada en los capítulos posteriores.

En virtud de lo anterior y considerando los objetivos del estudio, se procedió a la elaboración de tablas que presentan las categorías y subcategorías relevantes.

Tabla 2

Categorías de análisis (CA)

Categorías	Subcategorías
Fundamentos pedagógicos y didácticos	➤ Concepciones pedagógicas sobre la comprensión auditiva. ➤ Procesos cognitivos y estrategias de comprensión. ➤ Modelos didácticos aplicados a la enseñanza del listening

Práctica docente en la enseñanza del listening	Estrategias docentes en la mediación del listening. ➤ Saberes y experiencias del docente en la práctica de aula. ➤ Retos percibidos por el docente en la enseñanza del listening. ➤ Adaptaciones pedagógicas y contextuales en la enseñanza del listening.
Condiciones didácticas y recursos	➤ Uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas. ➤ Condiciones de infraestructura escolar. ➤ Apoyo institucional y formación profesional del docente

Nota: Elaboración propia

En el contexto de la presente investigación, centrada en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en educación básica, se plantea un proceso de análisis cualitativo estructurado en varias etapas. La primera consiste en la identificación y definición de las categorías analíticas, derivadas de la revisión bibliográfica y de los referentes teóricos más relevantes. Estas categorías giran en torno a tres dimensiones fundamentales: los fundamentos didáctico-pedagógicos del listening, la práctica docente en el aula, y los recursos y condiciones contextuales que inciden en el desarrollo de esta habilidad.

Posteriormente, y con base en las entrevistas realizadas a docentes de inglés, se aplicaron técnicas propias de la teoría fundamentada para el análisis de los datos recogidos. En primer lugar, se empleó la codificación abierta, entendida como la fragmentación inicial de la información textual en unidades significativas. Tal como lo señalan Strauss y Corbin (1990), este proceso implica descomponer los datos en partes más pequeñas para identificar conceptos y categorías emergentes. En esta etapa se asignan códigos iniciales a palabras, frases o párrafos relevantes, los cuales permiten reconocer patrones recurrentes o expresiones clave asociadas a las prácticas y percepciones docentes sobre la enseñanza del listening.

Seguidamente, se procedió a una codificación axial, mediante la cual se conectan los códigos y categorías obtenidas en la etapa anterior. Esta fase busca identificar las relaciones entre subcategorías y categorías centrales, generando una

estructura más coherente y significativa del fenómeno. Según Strauss y Corbin (1990), el propósito de esta técnica es reunir los datos fragmentados en un todo coherente, conectando categorías y subcategorías. Esta articulación de relaciones permite comprender, por ejemplo, cómo la formación del docente influye en el tipo de estrategias que implementa en el aula o cómo las limitaciones de recursos condicionan el desarrollo de la comprensión auditiva.

Este proceso de análisis se complementó con una triangulación interpretativa entre las categorías emergentes, las observaciones registradas en campo y los marcos conceptuales revisados, lo cual fortaleció la validez interna de los hallazgos y permitió avanzar hacia la construcción de un constructo teórico sólido, pertinente y situado sobre la enseñanza del listening en contextos escolares reales.

SECCIÓN IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio adoptó un enfoque inductivo fenomenológico para trabajar los hallazgos de la investigación en la Sección IV, permitiendo que las categorías emergieran directamente de los relatos de los informantes, sin imponer teorías predefinidas. A lo largo del análisis, los datos fueron organizados y codificados a partir de las entrevistas semiestructuradas, lo que permitió identificar códigos emergentes y, a partir de ellos, categorías apriorísticas que fueron organizadas en diferentes ejes temáticos. Este proceso se orientó a descubrir y comprender las experiencias de los informantes, sin intervenir ni modificar sus relatos a través de conceptos preexistentes. Así, el análisis se estructuró a partir de los relatos, lo que permitió una interpretación auténtica y fiel a los significados que los informantes atribuían a sus vivencias.

A través de este enfoque, se buscó dar sentido a los datos emergentes sin aplicar marcos teóricos que pudieran limitar la interpretación. Las categorías identificadas reflejan los temas recurrentes que los participantes señalaron como relevantes en sus narrativas. Los códigos emergentes se generaron durante el proceso de lectura y relectura de los relatos, lo que permitió una interpretación dinámica de las experiencias vividas. Cada código y categoría fue contextualizado, respetando las perspectivas individuales de los informantes, lo que facilitó la construcción de una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados.

El análisis fue flexible y reflexivo, lo que permitió que las categorías emergieran de los datos mismos y no fueran impuestas por un marco teórico rígido. Este enfoque

garantiza que el conocimiento generado a partir de los datos sea significativo y esté directamente vinculado con las experiencias reales de los informantes. Migueléz (2012) subraya que este enfoque es característico de la investigación fenomenológica, ya que pone el enfoque en los significados de las experiencias tal como son vividos y entendidos por los informantes. Así, el análisis no solo se limitó a la codificación de los datos, sino que también permitió que la interpretación fuera generada desde los mismos datos.

Los códigos emergentes fueron agrupados en categorías que representan las principales áreas temáticas identificadas a lo largo de las entrevistas. Los códigos fueron relacionados directamente con los relatos específicos de los participantes, lo que garantizó que cada categoría estuviera basada en los relatos genuinos de los informantes. Este proceso de organización de los datos permitió una comprensión holística de los temas recurrentes que surgieron de las entrevistas, tal como lo propone Migueléz (2012), quien resalta la importancia de interpretar los significados directamente desde las experiencias vividas de los informantes.

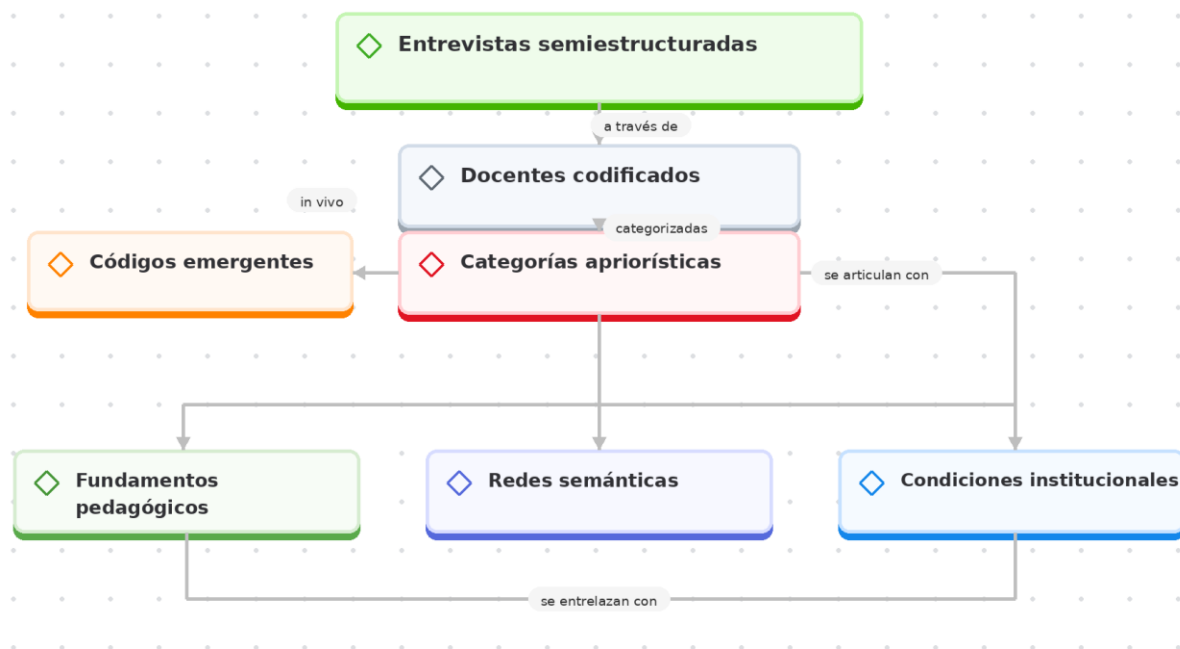
El uso de Atlas.ti facilitó la organización y codificación de los datos, pero no dictó la formación de las categorías ni limitó la interpretación de los relatos. Aunque Atlas.ti fue útil para gestionar y organizar el volumen de datos, el proceso de análisis se basó en la emergencia de categorías a partir de los relatos de los informantes, tal como lo recomienda Migueléz (2012). La herramienta sirvió únicamente como un apoyo técnico para la organización, pero no como un marco teórico que restringiera la interpretación, lo que permitió una mayor flexibilidad en el análisis.

Como resultado de este enfoque, los hallazgos obtenidos revelan una relación dinámica y contextual entre los informantes y las condiciones que afectan sus prácticas pedagógicas. Las redes semánticas que emergen de este análisis muestran cómo las categorías están interrelacionadas, y cómo cada una de ellas está directamente influenciada por las experiencias de los informantes. Los datos muestran que las estrategias de enseñanza no pueden entenderse aisladamente, sino que están profundamente conectadas con las condiciones contextuales y las restricciones institucionales.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación proporcionan una comprensión contextualizada de los desafíos y estrategias pedagógicas descritas por los informantes. Las categorías identificadas no solo representan temas recurrentes, sino que también reflejan una visión detallada de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje en el contexto estudiado. A través de este enfoque fenomenológico, se logró una interpretación rica y matizada de las experiencias vividas por los informantes, y el análisis permitió una comprensión profunda de los procesos pedagógicos que ocurren en el aula y en la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés en educación básica.

Figura 2.

Descripción Procedimental del tratamiento de la información



Nota: Elaboración propia

Con el fin de organizar de manera clara la información reunida, y teniendo en cuenta su extensión y complejidad, se optó por categorizar a los informantes, asignándoles códigos basados en el nivel académico en el que se dieron a conocer.

Tabla 3

Codificación de informantes clave

INFORMANTES	TIPO DE INFORMANTE	CÓDIGO
Docente de Inglés 1	Docente	Doc.1
Docente de Inglés 2	Docente	Doc. 2
Docente de Inglés 3	Docente	Doc.3
Docente de Inglés 4	Docente	Doc.4
Docente de Inglés 5	Docente	Doc.5

Nota: Elaboración propia.

Categoría: Fundamentos pedagógicos y didácticos

En relación con la categoría Fundamentos pedagógicos y didácticos, es importante resaltar que esta constituye el eje central de todo el proceso de enseñanza, integrando los principios teóricos, metodológicos y prácticos que guían la acción educativa. En el contexto de la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera, estos fundamentos actúan como las bases desde las cuales se comprende cómo el docente organiza, media y evalúa los procesos de escucha, promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas reales en los estudiantes. Así, los fundamentos pedagógicos no solo orientan la planificación de actividades, sino que permiten que los estudiantes no solo repitan información auditiva, sino que desarrollen habilidades críticas para interpretar, inferir y construir significado a partir de los textos orales.

A través de este enfoque, el docente no se limita a la ejecución de actividades mecánicas de escucha, sino que promueve una enseñanza más profunda que permite a los estudiantes ir más allá de la comprensión superficial. Desde esta perspectiva, el análisis fenomenológico de los relatos de los informantes

permitió identificar cómo estos fundamentos influyen en la enseñanza real, evidenciando cómo se adaptan a las condiciones del aula y a las necesidades de los estudiantes. Los códigos emergentes en esta categoría se organizaron en torno a estrategias pedagógicas clave que los docentes emplean para fomentar el aprendizaje significativo.

Ahora bien, los fundamentos se traducen en decisiones metodológicas concretas que posibilitan el desarrollo de la comprensión auditiva a través de estrategias intencionadas. Para Díaz Barriga y Hernández (2010), la didáctica se concibe como la ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus dimensiones teóricas y prácticas, permitiendo diseñar experiencias formativas que respondan a los intereses, ritmos y estilos de los estudiantes. Así, la enseñanza del listening demanda una planeación cuidadosa que combine momentos de preparación, exposición y reflexión, integrando actividades que despierten la atención, la curiosidad y la sensibilidad auditiva.

En virtud de lo anterior, la comprensión auditiva, desde el enfoque comunicativo, se vincula directamente con los principios constructivistas y socioculturales. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje ocurre en la interacción social, a través del lenguaje como herramienta mediadora. Por tanto, escuchar en inglés implica participar en un acto comunicativo que conecta la comprensión con el contexto cultural, el conocimiento previo y la colaboración.

En consonancia, Richards y Rodgers (2014) sostienen que la enseñanza comunicativa del idioma debe propiciar situaciones reales de comunicación donde el estudiante use el inglés de manera significativa y contextualizada. De este modo, el desarrollo del listening no solo favorece la adquisición lingüística, sino también la competencia intercultural y la autoconfianza comunicativa.

Del mismo modo, los fundamentos pedagógicos y didácticos también contemplan la necesidad de adaptar la enseñanza a las particularidades de los estudiantes de educación básica. Harmer (2015) subraya que, en esta etapa, la atención sostenida y la motivación dependen en gran medida del tipo de actividades

y materiales utilizados. Por ello, el docente debe recurrir a recursos auditivos auténticos, variados y contextualizados, como canciones, videos o fragmentos de conversaciones cotidianas, que despierten interés y promuevan el aprendizaje significativo. Este enfoque didáctico exige flexibilidad y creatividad, así como una constante reflexión sobre la práctica.

Ahora bien, la comprensión auditiva debe considerarse como un proceso que involucra dimensiones cognitivas y emocionales. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que en los procesos educativos es fundamental comprender las percepciones, experiencias y significados que los sujetos construyen en su interacción con el entorno, lo cual incluye sus dimensiones afectivas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se favorece cuando el estudiante se siente en un ambiente de confianza, motivación y apertura, condiciones que facilitan la comprensión y el procesamiento del lenguaje. De ahí que el docente, en su rol de mediador, tenga la responsabilidad de propiciar un clima que favorezca la participación, donde el error sea entendido como parte del proceso formativo, promoviendo así la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje.

Por otra parte, la didáctica de la comprensión auditiva en inglés requiere integrar los componentes del diseño instruccional: objetivos claros, secuencia lógica, retroalimentación y evaluación formativa. Según Nunan (2004), una enseñanza efectiva del listening debe seguir tres momentos esenciales: el pre-listening, orientado a activar conocimientos previos; el while-listening, enfocado en la comprensión global y específica; y el post-listening, destinado a la reflexión, la producción oral y la transferencia de lo aprendido. Este modelo, sustentado en fundamentos didácticos sólidos, permite estructurar sesiones de clase coherentes y progresivas.

Asimismo, la práctica docente en este campo debe anclarse en principios de equidad, inclusión y pertinencia. La UNESCO (2015) destaca que la educación lingüística debe reconocer la diversidad cultural y social del alumnado, garantizando el derecho a aprender una lengua extranjera en condiciones que promuevan la participación y la valoración de todas las voces. En consecuencia, los fundamentos

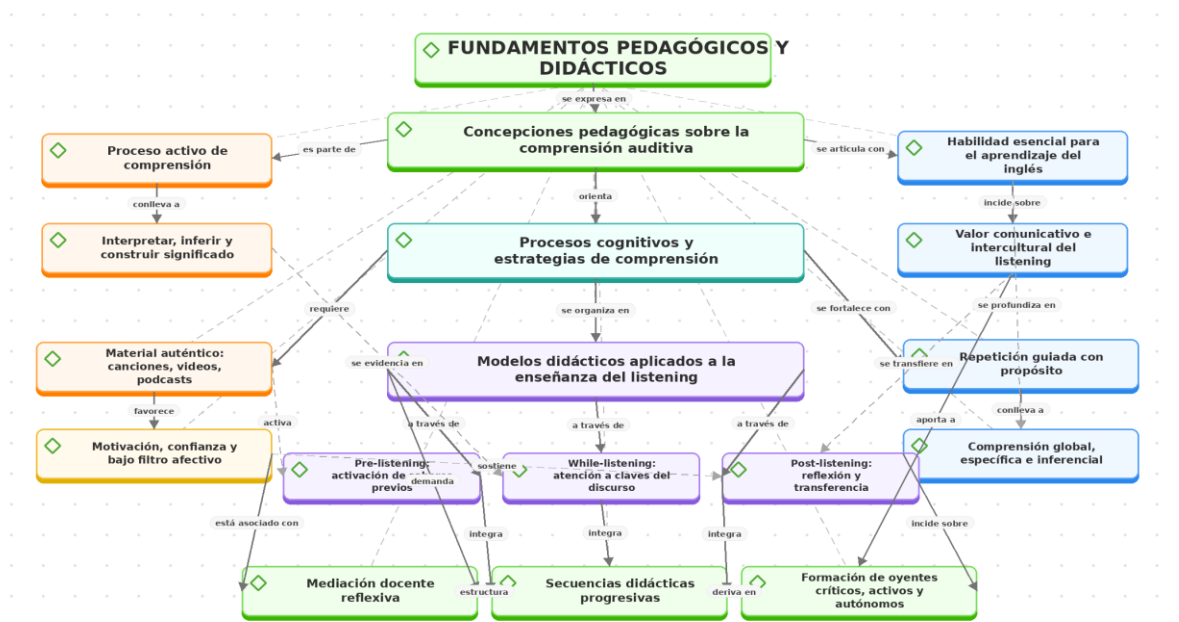
pedagógicos de la enseñanza del inglés no solo buscan desarrollar destrezas lingüísticas, sino también formar ciudadanos capaces de comunicarse y convivir en contextos multiculturales.

En definitiva, los fundamentos pedagógicos y didácticos en la enseñanza de la comprensión auditiva implican un proceso reflexivo y evolutivo. El docente se convierte en investigador de su propia práctica, analizando los resultados, ajustando estrategias y construyendo conocimiento a partir de la experiencia.

Por último, esta categoría permitió comprender que enseñar la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera trasciende la instrucción técnica. Se trata de un acto pedagógico fundamentado en teorías del aprendizaje, sustentado en principios didácticos y orientados hacia la formación integral de los estudiantes. La integración entre teoría y práctica se convierte, así, en el pilar que da coherencia al proceso educativo, configurando una enseñanza del listening que no solo forma oyentes competentes, sino aprendices críticos, activos y autónomos en el uso del idioma.

Figura 3

Red semántica Categoría: Fundamentos pedagógicos y didácticos



Nota: Elaboración Propia

La red semántica presentada refleja una estructura compleja y conectada de los fundamentos pedagógicos y didácticos que orientan la enseñanza de la comprensión auditiva en el contexto del aprendizaje del inglés. Esta red muestra cómo las diferentes estrategias pedagógicas y las condiciones didácticas se interrelacionan y cómo influyen las prácticas docentes para lograr una comprensión auditiva efectiva en los estudiantes.

En primer lugar, el proceso de comprensión activa se identifica como un eje central en el aprendizaje. Este proceso es fundamental porque conlleva a la interpretación, inferencia y construcción de significado, lo que implica que el estudiante no solo recibe la información, sino que la procesa activamente. El material auténtico, como canciones, videos y podcasts, juega un papel esencial al favorecer este proceso, ya que proporciona contexto real y significativo, lo que facilita que los estudiantes interpreten y construyan el significado de manera más natural y efectiva.

La motivación y la confianza también son factores clave en este proceso. El bajo filtro afectivo que se genera cuando los estudiantes se sienten motivados y confiados en su habilidad para comprender les permite integrar mejor la información que escuchan. Este factor está directamente asociado con la experiencia del alumno, ya que la actitud positiva hacia el aprendizaje influye significativamente en su capacidad para procesar y retener la información auditiva.

Por otro lado, la red semántica refleja la importancia de la mediación docente reflexiva en el desarrollo de la comprensión auditiva. El docente, como mediador, actúa de manera reflexiva, adaptando su enfoque pedagógico según las necesidades del estudiante y las dificultades encontradas durante el proceso de aprendizaje. Esto se vincula con el uso de estrategias de pre-listening, while-listening y post-listening, que se implementan para activar el conocimiento previo, mantener la atención durante la actividad auditiva y promover la reflexión y transferencia del aprendizaje después de la actividad.

La integración de modelos didácticos como estrategias didácticas progresivas y actividades críticas se destacan como componentes esenciales de la

enseñanza. Estas estrategias son fundamentales porque permiten a los estudiantes no solo recibir la información de manera pasiva, sino también desarrollar habilidades críticas al enfrentarse a tareas que les exigen reflexionar sobre lo aprendido. A través de actividades de post-listening, los estudiantes refuerzan y transfieren el conocimiento adquirido, lo que les permite aplicar el aprendizaje de manera práctica.

En virtud de lo anterior, el proceso de formación de oyentes críticos, activos y autónomos es la meta última del proceso educativo. El objetivo no es solo que los estudiantes comprendan el contenido, sino que sean capaces de aplicar estrategias para afrontar nuevas situaciones auditivas de manera independiente. Este enfoque favorece la autonomía del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes no solo adquieran habilidades lingüísticas, sino también una competencia crítica que les permita adaptarse a diversos contextos de escucha.

Desde esta perspectiva, la red semántica expone de manera clara cómo los fundamentos pedagógicos y didácticos se interconectan para ofrecer un marco de enseñanza integral que no solo promueve la comprensión auditiva en el inglés, sino también el desarrollo integral de los estudiantes como oyentes críticos y autónomos. Las conexiones entre los diferentes elementos, tales como la motivación, estrategias didácticas y materiales auténticos, crean un entorno de aprendizaje donde los estudiantes pueden desarrollarse de manera efectiva, logrando una comprensión profunda y aplicable del idioma.

Tabla 4

Distribución de Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategoría
Fundamentos pedagógicos y didácticos	Concepciones pedagógicas sobre la comprensión auditiva
	Procesos cognitivos y estrategias de comprensión.

Nota: Elaboración Propia

La tabla anterior establece el modo en que se realizó el tratamiento de la información recolectada, organizada según las categorías definidas en el estudio. Este proceso permitió estructurar los fundamentos de la aproximación teórica que sustenta la investigación, evidenciando la articulación entre los elementos analizados. Los resultados reflejan las apreciaciones surgidas de los grupos de informantes —en este caso, los docentes— y muestran cómo cada categoría se relaciona con los hallazgos derivados del trabajo de campo, tal como se presenta a continuación.

Subcategoría: Concepciones pedagógicas sobre la comprensión auditiva

Las concepciones pedagógicas que orientan la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés constituyen la base sobre la cual el docente define su práctica, selecciona estrategias y determina los objetivos del proceso formativo. Estas concepciones, de naturaleza teórica y experiencial, reflejan la forma en que el maestro entiende el aprendizaje de una lengua extranjera y el papel que la escucha ocupa dentro de la competencia comunicativa. En el ámbito educativo, comprender no significa únicamente oír palabras, sino interpretar intenciones, inferir significados y construir sentido, acciones que demandan una mediación pedagógica intencionada y coherente con el contexto escolar.

Ahora bien, la comprensión auditiva se reconoce como un proceso activo en el que el estudiante no es un receptor pasivo, sino un participante que interpreta y reelabora los mensajes a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias y el contexto comunicativo. Brown (2007) señala que escuchar implica una serie de procesos cognitivos complejos donde el individuo filtra, selecciona y organiza la

información, construyendo significados más allá del sonido literal. De ahí que las concepciones docentes sobre el listening influyan directamente en la manera en que se diseñan las actividades y se estructuran las oportunidades de aprendizaje dentro del aula.

A su vez, el docente que asume una visión comunicativa y constructivista del aprendizaje del inglés entiende que la comprensión auditiva no puede reducirse a ejercicios de repetición o traducción. Richards (2008) plantea que el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas busca desarrollar la habilidad de entender mensajes reales en contextos auténticos, fomentando la interacción y la negociación de significado. Desde esta perspectiva, la comprensión auditiva se enseña no como un fin en sí misma, sino como una vía para construir comprensión, pensamiento y comunicación. El papel del maestro, por tanto, se reconfigura: deja de ser transmisor de contenidos y se convierte en mediador de experiencias significativas que conectan al estudiante con la lengua viva.

Asimismo, las concepciones pedagógicas sobre la comprensión auditiva deben atender al componente afectivo del aprendizaje. Krashen (1982) destaca que la adquisición de una segunda lengua ocurre de manera más efectiva cuando el aprendiz se encuentra en un ambiente de bajo filtro afectivo, es decir, libre de ansiedad, temor o presión excesiva. Desde esta visión, la labor docente trasciende el dominio técnico del idioma para centrarse en crear un clima emocionalmente seguro que promueva la confianza, la curiosidad y la disposición para escuchar. En este sentido, la comprensión auditiva se convierte en un puente entre el aprendizaje lingüístico y el desarrollo emocional del estudiante.

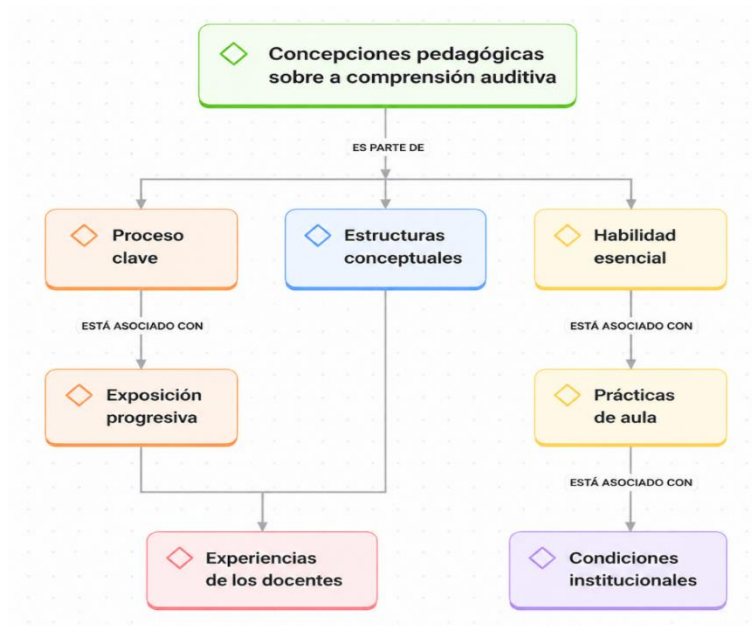
Por otra parte, las concepciones que los docentes tienen sobre el listening también revelan sus creencias acerca de la relación entre teoría y práctica. Un maestro que concibe la enseñanza de la comprensión auditiva desde la reflexión y la investigación de su propia práctica tenderá a generar espacios de escucha activa, donde los estudiantes construyan conocimiento a partir de situaciones comunicativas reales.

De esta manera, las concepciones pedagógicas sobre la comprensión auditiva no solo determinan el modo en que se enseña, sino también la intencionalidad educativa que subyace al proceso. Un docente que asume la escucha como práctica de comprensión cultural y cognitiva prepara a sus estudiantes para ser oyentes críticos y comunicadores competentes en inglés. En cambio, una concepción limitada o instrumental puede reducir la enseñanza del listening a una mera decodificación de sonidos, desconectada de la realidad comunicativa. Por ello, la revisión y resignificación constante de las concepciones pedagógicas resulta esencial para avanzar hacia una enseñanza del inglés más humana, significativa y acorde con las necesidades del contexto colombiano.

Por lo tanto, esta subcategoría evidenció que las concepciones pedagógicas del docente sobre la comprensión auditiva trascienden la técnica y se insertan en una visión integral del acto educativo. Enseñar a escuchar implica formar para comprender, y ello exige del maestro una postura reflexiva, crítica y consciente del impacto que su propia visión pedagógica ejerce sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

Figura 4.

Concepciones pedagógicas comprensión auditiva



Nota: elaboración propia

Por último, la importancia de los fundamentos pedagógicos y didácticos se enmarcan en un cúmulo de elementos centrados en lo que es la forma y manera de enseñar, por lo tanto, en primera instancia se asume lo correspondiente a las preguntas realizadas a cada grupo de investigados, teniendo en cuenta que cada categoría, según sea el caso se establece lo concerniente a los elementos base de cada uno de aspectos referidos según la pregunta realizada; tal cual se evidencia en lo siguiente:

Tabla 5

-Respuesta pregunta 1

Categoría: Fundamentos pedagógicos y didácticos	
Subcategoría: Concepciones pedagógicas sobre la comprensión auditiva	
Nº	Preguntas:
1	¿Cómo entiende usted la enseñanza de la comprensión auditiva "listening" en inglés en la educación básica?
Respuestas	
Informante	Respuestas
Doc.1	Como un proceso clave dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, porque permite a los estudiantes familiarizarse con los sonidos, acentos, entonaciones y estructuras propias del idioma desde edades tempranas. No se trata solo de "oír" palabras, sino de desarrollar la capacidad de interpretar, procesar y dar sentido al mensaje escuchado, incluso cuando no se comprenda el 100% del contenido. Se puede decir que en la educación básica el listening debe ser entendido como un proceso progresivo de exposición, práctica y construcción de significado, en el que lo más importante no es la perfección, sino la confianza y la disposición a comprender y comunicarse en inglés.

Doc.2	Diría que la comprensión auditiva es una habilidad clave que se está intentando fortalecer desde edades tempranas, especialmente en los últimos años. En la educación básica, la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés es vista como un cimiento para que los estudiantes se vayan soltando, ganen confianza y se familiaricen con el acento y ritmo de la lengua inglesa.
Doc.3	La entiendo como la priorización de actividades de escucha en el aula para fortalecer el entendimiento del idioma y la producción de mensajes claros en contextos orales/comunicativos.
Doc.4	Entiendo la comprensión auditiva como una habilidad esencial para el desarrollo integral del aprendizaje del inglés. No se trata solo de escuchar sonidos, sino de captar intenciones, contextos y significados. En mi experiencia, es la base para la comunicación real, ya que permite que los estudiantes se familiaricen con la entonación, el acento y las expresiones cotidianas.
Doc.5	La entiendo como un proceso gradual en el que los estudiantes aprenden a identificar sonidos, palabras y expresiones en inglés, para luego captar el sentido global de lo que escuchan. Más que traducir palabra por palabra, lo importante es que logren comprender ideas principales y mensajes básicos en contextos cercanos a su vida cotidiana.
Nota: Elaboración Propia	

Tabla 6

Respuesta pregunta 2

Categoría: Fundamentos pedagógicos y didácticos Subcategoría: Procesos cognitivos y estrategias de comprensión (PCE)	
Nº	Preguntas:
2	¿A usted cuáles estrategias le dan mejor resultado para que los estudiantes logren comprender textos orales en inglés?
Doc.1	A ver esa pregunta... Estrategias clave que más funcionan Uso de audios variados: canciones, cuentos, diálogos simples, videos cortos. Repetición con propósito: escuchar varias veces, pero cada vez con una meta distinta. Trabajar audios cortos y claros, para no saturar. Enseñar a captar la idea global, aunque no se entienda el 100%. Juegos de roles, "Simon says", karaoke o completar letras de canciones.

Doc.2	A mí me funciona mucho utilizar material auténtico, como podcasts o conversaciones reales, pero que sean del interés de los estudiantes y a partir de sus gustos, también implemento ejercicios cortos de repetición y transcripción, pienso que son muy útiles
Doc.3	Me funciona hacer una actividad de calentamiento sobre el tema o con preguntas del audio que vamos a escuchar. Asimismo, repetir el audio un máximo de 3 veces y con cada escucha ir realizando actividades de comprensión diferentes. Como última estrategia doy la transcripción del audio y así pueden seguir el audio y aclarar dudas (normalmente en la tercera o cuarta escucha).
Doc.4	Me han funcionado estrategias de escucha guiada (pre-listening, while-listening y post-listening), donde primero activo conocimientos previos, luego enfoco la atención en palabras clave o expresiones y finalmente cierro con actividades de comprensión o producción. Además, el uso de canciones, podcasts y diálogos breves ha sido muy efectivo para motivarlos y conectar con sus intereses.
Doc.5	Me funcionan bien las actividades de listening por etapas: primero predicción (mirar imágenes o títulos), luego escuchar con una tarea sencilla, y finalmente una actividad más específica. También trabajar con audios cortos y claros, repitiendo varias veces y usando preguntas simples para guiar la atención

Nota: Elaboración Propia

Tabla 7

Respuesta pregunta 3

Categoría: Fundamentos pedagógicos y didácticos

Subcategoría: Modelos didácticos aplicados a la enseñanza del *listening* (MDA)

Nº	Preguntas:
3	¿Cómo desarrolla usted la enseñanza de la comprensión auditiva “listening” en las clases de inglés?

Doc.1	Yo desarrollo la enseñanza de la comprensión auditiva (listening) en las clases de inglés a través de una secuencia didáctica que busca que los estudiantes no solo escuchen, sino que también entiendan, procesen y usen la información en situaciones comunicativas. Presento el tema con imágenes, preguntas disparadoras o breves conversaciones. Luego pido que capten de qué trata el audio. Luego los estudiantes resumen lo que escucharon, se practican nuevas palabras.
Doc.2	Yo suelo empezar con ejercicios sencillos de escucha, usando audios cortos y preguntas guiadas, luego voy aumentando la dificultad de estos, puede ser con diálogos un poco más largos o escenas fragmentadas de películas o series y así ellos comprenden naturalmente.
Doc.3	Aplicando las estrategias anteriormente mencionadas; y, además, motivando a que a partir de material auténtico se aprenda y se disfrute el inglés.
Doc.4	Planifico actividades en tres momentos: Antes: introduzco vocabulario y contexto. Durante: escuchamos audios auténticos en varias repeticiones con objetivos distintos (idea general, detalles, actitudes). Después: promovemos debates, preguntas de comprensión y creación de ejemplos propios.
Doc.5	Normalmente la desarrollo con ejercicios prácticos: canciones, videos cortos, audios de libros de texto o grabaciones propias. Comienzo activando el vocabulario relacionado con el tema, después escuchamos y hacemos tareas de comprensión global, y al final reforzamos con actividades de detalle o discusión.

Nota: Elaboración Propia

El análisis de las respuestas de los informantes reveló una comprensión amplia y consciente de la importancia de la comprensión auditiva ("listening") como eje central del aprendizaje del inglés en la educación básica. Los docentes coinciden en que escuchar no implica un acto pasivo, sino una experiencia activa de construcción de significado que permite a los estudiantes familiarizarse con los sonidos, acentos y estructuras del idioma. Esta concepción, que supera la visión tradicional de la escucha como mera recepción de sonidos, refleja una orientación pedagógica más comunicativa y significativa.

El Docente 1 destacó que el listening debe entenderse como “un proceso progresivo de exposición, práctica y construcción de significado”, enfatizando la dimensión formativa de la confianza y la disposición para comunicarse. En la misma línea, Docente 2 lo consideró un “cimiento” sobre el que se construye la competencia comunicativa, reforzando la idea de que la enseñanza temprana contribuye a la naturalidad del aprendizaje.

Por su parte, Docente 4 introdujo una mirada más profunda al señalar que “no se trata solo de escuchar sonidos, sino de captar intenciones, contextos y significados”, reconociendo la comprensión auditiva como un proceso cognitivo complejo y contextualizado. Este planteamiento se articula con el enfoque fenomenológico de la investigación, en tanto reconoce la experiencia del escuchar como un fenómeno cargado de intencionalidad y significado.

En conjunto, las respuestas sugirieron que los docentes conciben la comprensión auditiva como una habilidad integradora que posibilita el desarrollo comunicativo global del estudiante. Se evidenció una tendencia hacia modelos pedagógicos que promueven la interacción, la exposición continua y la construcción del sentido, más que la traducción literal o la memorización de estructuras. Esta visión se alinea con perspectivas didácticas contemporáneas que conciben el listening como un proceso de inmersión, comprensión y acción comunicativa.

Subcategoría: Procesos cognitivos y estrategias de comprensión

En cuanto a las estrategias utilizadas para favorecer la comprensión de textos orales, los informantes mostraron un consenso en torno a la importancia de la variación de recursos auditivos, la repetición guiada y el uso de material auténtico. La enseñanza de la comprensión auditiva, en este sentido, es percibida como un proceso de mediación que debe activar las habilidades cognitivas del estudiante a través de tareas significativas.

Por su parte, el Docente 1 mencionó el uso de audios variados, canciones, diálogos y videos cortos, articulados con la estrategia de repetición con propósito,

que permite centrar la atención en diferentes niveles de comprensión: global, específica e inferencial. A su vez, el Docente 4 amplió esta idea al describir su práctica mediante las etapas del pre-listening, while-listening y post-listening, evidenciando la aplicación de un modelo metodológico estructurado que favorece la metacognición y el pensamiento estratégico.

Asimismo, Docente 2 y Docente 3 coincidieron en que la motivación y el interés del estudiante son variables determinantes en la eficacia de las estrategias. La implementación de materiales auténticos, podcasts y actividades contextualizadas con los intereses juveniles facilita la conexión emocional con el idioma y favorece una actitud receptiva hacia el aprendizaje. Desde una mirada fenomenológica, estas respuestas evidenciaron que las estrategias no son percibidas como técnicas aisladas, sino como experiencias vividas de comprensión en las que el estudiante participa activamente en el proceso de decodificación y construcción del sentido. En este marco, las estrategias adquieren valor pedagógico no solo por su eficacia, sino por su capacidad de generar compromiso, confianza y reflexión lingüística.

De otro lado, los hallazgos evidenciaron que las estrategias aplicadas por los docentes para desarrollar la comprensión auditiva responden a una visión cognitiva del aprendizaje, donde el estudiante es un sujeto activo que construye significado a partir de la información que escucha. En este sentido, Vandergrift y Goh (2020) sostienen que “la comprensión auditiva implica la integración simultánea de procesos perceptivos, cognitivos y metacognitivos, donde los aprendices monitorean, evalúan y ajustan su comprensión de manera estratégica para construir significado” (p. 45). Así, la variedad de recursos auditivos y la repetición con propósito, señaladas por los informantes, se convierten en instrumentos que favorecen la activación de estos mecanismos cognitivos, permitiendo al estudiante avanzar desde una comprensión literal hacia una comprensión inferencial y crítica del discurso.

Además, el análisis mostró que los docentes integran estrategias estructuradas, como las fases de pre-listening, while-listening y post-listening, con el fin de fortalecer la metacognición y la autorregulación. Vandergrift (2004) plantea

que estas etapas no solo optimizan la comprensión, sino que promueven el desarrollo de estrategias metacognitivas que permiten al aprendiz planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de escucha. Desde esta perspectiva, la enseñanza del listening deja de ser una práctica técnica para convertirse en una experiencia reflexiva, en la que el estudiante toma conciencia de cómo comprende y qué necesita para mejorar.

Asimismo, la motivación y el interés aparecieron como factores determinantes en la eficacia de las estrategias empleadas. De acuerdo con Dörnyei (2001), la motivación influye directamente en la disposición del aprendiz a participar activamente y mantener la atención durante las tareas auditivas. El uso de materiales auténticos, como podcasts o canciones, no solo contextualiza el aprendizaje, sino que potencia el componente afectivo al conectar el idioma con las experiencias reales de los estudiantes. Este enfoque integra las dimensiones cognitiva y emocional del aprendizaje, generando una relación más significativa con la lengua meta.

En virtud de lo anterior, se reconoció que las estrategias pedagógicas trascendieron la simple aplicación técnica para convertirse en experiencias vividas de comprensión. Brown (2007) sostiene que enseñar a escuchar implica guiar al estudiante hacia la construcción de sentido mediante la interacción entre pensamiento, emoción y contexto. En consecuencia, las estrategias adquieren valor pedagógico no solo por su efectividad instrumental, sino por su capacidad de generar compromiso, confianza y reflexión lingüística. Así, el docente se convierte en mediador de procesos cognitivos y emocionales que configuran el aprendizaje significativo de la comprensión auditiva en inglés.

Subcategoría: Modelos didácticos aplicados a la enseñanza del listening.

En esta subcategoría, los docentes describieron cómo estructuran las actividades en el aula para desarrollar la comprensión auditiva. Predominó el uso de secuencias didácticas que integran momentos de anticipación, comprensión e

interacción, lo que denotó una apropiación consciente de modelos comunicativos y constructivistas.

Al respecto, el Docente 1 explicó que inicia las clases con imágenes o preguntas disparadoras para activar conocimientos previos, seguido de la escucha y la síntesis oral de lo comprendido. Este enfoque coincidió con la lógica del aprendizaje significativo, donde la nueva información se asoció con saberes previos. Docente 4, por su parte, mencionó una planificación tripartita que abarca las etapas de antes, durante y después de la escucha, con objetivos diferenciados en cada fase.

Por otro lado, Docente 2 y Docente 3 destacaron la importancia de la gradualidad en la complejidad de los audios y de mantener un enfoque flexible que permita al estudiante adaptarse progresivamente al ritmo natural del inglés. Estas prácticas reflejaron la internalización de principios del enfoque comunicativo, donde la exposición continua y la contextualización son elementos esenciales para la adquisición del idioma.

Cabe señalar que, la reiteración del uso de material auténtico, como canciones, películas o podcasts, se convirtieron en un eje metodológico recurrente. Desde la perspectiva fenomenológica, este énfasis en la autenticidad reveló el interés docente por conectar la experiencia de aprendizaje con el mundo real del estudiante, otorgando sentido al acto de escuchar.

En conjunto, las respuestas indicaron que los docentes aplicaron modelos didácticos coherentes con la pedagogía moderna, orientados a la acción y al significado, en los cuales el estudiante se concibe como protagonista activo del proceso de comprensión. La enseñanza del listening, en consecuencia, se entendió como un espacio de interacción donde confluyen la cognición, la emoción y la comunicación.

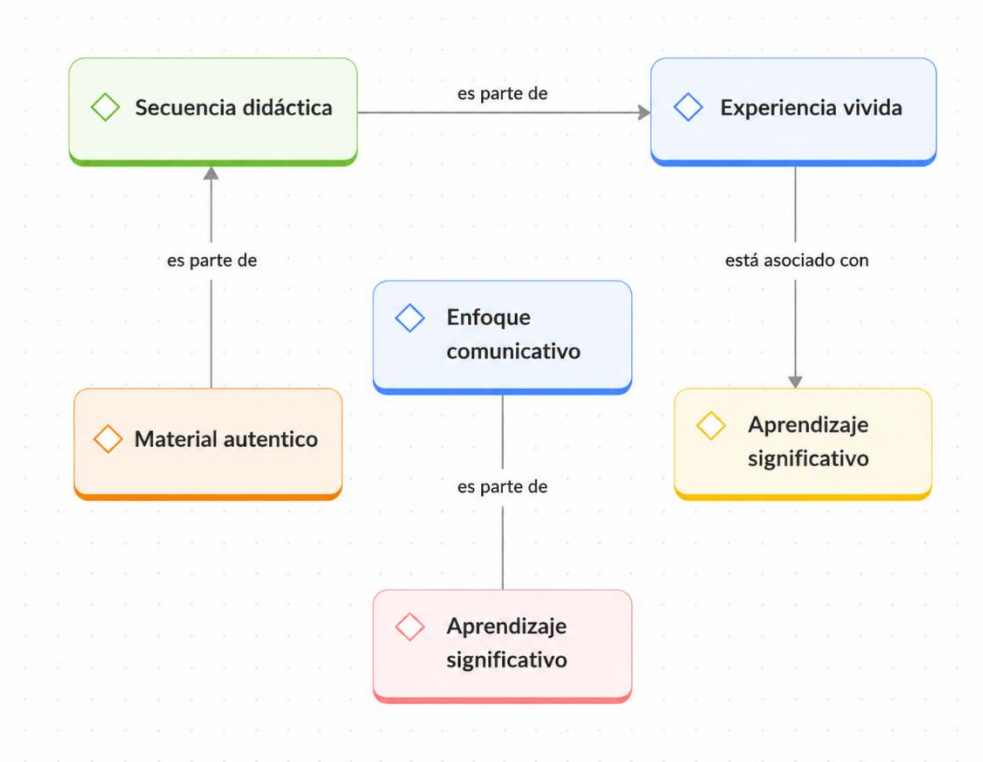
En virtud de lo anterior, el análisis global de la categoría Fundamentos pedagógicos y didácticos permitió afirmar que los docentes participantes conciben la comprensión auditiva como una competencia integral que articula dimensiones cognitivas, afectivas y socioculturales. Su enseñanza se basó en estrategias

dinámicas y secuencias didácticas estructuradas, sustentadas en el enfoque comunicativo y la pedagogía del sentido.

Ahora bien, las prácticas descritas reflejaron un tránsito desde modelos tradicionales centrados en la repetición mecánica hacia enfoques más experienciales y reflexivos, donde el estudiante construye activamente el conocimiento a partir de su interacción con el entorno sonoro y social del idioma. Esta visión, profundamente humana y contextualizada, resaltó la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias de comprensión auditiva y de proveer espacios institucionales que faciliten la innovación pedagógica y el uso de recursos auténticos. En consecuencia, la comprensión auditiva en inglés se configuró no solo como una habilidad lingüística, sino como una práctica cultural y comunicativa que posibilitó la apertura al mundo y la comprensión del otro desde la experiencia misma del lenguaje.

Figura 5

Modelos didácticos aplicados a la enseñanza del listening



Nota. Elaboración propia

Códigos Emergentes de la Categoría: Fundamentos Pedagógicos y Didácticos

En relación con los códigos emergentes identificados en la categoría Fundamentos pedagógicos y didácticos, se evidenciaron múltiples elementos que configuran la base epistemológica y práctica de la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Estos códigos permitieron visualizar cómo las concepciones pedagógicas, las estrategias cognitivas y los modelos didácticos convergen en una estructura coherente que orienta la acción docente y el aprendizaje del estudiante. Desde esta perspectiva, los fundamentos pedagógicos no solo definieron el “qué” y el “cómo” enseñar, sino también el sentido formativo que subyace a cada experiencia educativa.

De manera general, los códigos emergentes reflejaron tres dimensiones centrales: la comprensión como proceso activo, la enseñanza mediada por la reflexión pedagógica, y la aplicación de estrategias comunicativas contextualizadas. En primer lugar, los docentes concibieron la comprensión auditiva como un fenómeno activo y constructivo, donde el estudiante se convierte en sujeto interpretativo y no en receptor pasivo de información. Brown (2007) y Anderson (2015) coinciden en que escuchar implica una serie de operaciones cognitivas complejas —seleccionar, organizar e inferir— que permiten transformar los sonidos en significados. Esta visión se traduce en prácticas pedagógicas orientadas a la acción y la reflexión, donde cada experiencia auditiva se convierte en una oportunidad para desarrollar pensamiento crítico y autonomía lingüística.

Del mismo modo, la categoría reveló la importancia de la mediación pedagógica reflexiva como eje articulador del proceso educativo. Schön (1992) propone el concepto de reflexión en la acción, entendida como la capacidad del docente para analizar y ajustar su práctica en tiempo real, a partir de la interacción con sus estudiantes y del contexto de enseñanza. Esta concepción se materializa en el aula cuando los docentes diseñan secuencias didácticas que integran momentos de anticipación, comprensión y producción, promoviendo la participación activa del estudiante.

A su vez, Richards y Rodgers (2014) sostienen que el enfoque comunicativo transforma la figura del maestro en un mediador que facilita experiencias de aprendizaje significativas, más que en un transmisor de contenidos. De esta manera, los códigos emergentes muestran que la práctica docente se fundamenta en una pedagogía del sentido, orientada a la comprensión y no a la memorización mecánica.

Asimismo, los códigos evidenciaron la incorporación de estrategias cognitivas y afectivas que potencian la comprensión auditiva desde una visión integral del aprendizaje. Es relevante, tener en cuenta el filtro afectivo como condición necesaria para que el aprendizaje ocurra de manera natural, lo cual coincide con las experiencias de los informantes al enfatizar la necesidad de ambientes emocionales seguros y motivadores.

De igual manera, la inclusión de estrategias como la escucha guiada, la predicción y la inferencia no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también promueven la confianza del estudiante en su capacidad de comprender y comunicarse. Así, los códigos emergentes vinculan el aspecto emocional con el cognitivo, configurando una práctica docente más humana y empática.

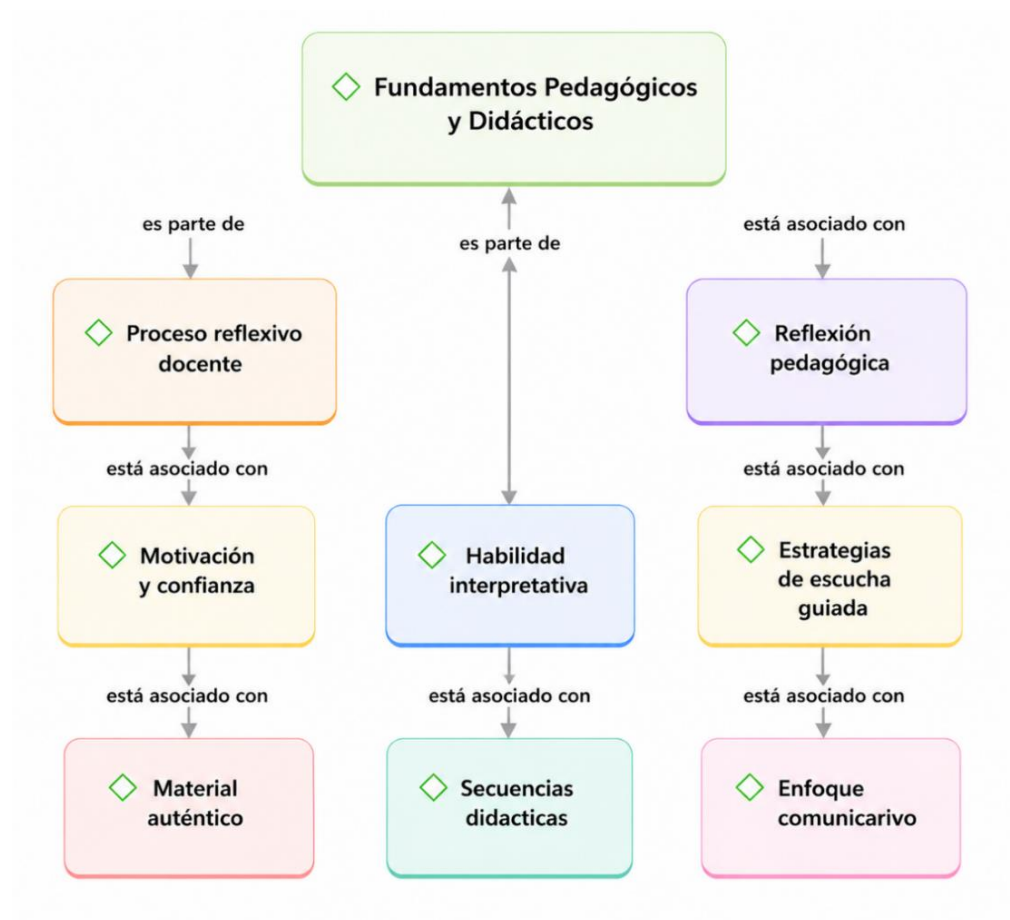
Por otra parte, emergió con fuerza el código relacionado con la autenticidad del material y la contextualización del aprendizaje. Nunan (2003) y Gilmore (2007) destacan que la exposición a audios, canciones, podcasts y conversaciones reales permite a los aprendices enfrentarse al idioma en su uso natural, desarrollando competencias comunicativas situadas. Este aspecto se reflejó en las prácticas de los docentes, quienes priorizan materiales auténticos para conectar el aula con el mundo real del estudiante. La autenticidad, en este sentido, no solo motiva, sino que construye puentes entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica, fortaleciendo la comprensión desde la vivencia cotidiana del lenguaje.

Finalmente, los códigos emergentes permiten comprender que la categoría Fundamentos pedagógicos y didácticos se consolidó como el eje estructural del proceso de enseñanza del inglés. La interacción entre concepciones pedagógicas, estrategias cognitivas y modelos didácticos configuró un entramado coherente que

da sentido a la práctica educativa. En consonancia con Richards (2008), enseñar inglés desde una perspectiva comunicativa implica formar oyentes críticos, reflexivos y emocionalmente competentes. Por tanto, los fundamentos pedagógicos no se limitan a un conjunto de técnicas o teorías, sino que constituyen una filosofía de enseñanza que reconoce al estudiante como ser integral, capaz de construir conocimiento, emoción y cultura a través de la escucha.

Figura 6.

Códigos Emergentes de la Categoría: Fundamentos Pedagógicos y Didácticos



Nota. Elaboración propia

Categoría: práctica docente en la enseñanza del listening

En primer lugar, la práctica docente en la enseñanza del listening se presenta como un entramado complejo y situado en el que el docente actúa como mediador del proceso auditivo más que como transmisor de información. En este sentido, los doctores Vandergrift y Goh (2020) afirman que:

“la comprensión auditiva implica la integración simultánea de procesos perceptivos, cognitivos y metacognitivos, donde los aprendices monitorean, evalúan y ajustan su comprensión de manera estratégica para construir significado en contextos de enseñanza reales” (p. 45).

Esta perspectiva se reflejó en las respuestas de los cinco docentes, quienes planifican secuencias pre-listening, while-listening y post-listening, emplean andamiajes visuales y verbales, y ajustan el nivel del input según las necesidades del grupo. Por lo tanto, la práctica docente se legitima como espacio de dinamismo metodológico y reflexión pedagógica.

Del mismo modo, la práctica docente eficaz en el listening demanda no sólo recursos auténticos y variados, sino también el diseño de actividades que promuevan la participación activa y la interacción comunicativa. Como sostiene Field (2019), “una tarea auditiva eficaz debe anticipar la escucha, centrar la atención del alumno, facilitar la reconstrucción del significado y permitir la verificación, de modo que el alumno participe activamente y cree su propia concepción del texto sonoro” (p. 112). Este planteamiento converge con los testimonios analizados, en los cuales figuras como canciones, podcasts, subtítulos temporales y repeticiones con propósito emergen como prácticas recurrentes. Así, se evidencia que la enseñanza del listening se articula a través de estrategias cognitivas y metacognitivas alineadas con principios de aprendizaje significativo.

Además, el componente afectivo y motivacional adquirió un papel central en la práctica docente del listening, de tal manera que el ambiente de aprendizaje y la actitud del estudiante condicionan el avance de la competencia auditiva. En este sentido, Oxford (2017) señala que “las estrategias afectivas y metacognitivas proporcionan al alumno un sentido de control sobre su aprendizaje, reducen la

ansiedad y elevan la disposición a escuchar, factores que son indispensables para la efectividad de la comprensión auditiva en segundas lenguas” (p. 88). En las respuestas de los docentes entrevistados se observó la preocupación por construir confianza, suavizar expectativas de perfección y valorar el proceso sobre el producto. Por ende, la práctica docente en esta categoría debe abordarse de forma integral, conjugando cognición, emoción y contexto.

Finalmente, la enseñanza del listening en educación básica requiere una adaptación continua al contexto institucional, al perfil de los estudiantes y a las condiciones de aula, lo que convierte la práctica docente en un ejercicio de flexibilidad reflexiva. Según Richards (2017),

“la didáctica para la enseñanza del listening exige una planificación que integre momentos de anticipación, exposición, producción y reflexión, adaptados al nivel, al estilo de aprendizaje y al entorno del alumno, además de incorporar tareas formativas que sustenten el progreso” (p. 53).

Esta visión se encuentra claramente reflejada en la práctica descrita por los docentes, quienes ajustan la dificultad de los audios, utilizan recursos visuales y promueven actividades lúdicas para facilitar la comprensión. Así, la categoría se perfila como un ámbito de acción docente que articula la teoría, la experiencia y el contexto para optimizar la enseñanza del listening.

Figura 7

Categoría práctica docente en la enseñanza del listening

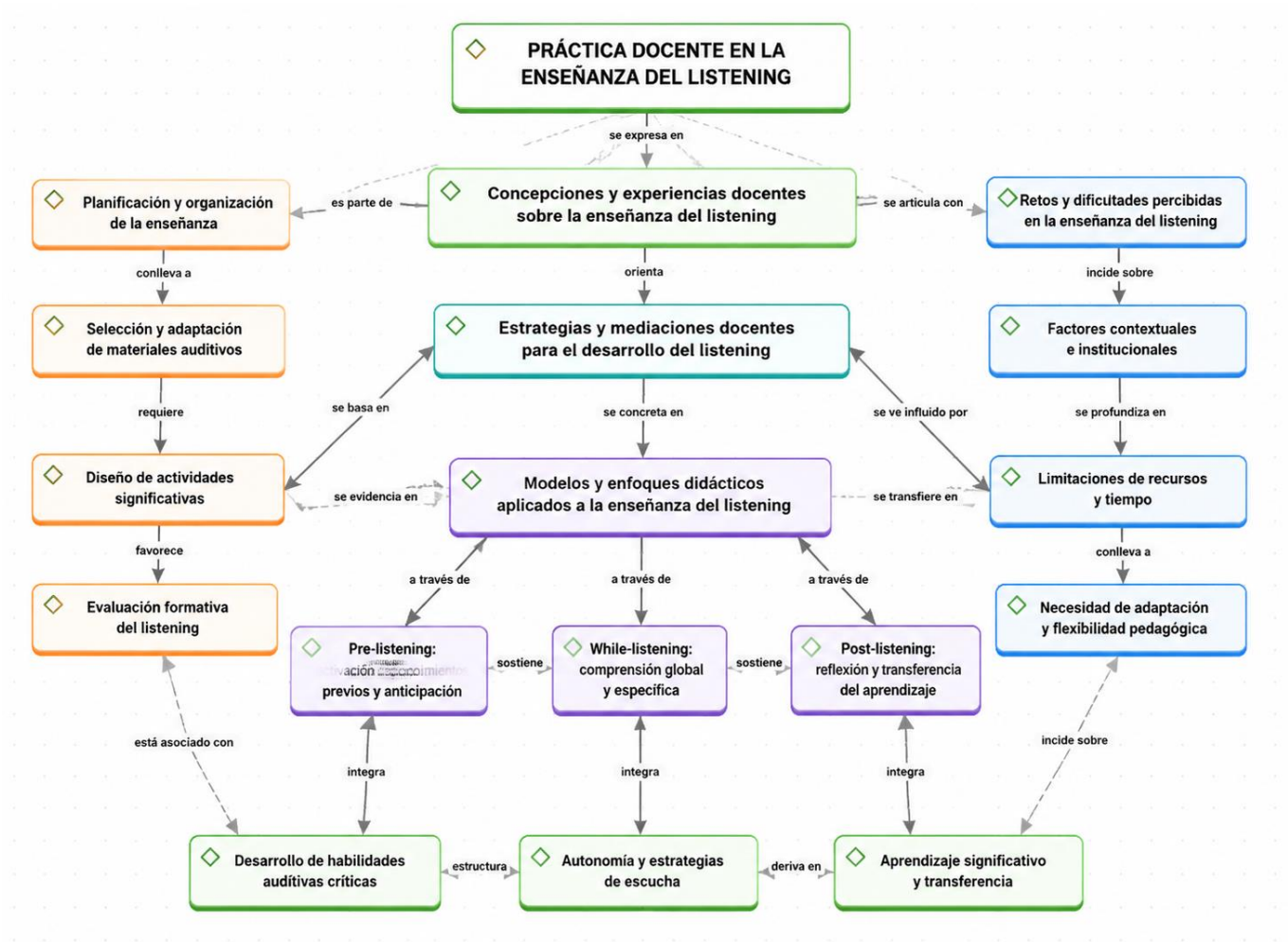


Nota. Elaboración propia

A continuación, encontramos la red semántica correspondiente a la práctica docente en la enseñanza del listening, en la cual se organizan visualmente las principales categorías, relaciones y elementos derivados del análisis realizado. Esta representación permite observar, de manera sintética, cómo se articulan las concepciones docentes, las estrategias didácticas, las mediaciones pedagógicas y los retos contextuales que intervienen en este proceso de enseñanza de la comprensión auditiva en inglés.

Figura 8.

Red semántica Categoría: práctica docente de la enseñanza del listening



Nota: elaboración propia

La red semántica muestra una estructura interrelacionada que detalla cómo las estrategias pedagógicas y las prácticas docentes son esenciales en la enseñanza de la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés. En primer lugar, el proceso de planificación y organización de la enseñanza es fundamental para estructurar las actividades de aprendizaje. En este proceso, se incluye la selección y adaptación de materiales auditivos, los cuales son necesarios para una enseñanza eficaz del listening. Además, el diseño de actividades significativas favorece el aprendizaje, ya que permite

a los estudiantes interactuar activamente con los materiales, lo cual facilita la comprensión del contenido.

Por otro lado, las concepciones docentes y las experiencias previas juegan un papel crucial en la forma en que los docentes abordan la enseñanza del listening. Estas concepciones influyen directamente en las estrategias y mediaciones docentes utilizadas para guiar el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes. Al integrar estas experiencias, los docentes implementan enfoques adaptativos, asegurando que las estrategias empleadas estén alineadas con las necesidades y los contextos de los estudiantes.

A su vez, los modelos didácticos aplicados en la enseñanza del listening se estructuran en tres fases: pre-listening, while-listening y post-listening. Estas fases guían el proceso de enseñanza, comenzando con la activación de los conocimientos previos en la fase de pre-listening, lo cual prepara a los estudiantes para el contenido que escucharán. En la fase de while-listening, los estudiantes se enfocan en la comprensión global y específica, mientras que la fase de post-listening se dedica a la reflexión y la transferencia del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a consolidar y aplicar lo aprendido.

Además, a lo largo de estas fases, se desarrollan habilidades críticas y de escucha que permiten a los estudiantes mejorar su autonomía en el manejo del contenido auditivo. Las estrategias de escucha crítica son esenciales para que los estudiantes no solo comprendan lo escuchado, sino que también lo analicen y lo relacionen con otros contextos. Esto les otorga las herramientas necesarias para abordar nuevas situaciones de escucha de forma independiente.

A lo largo del proceso, los factores contextuales y las condiciones institucionales también influyen de manera significativa en la enseñanza del listening. Estos factores incluyen las limitaciones de recursos y tiempo, que pueden afectar la flexibilidad pedagógica en el aula. Sin embargo, las condiciones institucionales también permiten la adaptación de los enfoques pedagógicos, de manera que los docentes pueden ajustarse a las circunstancias específicas de su entorno.

En consecuencia, los resultados del proceso de enseñanza se reflejan en un aprendizaje significativo que los estudiantes logran consolidar a través de la reflexión y

la práctica. Este aprendizaje se manifiesta en la transferencia de habilidades de escucha a contextos reales, lo que asegura que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido fuera del aula de manera efectiva. El proceso completo está diseñado para garantizar que los estudiantes no solo mejoren su capacidad auditiva, sino que desarrollen también competencias críticas para enfrentar nuevos retos en la comprensión auditiva.

A continuación, se presenta la Tabla 8, la cual muestra la distribución de la categoría práctica docente en la enseñanza del listening y sus respectivas subcategorías, organizadas según los criterios establecidos en el proceso de análisis. Esta disposición permite comprender de manera clara la estructura conceptual del estudio, evidenciando la relación entre las concepciones pedagógicas, los fundamentos didácticos y los procesos de comprensión auditiva abordados por los docentes participantes.

Tabla 8

Distribución de Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategoría
Práctica docente en la enseñanza del listening	Estrategias docentes en la mediación del listening.
	Saberes y experiencias del docente en la práctica de aula.
	Retos percibidos por el docente en la enseñanza del listening.
	Adaptaciones pedagógicas y contextuales en la enseñanza del listening

Nota: Elaboración Propia

La tabla anterior define la forma de tratamiento de la información recolectada la cual se muestra de acuerdo a cada una de las categorías presentes, de hecho, se logra constituir las bases de cada uno de los elementos centrados en lo que es los fundamentos de los constructos teóricos; tal cual se evidencia en todo lo planteado a continuación.

Subcategoría: Estrategias docentes en la mediación del *listening*

Las estrategias docentes en la mediación del *listening* representan un componente esencial en la enseñanza del inglés, pues orientan la manera en que el docente guía al estudiante en la comprensión auditiva. Estas estrategias actúan como puentes entre la información sonora y la construcción de significado, integrando dimensiones cognitivas, lingüísticas y afectivas. A través de la mediación, el docente organiza actividades que activan el conocimiento previo, promueven la predicción y el monitoreo, y fortalecen la autonomía del oyente. De esta forma, la enseñanza del *listening* deja de ser un proceso pasivo para convertirse en una experiencia activa, reflexiva y contextualizada.

En primera instancia, los Docentes 1 y 2 coincidieron en que la enseñanza de la comprensión auditiva debe organizarse en fases claramente delimitadas (pre-, while- y post-*listening*) para guiar la construcción del significado. Ambos destacaron la importancia de acompañar cada fase con estrategias de mediación que activen conocimientos previos, orienten la atención y promuevan la reflexión posterior. Este enfoque responde a lo que Field (2019) denomina una “instrucción auditiva secuenciada”, en la cual “el aprendizaje ocurre cuando la comprensión se aborda como un proceso progresivo que parte de la anticipación, pasa por la interpretación y culmina con la reconstrucción del mensaje” (p. 112). En este sentido, la práctica docente se convierte en un ejercicio de acompañamiento cognitivo y emocional, donde el educador asume un rol activo como guía del pensamiento auditivo.

De otro lado, el Docente 3 complementó esta visión al resaltar la necesidad de emplear recursos auténticos y actividades dinámicas que trasciendan el aula, recomendando el uso de podcasts, canciones y material multimedia. Este tipo de práctica coincide con Nunan (2015), quien sostiene que “la exposición a materiales auténticos aproxima al estudiante al uso real del idioma, favoreciendo la motivación intrínseca y la transferencia comunicativa” (p. 81). Tales estrategias permiten que el *listening* se perciba como una experiencia significativa, vinculada a la realidad del aprendiz, y no como un ejercicio académico descontextualizado. Por tanto, la

autenticidad se erige como un principio pedagógico que conecta la lengua con la vida cotidiana y fomenta la participación activa.

Asimismo, los Docentes 4 y 5 hicieron hincapié en el uso del andamiaje pedagógico como herramienta de mediación, integrando gestos, imágenes, subtítulos temporales y explicaciones de vocabulario clave. Dichas estrategias reflejan un enfoque constructivista donde la comprensión se construye gradualmente con la orientación del docente. Según Rost y Wilson (2013), “la enseñanza de la comprensión auditiva eficaz implica reconocer la naturaleza incremental del aprendizaje y proporcionar apoyos temporales que permitan al estudiante desarrollar autonomía progresiva” (p. 97). Esta mediación ajustada al nivel y ritmo de los aprendices demostró una sensibilidad pedagógica orientada a la equidad y a la diversidad, aspectos cruciales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De igual manera, todos los informantes coincidieron en que la motivación y el clima emocional influyen de manera determinante en la eficacia del proceso. Los docentes destacaron la importancia de reducir la ansiedad y reforzar la confianza del estudiante al recordarle que no es necesario comprender cada palabra para captar el sentido global del mensaje. Esta concepción encuentra sustento en Oxford (2017), quien plantea que “los factores afectivos, como la autoconfianza, la empatía y la seguridad emocional, median la disposición del aprendiz a escuchar activamente y participar sin temor al error” (p. 143). Por consiguiente, la mediación docente se expande más allá de la instrucción técnica para convertirse en una práctica humanizada, sensible y formativa.

En consecuencia, las respuestas de los docentes evidenciaron una práctica reflexiva donde la mediación del listening se concibe como un proceso integral que articula la cognición, la emoción y la interacción social. Vandergrift y Goh (2020) sostienen que “el desarrollo de la comprensión auditiva implica la convergencia entre estrategias metacognitivas, afectivas y cognitivas, guiadas por un docente que promueve la autorregulación y la autonomía” (p. 45). En coherencia, las estrategias aplicadas por los participantes —andamiaje, fases estructuradas, material auténtico y apoyo emocional— configuran una enseñanza centrada en el sentido y no en la

repetición mecánica. Así, el docente actúa como mediador reflexivo que facilita la comprensión, acompaña el aprendizaje y transforma la escucha en una experiencia de construcción de significado. Tal cual se puede evidenciar a continuación:

Tabla 9

Respuesta pregunta 4

Categoría: Práctica docente en la enseñanza del <i>listening</i>	
Subcategoría: Estrategias docentes en la mediación del <i>listening</i> (EDM)	
Nº	Preguntas:
4	¿Qué estrategias en la enseñanza del inglés utiliza Ud. como mediador para facilitar la comprensión auditiva “listening” en el aula?
Doc.1	Como mediador en el aula, las estrategias que utilizo para facilitar la comprensión auditiva (listening) en inglés se centran en guiar a los estudiantes en el proceso de escuchar, interpretar y dar sentido al mensaje, sin reducir la actividad a una simple tarea de repetición. Se realizan actividades de Pre-listening, luego otras while-listening, y finalmente actividades de post-listening.
Doc.2	Aparte del uso de material autentico que mencioné anteriormente, realizo actividades de escucha activa, donde después de escuchar, discutimos sobre el tema a partir de lo que entendieron, de igual manera, siempre los animo a preguntar, responder preguntas y repetir si es necesario.
Doc.3	Incluir material auténtico y talleres (más que una lección), en que se aborden; esto va de la mano con la tecnología. Realizo y priorizo actividades dinámicas, comunicativas e interactivas. Finalmente, entendiendo que no se puede quedar solo en el aula, entro como mediador a recomendar ejercicios, podcasts, canciones, entre otros.
Doc.4	Utilizo andamiaje: gestos, imágenes, subtítulos temporales, repeticiones y preguntas de predicción. También empleo frases comunes como “I’m just kidding” o “No way” para que ellos las reconozcan en contextos reales y las practiquen.
Doc.5	Como mediador trato de darles confianza, les recuerdo que no es necesario entender cada palabra. Uso scaffolding: explico palabras clave, doy ejemplos, uso gestos y apoyo visual. También adapto el nivel de dificultad de los audios según el grupo.

Nota: Elaboración Propia

Tabla 1.

Respuesta pregunta 5

Categoría: Práctica docente en la enseñanza del listening	
Subcategoría: Saberes y experiencias del docente en la práctica de aula	
Nº	Preguntas:
5	¿De qué manera los saberes y experiencias previos en los estudiantes influyen para usted en la forma de enseñar la comprensión auditiva “listening” en inglés?
Doc.1	Los saberes y experiencias previos de los estudiantes influyen de manera decisiva en cómo enseño la comprensión auditiva (listening) en inglés, porque se convierten en el punto de partida para diseñar actividades que sean significativas, motivadoras y alcanzables. Cuando un estudiante ya tiene nociones de vocabulario, expresiones cotidianas o experiencias con canciones y películas en inglés, puede relacionar lo nuevo con lo conocido. Si los estudiantes tienen poca experiencia en inglés, diseño actividades más visuales, lúdicas y con audios cortos y claros.
Doc.2	Yo creo que todos los estudiantes ya traen conocimientos previos desde sus saberes y experiencias y que estos son como un puente para enseñar la comprensión auditiva. Es decir, se puede conectar lo nuevo con lo que ellos ya conocen, de esta manera les resulta más fácil entender el inglés.
Doc.3	Indudablemente los saberes y experiencias son necesarios para seguir un proceso en que los estudiantes avancen y no se queden en un solo punto. Así que pueden influir tanto positiva como “negativamente”.
Doc.4	Los estudiantes traen referentes de canciones, películas o expresiones digitales que integran en clase. Retomar esos saberes facilita la motivación y la transferencia. Por ejemplo, muchos reconocen palabras en inglés en videojuegos o redes sociales, y desde allí construyo actividades.
Doc.5	Son fundamentales, porque un estudiante que ya consume música en inglés, series o videojuegos, tiene más facilidad para reconocer sonidos. Yo aprovecho esos saberes previos y les pido que compartan ejemplos o palabras que ya conocen.

Nota: Elaboración Propia

Tabla 10**Respuesta y pregunta 6**

Categoría: Práctica docente en la enseñanza del <i>listening</i>	
Subcategoría: Retos percibidos por el docente en la enseñanza del <i>listening</i>	
Nº	Preguntas:
6	¿Cuáles son los principales retos que usted percibe al enseñar inglés a los estudiantes de educación básica con respecto a la comprensión auditiva “listening”?
Doc.1	Al enseñar inglés en educación básica, la comprensión auditiva (listening) plantea varios retos porque los estudiantes están en un proceso de iniciación y todavía construyen estrategias para enfrentarse a una lengua extranjera. Los estudiantes suelen acostumbrarse al acento del docente, pero se confunden cuando escuchan hablantes nativos con distintas entonaciones o cuando el audio es rápido. Al no contar con un repertorio amplio de palabras, los niños tienden a bloquearse si no entienden algunos términos, en lugar de buscar el sentido global. Muchos estudiantes sienten que si no entienden “todo” están fallando, lo que genera desmotivación y resistencia a escuchar audios en inglés.
Doc.2	Yo diría que uno de los retos más grandes puede ser la variedad de acentos y la velocidad en que se habla en inglés, a los estudiantes muchas veces se les complica adaptarse a la velocidad del idioma hablado, porque varía mucho dependiendo la región o el país, pero considero que también depende de la edad y los cambios constantes que tiene la lengua.
Doc.3	En mi sección: encuentro retos en la interacción y cercanía que tienen los estudiantes con el idioma inglés, porque se queda solamente como el momento de clase y la materia del colegio, pero no hay una práctica constante que refuerce y apoye el proceso en el colegio. Aunque, otro reto sería la poca experiencia en el aula porque no se ha trabajado lo suficiente la comprensión auditiva.
Doc.4	Los retos son variados: Diferentes niveles de exposición previa al inglés. Ansiedad y temor a no entender todo el mensaje. Limitaciones de tiempo y grupos numerosos que impiden atención individual.

Doc.5	El reto más grande es la poca exposición que los estudiantes tienen al inglés fuera del aula. También influye el nivel bajo con el que ingresan, las diferencias entre quienes tienen más contacto con la lengua y quienes no, y las dificultades técnicas como ruido o falta de equipos adecuados.
--------------	---

Nota: Elaboración Propia

Tabla 11

Respuesta y pregunta 7

Categoría: Práctica docente en la enseñanza del listening	
Subcategoría: Adaptaciones pedagógicas y contextuales en la enseñanza del <i>listening</i>	
Nº	Preguntas:
7	¿Teniendo en cuenta las características de sus estudiantes y su realidad, qué adaptaciones pedagógicas realiza usted en la enseñanza de la comprensión auditiva “listening” en inglés?
Doc.1	Teniendo en cuenta las características de mis estudiantes de educación básica y su realidad es decir, niveles de inglés muy variados, poca exposición fuera del aula y necesidad de mantener la motivación, las adaptaciones pedagógicas que realizo en la enseñanza de la comprensión auditiva (listening) son: Uso audios cortos, claros y con vocabulario cotidiano, para evitar saturación. Prefiero canciones, cuentos infantiles, diálogos sencillos y videos con apoyo visual. Uso juegos como “Simon says”, bingos de palabras, completar dibujos según lo que escuchan o dramatizar un diálogo.
Doc.2	Una de las adaptaciones que considero necesarias implementar es ajustar el nivel de dificultad de los audios de acuerdo a lo que los estudiantes puedan manejar e incrementarla gradualmente. También creo que es importante el apoyo visual y la motivación con temas que sean del agrado de los estudiantes.
Doc.3	Me apoyo de subtítulos en los videos y de transcripciones en audios para que asocien el sonido con la palabra. También consulto y uso material adaptado al nivel del grupo e inicio a trabajar desde lo más simple hasta lo avanzado. Me tomo el tiempo necesario para desglosar un audio y aprovechar al máximo la práctica que genere.

Doc.4	Simplifico audios, divido instrucciones en pasos pequeños, utilizo recursos visuales de apoyo y, en casos de estudiantes con mayor dificultad, realizo acompañamiento con repeticiones o trabajo en pares. También incluyo dinámicas lúdicas para que la escucha no se convierta en un proceso pasivo.
Doc.5	Adapto los audios a la velocidad y nivel de vocabulario. Uso más material visual y canciones que sean atractivas para motivarlos. Cuando noto dificultades, repito audios y simplifico instrucciones. Además, hago actividades en grupos pequeños para que se apoyen entre ellos.

Nota: Elaboración Propia

Subcategoría: Saberes y experiencias del docente en la práctica de aula

Desde una perspectiva fenomenológica, los saberes y experiencias docentes emergen como el punto de articulación entre la teoría pedagógica y la práctica vivida. Los Docentes 1 y 2 coincidieron en que el conocimiento previo de los estudiantes constituye un puente cognitivo que facilita la comprensión auditiva. Ambos reconocieron que las experiencias con canciones, películas o expresiones cotidianas en inglés permiten relacionar lo nuevo con lo conocido, configurando un aprendizaje significativo.

En consonancia, Ausubel (2002) plantea que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averígüese esto y enséñese en consecuencia” (p. 45). Esta premisa, retomada por los docentes, evidenció que el proceso de listening no inicia en el aula, sino en la acumulación de experiencias previas que el educador debe saber activar y potenciar.

De manera complementaria, el Docente 3 planteó que los saberes previos no siempre operan de forma positiva, pues las experiencias inadecuadas o los hábitos de traducción literal pueden obstaculizar la comprensión global del discurso. Este análisis reflexivo coincidió con lo expuesto por Bruner (1997), quien argumenta que “la enseñanza no consiste en la transmisión lineal del conocimiento, sino en la negociación del significado a partir de estructuras mentales preexistentes” (p. 76). Así, el docente debe actuar como mediador que reconstruye y resignifica los saberes previos del

alumno, guiándolo hacia una comprensión más amplia y flexible del lenguaje auditivo. Esta mediación crítica convierte la práctica docente en un proceso de interpretación constante entre el conocimiento que el estudiante trae y el que necesita construir.

Por su parte, los Docentes 4 y 5 destacaron el valor de los saberes extracurriculares adquiridos a través de la cultura digital: videojuegos, redes sociales y música en inglés. Retomar estas experiencias, según los informantes, incrementa la motivación y fortalece la transferencia del aprendizaje al contexto real. En esta línea, Gee (2017) señala que “los entornos digitales y los medios interactivos se han convertido en espacios informales de aprendizaje lingüístico, donde los jóvenes desarrollan competencias comunicativas sin mediación directa del aula” (p. 92). Integrar estos repertorios culturales en las prácticas de listening representa una forma de validar el conocimiento cotidiano del estudiante, reconociendo su papel activo en la construcción de sentido. Así, el saber docente no solo reside en su dominio del idioma, sino en su capacidad para reconocer, valorar y conectar los aprendizajes espontáneos del estudiante con los objetivos curriculares.

Además, los hallazgos mostraron que los docentes comprenden su práctica como un proceso en constante transformación. Para ellos, la experiencia acumulada les permite ajustar metodologías, anticipar dificultades y promover ambientes más inclusivos. Según Tardif (2013), “el saber docente es un saber plural, formado por la amalgama de conocimientos, experiencias, valores y juicios construidos en la práctica y validados por la reflexión” (p. 39). Esta concepción coincide plenamente con las narrativas de los participantes, quienes evidenciaron una pedagogía reflexiva sustentada en la observación sistemática y la autoevaluación. De esta manera, la práctica docente deja de ser una rutina técnica para consolidarse como un espacio de reflexión epistemológica y de crecimiento profesional.

Finalmente, se observó que la interacción entre los saberes previos del estudiante y la experiencia profesional del docente configura una relación dialógica de co-aprendizaje. Freire (2005) subraya que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 68). En consonancia, los docentes participantes revelaron una comprensión horizontal del proceso educativo, donde enseñar a escuchar implica también aprender a comprender

al otro desde su propio contexto. Esta reciprocidad entre experiencia docente y vivencia estudiantil reafirmó el carácter humano, social y transformador de la enseñanza del listening, situando la práctica de aula como un encuentro de saberes, emociones y significados compartidos.

Subcategoría: Retos percibidos por el docente en la enseñanza del listening.

La enseñanza del listening en lengua extranjera ha sido reconocida por la literatura pedagógica como una de las competencias más complejas de desarrollar, debido a la naturaleza transitoria del discurso oral y a los múltiples procesos cognitivos que intervienen en su comprensión. Desde una perspectiva didáctica, los docentes desempeñan un papel central en la mediación de esta habilidad, pero al mismo tiempo enfrentan diversos retos que condicionan su práctica. Estos desafíos surgen de la interacción entre factores metodológicos, institucionales y personales, que inciden directamente en la planificación y ejecución de estrategias efectivas para la comprensión auditiva.

En este sentido, los retos percibidos por el docente en la enseñanza del listening pueden entenderse como elementos inherentes al proceso educativo, vinculados tanto al dominio teórico del enfoque comunicativo como al manejo de recursos pedagógicos adecuados. La teoría constructivista y los enfoques basados en tareas han resaltado que el aprendizaje auditivo requiere condiciones de autenticidad, andamiaje y exposición continua, aspectos que muchas veces resultan difíciles de garantizar en el contexto escolar. Así, esta subcategoría busca explorar los fundamentos teóricos que explican las dificultades y tensiones que enfrenta el profesorado al enseñar la comprensión auditiva, situando dichos retos dentro de un marco de reflexión pedagógica y formativa.

En primera instancia, los Docentes 1 y 2 coincidieron en que uno de los principales retos al enseñar la comprensión auditiva en educación básica es la diversidad de acentos y velocidades del discurso en inglés, lo que dificulta que los estudiantes desarrollen una escucha comprensiva más allá del modelo fonético al que están habituados. Ambos enfatizaron que los aprendices suelen adaptarse al acento

del docente, pero experimentan confusión ante hablantes nativos o registros más rápidos.

Cabe señalar, según Field (2019), “la exposición a múltiples variedades del inglés es esencial para formar oyentes competentes; sin embargo, la falta de familiaridad fonológica inicial suele generar ansiedad y bloqueos cognitivos en los aprendices novatos” (p. 131). Esta dificultad se ve reforzada por la limitada disponibilidad de recursos auditivos en las escuelas, lo cual restringe la posibilidad de trabajar la comprensión desde un enfoque de exposición auténtica y progresiva.

Por otro lado, el Docente 3 identificó como desafío la escasa continuidad del contacto con el idioma fuera del aula, lo cual debilita el proceso de internalización del inglés y genera dependencia del entorno escolar. Este planteamiento se alinea con lo expuesto por Vandergrift y Goh (2020), quienes sostienen que “el desarrollo de la comprensión auditiva requiere práctica regular y exposición prolongada; el aprendizaje discontinuo interrumpe los procesos de automatización perceptiva y de decodificación semántica” (p. 67). De este modo, la falta de oportunidades para escuchar inglés en contextos cotidianos limita la posibilidad de consolidar estrategias metacognitivas de comprensión, situando al aula como el único espacio para el desarrollo de esta habilidad.

Asimismo, los Docentes 4 y 5 destacaron que los factores afectivos constituyen otro reto determinante: la ansiedad, la baja autoconfianza y el temor al error inhiben la participación activa del estudiante durante las actividades auditivas. Los docentes reconocen que muchos estudiantes asocian el no entender “cada palabra” con el fracaso, generando frustración y resistencia a participar. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de estrategias emocionales que acompañen el proceso cognitivo, promoviendo la confianza y el disfrute de la escucha como experiencia comunicativa.

De manera paralela, los informantes coincidieron en que las condiciones institucionales también inciden en los retos del listening. La falta de tiempo, los grupos numerosos y la carencia de equipos tecnológicos adecuados se convierten en limitaciones estructurales para implementar estrategias diversificadas. Richards (2017) advierte que “la enseñanza de la comprensión auditiva demanda ambientes controlados, tiempos de práctica guiada y recursos auditivos de calidad; sin estos

elementos, el proceso se reduce a una exposición superficial sin retroalimentación efectiva” (p. 119). Este panorama refleja la brecha entre las políticas educativas y las realidades del aula, donde los docentes, a pesar de su compromiso, enfrentan barreras materiales que restringen la innovación pedagógica.

De igual manera, es pertinente destacar que, a pesar de las dificultades, los cinco docentes coincidieron en que el reto mayor consiste en mantener la motivación estudiantil frente a la complejidad del listening. Esta motivación, entendida como energía intrínseca para sostener el aprendizaje, se ve influida por el contexto social y emocional de los alumnos. Como señala Ushioda (2020), “la motivación no es un rasgo estático del individuo, sino una relación dinámica entre la identidad del aprendiz, sus metas personales y el entorno educativo que las sustenta” (p. 14). Así, los docentes asumieron el desafío de transformar el listening en una experiencia participativa, emocionalmente segura y culturalmente cercana, donde la comprensión se construya de forma colaborativa y gradual.

En virtud de lo anterior, puede afirmarse que los retos percibidos por los docentes configuraron un entramado de factores interrelacionados que trascienden lo puramente metodológico. Estos desafíos comprenden limitaciones institucionales, así como dificultades lingüísticas, afectivas y contextuales que impactan directamente en el proceso de enseñanza. En este sentido, la práctica pedagógica exige del docente una mediación reflexiva, flexible e innovadora, capaz de transformar las restricciones en oportunidades de aprendizaje significativo.

En definitiva, superar tales obstáculos implica comprender la enseñanza del listening como un proceso pedagógico complejo, más allá de la simple decodificación de sonidos. En efecto, enseñar a escuchar es enseñar a comprender al otro, a interpretar la intención comunicativa y a construir puentes culturales y lingüísticos. Tal como sostienen Richards y Rodgers (2014), “enseñar a escuchar es enseñar a comprender al otro, a interpretar el sentido en la voz ajena y a construir puentes entre lenguas y culturas” (p. 66), una afirmación que resalta el valor humanista del acto educativo y la responsabilidad del docente como mediador de significados.

Subcategoría: Adaptaciones pedagógicas y contextuales en la enseñanza del listening

Desde una perspectiva teórica y práctica, esta subcategoría alude a la capacidad del docente para ajustar sus estrategias pedagógicas a las condiciones particulares del contexto educativo. En la enseñanza del listening, dichas adaptaciones implican reconocer la heterogeneidad de los estudiantes y transformar las limitaciones del entorno en oportunidades de aprendizaje significativo. Así, el educador actúa como mediador entre la complejidad lingüística y las realidades institucionales, procurando que cada aprendiz encuentre un camino accesible hacia la comprensión auditiva.

En primer lugar, los Docentes 1 y 2 coincidieron en que las adaptaciones pedagógicas deben responder a la diversidad de niveles lingüísticos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula. Ambos indicaron que ajustan la dificultad de los audios y los temas según las características del grupo, utilizando materiales breves, claros y acompañados de apoyo visual. Estas decisiones reflejan una comprensión coherente con los planteamientos contemporáneos sobre educación inclusiva y diferenciada. En esta línea, la UNESCO (2021) sostiene que:

“La personalización del aprendizaje implica reconocer las diferencias individuales de los estudiantes no como obstáculos, sino como oportunidades para promover la equidad. Las prácticas inclusivas deben garantizar que cada alumno, sin importar su contexto, pueda participar plenamente, desarrollar sus capacidades y alcanzar su máximo potencial dentro de un entorno de aprendizaje diverso y flexible” (p. 34).

Este planteamiento refuerza la idea de que la enseñanza adaptada del listening no busca simplificar los contenidos, sino ofrecer múltiples rutas de acceso al conocimiento, donde el docente actúa como mediador y diseñador pedagógico que equilibra la exigencia cognitiva con la accesibilidad del aprendizaje.

Por otro lado, el Docente 3 enfatizó la importancia de utilizar subtítulos, transcripciones y recursos visuales para reforzar la asociación entre el sonido y la palabra escrita, favoreciendo la percepción fonológica y la retención del vocabulario. Esta práctica se alinea con lo señalado por Nation y Newton (2020), quienes sostienen que “el aprendizaje auditivo mejora significativamente cuando se acompaña de

estímulos visuales y contextuales que orientan la atención hacia los patrones léxicos y fonológicos relevantes” (p. 97). Así, la integración de apoyos multimodales se convierte en una estrategia esencial para garantizar la comprensión, especialmente en contextos donde los estudiantes poseen una limitada exposición al inglés fuera del aula. Este enfoque multimodal también potencia la autonomía, pues brinda herramientas para que el aprendiz construya significado a partir de diferentes canales sensoriales.

De manera complementaria, los Docentes 4 y 5 coincidieron en que la ludificación y las dinámicas grupales constituyen adaptaciones efectivas para mantener la atención y reducir la ansiedad durante el listening. Al incorporar juegos, dramatizaciones y actividades por pares, se fomenta la cooperación y se transforma la escucha en una experiencia participativa y placentera. Como argumenta Dörnyei (2020), “la motivación sostenida surge cuando el aprendizaje se percibe como socialmente significativo y emocionalmente positivo; la interacción grupal convierte las tareas en oportunidades de construcción colectiva de sentido” (p. 56). En este sentido, la dimensión afectiva de la enseñanza se entrelaza con la cognitiva, promoviendo un ambiente de confianza que facilita la comprensión global del mensaje auditivo.

Además, los cinco docentes coincidieron en que las condiciones contextuales — como el acceso desigual a tecnología, los grupos numerosos o el ruido ambiental— exigen soluciones pedagógicas creativas y adaptadas a la realidad institucional. Richards (2017) subraya que “el docente de lenguas en contextos de recursos limitados debe actuar como innovador local, capaz de diseñar materiales alternativos, modificar tareas y crear entornos auditivos efectivos con medios sencillos” (p. 122). Este espíritu de resiliencia pedagógica, evidente en las narrativas de los informantes, reflejó la capacidad de transformar las limitaciones en oportunidades para desarrollar prácticas más empáticas, flexibles y situadas en la experiencia cotidiana del estudiante.

En virtud de lo anterior, es posible afirmar que las adaptaciones pedagógicas descritas por los docentes no son meros ajustes técnicos, sino expresiones de una pedagogía contextualizada y humanizadora, donde la comprensión auditiva se enseña desde la realidad concreta de los aprendices. Freire (2005) advierte que “la práctica educativa sólo cobra sentido cuando se inscribe en la realidad del educando, respetando su contexto y su palabra” (p. 72). En coherencia con este principio, las

adaptaciones implementadas por los docentes colombianos no buscan homogeneizar, sino reconocer la diversidad como punto de partida para la construcción del conocimiento. Así, la enseñanza del listening se redefine como un acto ético y dialógico, donde el contexto deja de ser obstáculo para convertirse en fuente de aprendizaje. Códigos emergentes de la categoría: Práctica docente en la enseñanza del listening.

Códigos emergentes de la categoría: Práctica docente en la enseñanza del listening

En correspondencia con el análisis de las respuestas de los cinco docentes participantes, los códigos emergentes permitieron comprender la complejidad y riqueza de la práctica docente en la enseñanza del listening como un proceso reflexivo, mediador y profundamente contextual. De otro lado, se evidencia que la enseñanza de la comprensión auditiva no se limitó a la transmisión de contenidos lingüísticos, sino que se configuró como un espacio de interacción pedagógica donde convergen la cognición, la emoción y la acción docente. Estos códigos, por tanto, se constituyen en unidades de sentido que reflejan las prácticas, creencias y adaptaciones que el profesorado desarrolla para guiar el aprendizaje del inglés en contextos reales y cambiantes.

Desde esta perspectiva, la mediación docente reflexiva emerge como uno de los ejes centrales del proceso de enseñanza. Los participantes reconocieron la necesidad de actuar como facilitadores del sentido y no como transmisores de información, propiciando espacios donde el estudiante pueda construir comprensión a partir de su experiencia y de la interacción con el entorno lingüístico. Es decir, el docente se convierte en un “profesional reflexivo” capaz de analizar su práctica en tiempo real, adaptando estrategias y recursos según las respuestas de los aprendices. Este principio de autorregulación pedagógica permite que el acto de escuchar trascienda la técnica para convertirse en una experiencia formativa, viva y dialógica.

Asimismo, los códigos evidencian el uso recurrente de secuencias didácticas pre-, while- y post-listening, reconocidas en la literatura como la estructura más efectiva

para desarrollar la comprensión auditiva (Vandergrift & Goh, 2020). Dichas secuencias promueven un aprendizaje progresivo que combina la anticipación, la decodificación y la reflexión metacognitiva, generando en los estudiantes una participación activa y consciente del proceso.

En paralelo, el andamiaje visual y gestual (scaffolding) se identifica como una herramienta de mediación esencial. En otras palabras, el aprendizaje se potencia cuando el docente proporciona apoyos temporales que facilitan la construcción autónoma del conocimiento. En las prácticas observadas, este andamiaje se traduce en gestos, imágenes, subtítulos y palabras clave que permiten al estudiante inferir significados y reducir la ansiedad frente a la escucha.

Por otra parte, el uso de material auténtico y contextualizado constituye un componente recurrente y transversal en la práctica docente analizada. Los participantes priorizan el empleo de canciones, podcasts, videos y diálogos reales, los cuales conectan el aula con el mundo exterior, fortaleciendo la motivación y el vínculo con la lengua viva. Gilmore (2007) sostiene que la autenticidad no solo mejora la competencia comunicativa, sino que también estimula la conciencia intercultural y el pensamiento crítico.

De igual modo, los docentes integraron estrategias que activan los conocimientos previos de los estudiantes, reconociendo que la comprensión auditiva se construye sobre las experiencias, saberes y representaciones previas del aprendiz. En este sentido, Ausubel (2002) afirma que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe”, principio que orienta el diseño de actividades significativas.

Desde una dimensión afectiva, emergen con fuerza los códigos relacionados con la motivación y el clima emocional positivo, comprendidos como elementos indispensables para la eficacia del aprendizaje auditivo, un bajo filtro afectivo favorece la adquisición natural del idioma, mientras que la ansiedad o el temor bloquean los procesos de comprensión. En coherencia, los docentes de la muestra reportaron la importancia de generar un ambiente de confianza y seguridad donde el error sea percibido como parte del aprendizaje. Esta visión humaniza la enseñanza del inglés,

otorgando valor al componente emocional y relacional en el desarrollo de la competencia auditiva.

Simultáneamente, los códigos revelaron retos persistentes en la práctica pedagógica, como las dificultades frente a la variedad de acentos, la velocidad del discurso o la escasa exposición real al inglés fuera del aula. Estos factores, según Rost (2016), son desafíos comunes en la enseñanza del listening y requieren estrategias de exposición gradual y diversificación de fuentes auditivas. Los docentes reconocieron también limitaciones institucionales y tecnológicas que condicionan su labor, lo que a su vez exige flexibilidad pedagógica y capacidad de adaptación contextual. La resiliencia didáctica, entendida como la habilidad de reinventar la práctica ante la carencia de recursos, se convirtieron así en un rasgo distintivo del quehacer docente.

En consecuencia, las estrategias lúdicas y colaborativas, la integración de la tecnología educativa y la búsqueda del aprendizaje significativo se consolidaron como núcleos conceptuales que conectan todas las subcategorías. Los juegos, las dinámicas grupales y las actividades interactivas permitieron transformar la comprensión auditiva en una experiencia participativa y motivadora, en la que el estudiante no solo recibe información, sino que también interpreta, responde, negocia significados y construye conocimiento con otros.

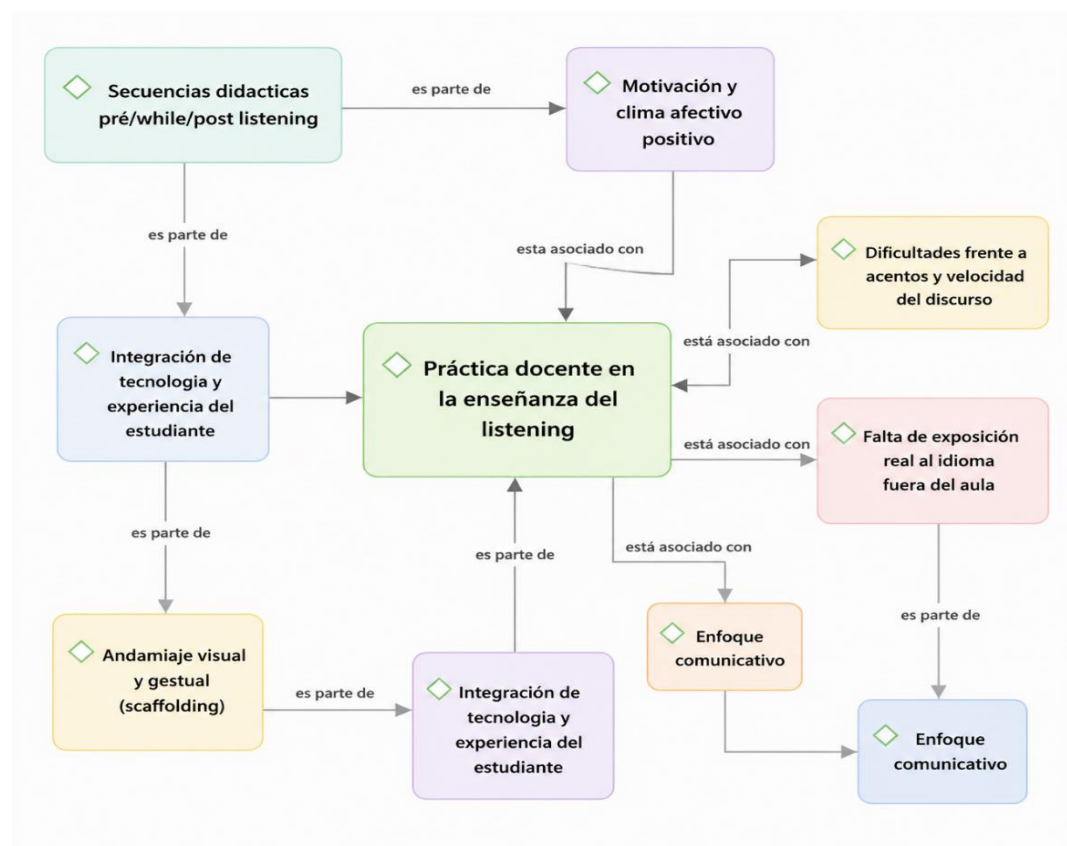
Asimismo, el uso de recursos tecnológicos favoreció la exposición a diversos acentos, ritmos, contextos comunicativos y formatos auténticos de la lengua, ampliando las posibilidades de interacción con el idioma más allá del aula tradicional. De esta manera, el listening se asumió como una práctica situada, dinámica y cercana a los intereses de los estudiantes, lo cual fortaleció su disposición hacia el aprendizaje y su confianza frente a los textos orales. De acuerdo con Vandergrift y Goh (2020), el componente social del aprendizaje auditivo es crucial para el desarrollo de la autonomía y la metacognición, dado que escuchar implica tanto comprensión como empatía y diálogo. En este sentido, las estrategias mencionadas no solo enriquecieron la dimensión metodológica de la enseñanza, sino que también contribuyeron a formar oyentes más activos, conscientes y capaces de participar en procesos comunicativos reales.

En virtud de lo anterior, el enfoque comunicativo se posicionó como el marco integrador que articula de manera coherente los códigos emergentes identificados en el análisis, en tanto permite comprender la enseñanza del listening como una práctica orientada al uso funcional, contextualizado y significativo de la lengua. Desde esta perspectiva, la comprensión auditiva no se limita a la recepción pasiva de sonidos o estructuras lingüísticas, sino que se configura como un proceso activo de interpretación, construcción de sentido y participación en situaciones comunicativas reales. Por ello, dicho enfoque reafirma la necesidad de promover experiencias pedagógicas en las que los estudiantes escuchen con un propósito, relacionen la información con sus saberes previos, desarrollen estrategias de comprensión y fortalezcan su capacidad para interactuar críticamente con los mensajes orales. En consecuencia, el enfoque comunicativo adquiere relevancia no solo como orientación metodológica, sino también como fundamento pedagógico para formar oyentes más autónomos, reflexivos y competentes en diversos contextos de comunicación.

En suma, los códigos emergentes derivados del análisis fenomenológico de esta categoría evidenciaron que la práctica docente en la enseñanza del listening se sustenta en una pedagogía reflexiva, comunicativa y humanista, en la cual el docente reconoce las particularidades de sus estudiantes, interpreta sus necesidades y ajusta sus decisiones didácticas a las condiciones reales del aula. En este sentido, el docente deja de ser concebido únicamente como transmisor de contenidos lingüísticos y asume un papel más complejo como mediador del sentido, orientador del aprendizaje y facilitador de experiencias auditivas significativas. Su labor implica acompañar el proceso de comprensión, seleccionar materiales pertinentes, diseñar actividades contextualizadas y favorecer ambientes de confianza que permitan al estudiante enfrentarse al discurso oral con mayor seguridad. Esta visión confirmó que la comprensión auditiva no constituye un simple componente lingüístico dentro del aprendizaje del inglés, sino una experiencia educativa integral en la que convergen procesos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, esenciales para que el estudiante comprenda, interprete y se relacione críticamente con la lengua.

Figura 9.

Códigos emergentes práctica docente en la enseñanza del listening



Nota: elaboración propia

Con base en lo anterior, los hallazgos reflejan que los docentes estructuran sus prácticas pedagógicas a partir de secuencias didácticas planificadas que responden a los principios del aprendizaje significativo. La activación de conocimientos previos mediante imágenes o preguntas iniciales y la asimilación de nueva información depende de la relación entre los saberes existentes y los nuevos conceptos. De este modo, las etapas de anticipación, escucha y síntesis no solo organizan la clase, sino que facilitan la construcción progresiva del sentido, integrando la comprensión auditiva como proceso activo de interpretación y reflexión lingüística.

De igual manera, se evidenció una aplicación coherente del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, donde el énfasis recae en la interacción, el contexto y la exposición a materiales reales. Richards y Rodgers (2014) afirman que este enfoque privilegia la negociación de significado y el uso auténtico del lenguaje en lugar de la repetición mecánica. Así, la gradualidad en la complejidad de los audios, mencionada por los docentes, se articuló con la idea de una enseñanza adaptativa que permite al estudiante avanzar desde la comprensión global hacia la comprensión detallada. Este proceso, además, fomenta la autonomía y la flexibilidad cognitiva necesarias para desenvolverse en contextos comunicativos reales.

Por otro lado, el uso de material auténtico como canciones, películas y podcasts reflejó un compromiso pedagógico con la realidad sociocultural del estudiante. Nunan (2003) y Gilmore (2007) destacan que los recursos auténticos fortalecen la competencia comunicativa porque exponen al aprendiz a la lengua tal como se utiliza en contextos reales, generando una conexión emocional y motivacional. Desde esta perspectiva, la autenticidad no solo potencia la escucha activa, sino que también humaniza el aprendizaje, al vincularlo con experiencias cercanas y significativas que consolidan la comprensión y el interés por el idioma.

En conclusión, desde una mirada fenomenológica, los docentes asumieron el aula como un espacio de interacción entre cognición, emoción y comunicación, donde el aprendizaje surge de la vivencia y no únicamente de la instrucción. Brown (2007) sostiene que la enseñanza de una segunda lengua debe equilibrar los aspectos afectivos y cognitivos del proceso, reconociendo la experiencia como el eje de la construcción del conocimiento. En este sentido, los modelos didácticos descritos trascienden la técnica para configurarse como prácticas integrales orientadas al desarrollo de competencias lingüísticas, reflexivas y culturales, esenciales para la comprensión auditiva en inglés en la educación básica.

Categoría: Condiciones didácticas y recursos

Desde una mirada holística, las condiciones didácticas y los recursos empleados en la enseñanza de la comprensión auditiva constituyen un eje articulador entre la planificación pedagógica y la experiencia de aula. En este sentido, la disponibilidad, pertinencia y uso de recursos auditivos y tecnológicos definen, en gran medida, la calidad de las experiencias de aprendizaje. En este sentido, Richards (2017) afirma que “los recursos no deben concebirse simplemente como instrumentos de transmisión sino como mediadores de sentido que vinculan el input lingüístico con la experiencia vivencial del aprendiz en contextos socioculturales variados” (p. 124). Cuando estos mediadores son escasos o inadecuados, la mediación pedagógica se ve obstaculizada y el discurso sobre una enseñanza comunicativa se vuelve meramente retórico.

Del mismo modo, la infraestructura escolar y el entorno institucional emergen como condicionantes importantes del proceso de enseñanza del listening. Los testimonios recabados muestran que los docentes se enfrentan a parlantes de baja calidad, acústica deficiente, conectividad intermitente o falta de dispositivos, lo que restringe la variedad del input y limita la exposición al inglés real. González - Moncada (2007) plantea que:

“la brecha entre el discurso de innovación educativa y las realidades materiales de las escuelas colombianas impone una carga adicional al profesional de lenguas, quien debe suplir los vacíos con su creatividad, pero sin garantía de resultados equitativos” (p. 317).

Por otra parte, la integración de herramientas tecnológicas y recursos auditivos auténticos (como podcasts, audiolibros, plataformas interactivas) constituyó una estrategia de mediación didáctica eficaz si se aborda desde una perspectiva reflexiva. Vandergrift y Goh (2020) sostienen que “la exposición a múltiples fuentes auditivas diversificadas, combinada con plataformas digitales que ofrecen retroalimentación inmediata, potencia la autorregulación y los mecanismos metacognitivos del aprendiz, facilitando que la comprensión del input no se limite a

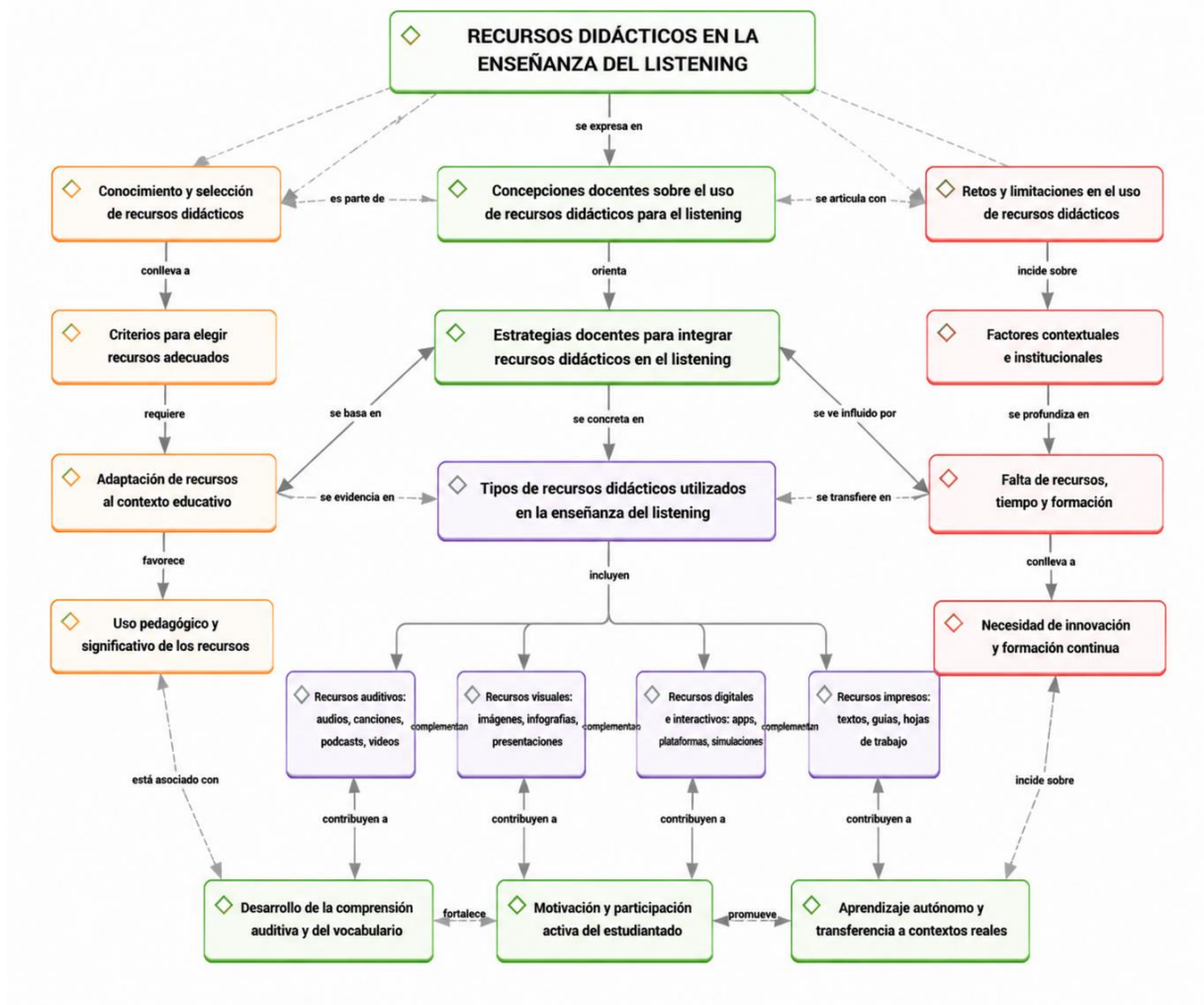
la decodificación, sino que incluya inferencia, predicción y monitoreo” (p. 78). Esta propuesta se vinculó directamente con la práctica docente cuando los recursos se seleccionan, adaptan y contextualizan, y no simplemente se introducen de forma mecánica.

Ahora bien, los hallazgos indicaron que el apoyo institucional y la formación continua del docente se erigen como componentes indispensables de las condiciones didácticas. Los participantes señalaron que aunque han recibido capacitaciones generales, carecen de formación específica en metodologías de comprensión auditiva y herramientas tecnológicas aplicadas. En consonancia, López y Ramírez (2022) señalan que “la profesionalización docente en lenguas extranjeras exige no sólo cursos puntuales sino comunidades de práctica, mentoring sistemático y recursos sostenibles, de lo contrario la innovación pedagógica se queda en proyecto sin impacto real” (p. 52). Así, los recursos no operan aisladamente: requieren acompañamiento formativo, contexto institucional y voluntad docente para lograr una enseñanza del listening eficaz.

En síntesis, la categoría Condiciones didácticas y recursos revelaron la interdependencia entre los materiales, el entorno institucional, la formación docente y la mediación pedagógica. Enseñar la comprensión auditiva en inglés no se reduce a elegir audios o plataformas: implica estructurar un ecosistema de aprendizaje donde los recursos, la infraestructura y la formación confluyen para activar la capacidad del estudiante de escuchar, interpretar y comunicar. En este sentido, la transformación de las condiciones externas en oportunidades formativas se presentó como el gran desafío para una enseñanza del listening que fuera coherente, inclusiva y orientada al desarrollo de competencias comunicativas reales.

Figura 10.

Red semántica Categoría: condiciones didácticas y recursos



Nota: elaboración propia

La red semántica presentada aborda de manera integral los fundamentos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés. En primer lugar, la planificación y organización de la enseñanza son aspectos fundamentales en el proceso educativo. La selección de materiales auditivos adecuados es crucial para asegurar que los recursos utilizados sean pertinentes y eficaces para la enseñanza del listening. Con este propósito, se

incluyen los criterios para elegir los recursos, los cuales guían a los docentes en su selección para facilitar el aprendizaje significativo.

Por otro lado, los materiales auténticos, como canciones, videos y podcasts, juegan un papel fundamental al favorecer el proceso activo de comprensión. Estos recursos no solo proporcionan contextos reales, sino que también ayudan a los estudiantes a interpretar, inferir y construir significados. A su vez, la motivación y la confianza son determinantes en este proceso, ya que generan un ambiente en el que los estudiantes se sienten capaces de abordar la tarea de manera más efectiva.

Además, las estrategias docentes para integrar los recursos en la enseñanza del listening son clave para el desarrollo de las habilidades auditivas. Este enfoque se basa en modelos didácticos aplicados, como los procesos de pre-listening, while-listening y post-listening, que permiten organizar las actividades en fases estructuradas que facilitan la comprensión. En consecuencia, los estudiantes desarrollan habilidades críticas que les permiten abordar los textos orales de manera más autónoma.

En otro nivel, los tipos de recursos didácticos utilizados en la enseñanza del listening incluyen recursos auditivos, visuales y digitales. Los recursos auditivos contribuyen al desarrollo de la comprensión auditiva, mientras que los recursos visuales complementan el aprendizaje al ofrecer soporte gráfico que facilita la retención del contenido. Los recursos digitales, como aplicaciones interactivas y simulaciones, permiten una participación activa de los estudiantes, fortaleciendo su autonomía y promoviendo un aprendizaje más interactivo.

No obstante, existen retos y limitaciones en el uso de estos recursos, especialmente debido a factores contextuales e institucionales. Estos factores pueden limitar el acceso a recursos de calidad, lo que afecta la flexibilidad pedagógica. Por lo tanto, es esencial que los docentes cuenten con formación continua y apoyo institucional para superar estas barreras y utilizar los recursos de manera efectiva en sus prácticas docentes.

Finalmente, los recursos utilizados en la enseñanza del listening deben facilitar la transferencia de aprendizaje a contextos reales. El aprendizaje autónomo

y la participación activa son componentes clave para garantizar que los estudiantes no solo desarrollen habilidades auditivas, sino también competencias para enfrentar situaciones de escucha reales. En este sentido, la adaptación pedagógica y la innovación en el uso de recursos son fundamentales para lograr un impacto positivo en la comprensión auditiva y en la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

A continuación, se presenta la Tabla 12, la cual muestra la distribución de la categoría condiciones didácticas y recursos y sus respectivas subcategorías, organizadas según los criterios establecidos en el proceso de análisis. Esta disposición permite comprender de manera clara la estructura conceptual del estudio, evidenciando la relación entre las condiciones didácticas y recursos y los procesos de comprensión auditiva abordados por los docentes participantes.

Tabla 12

Distribución de Categorías y Subcategoría

Categoría		Subcategoría
Condiciones recursos	didácticas y	Uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas.
		Condiciones de infraestructura escolar.
		Apoyo institucional y formación profesional del docente.

Nota: Elaboración Propia

La tabla anterior refleja la distribución de la tercera categoría identificada en el estudio: “Condiciones didácticas y recursos”. En ella se evidencia cómo esta categoría se subdivide en tres elementos clave que sustentan la enseñanza del listening: el uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas, las condiciones de infraestructura escolar, y el apoyo institucional y formación profesional del docente. Este esquema permite visualizar de manera clara la interrelación entre los recursos disponibles, el

entorno educativo y el acompañamiento institucional, mostrando cómo estos factores se articulan para favorecer un proceso de aprendizaje más efectivo y estructurado.

Subcategoría: Uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas

El uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas en la enseñanza del listening se sustenta en teorías que conciben el aprendizaje como un proceso multimodal, interactivo y mediado por el contexto. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo y de los modelos de procesamiento de la información, los recursos auditivos —como grabaciones auténticas, podcasts o videos— facilitan la exposición a diversas variedades del inglés y a contextos reales de comunicación. A su vez, las herramientas tecnológicas, al integrar elementos visuales, auditivos y kinestésicos, favorecen la comprensión global y específica del discurso oral, permitiendo una mayor participación del estudiante y un aprendizaje más autónomo.

De acuerdo con autores como Vandergrift (2011) y Rost (2016), el valor pedagógico de los recursos tecnológicos en la enseñanza de la comprensión auditiva radica en su capacidad para diversificar los estímulos, promover la autoevaluación y fortalecer la motivación. Plataformas digitales, aplicaciones interactivas y entornos virtuales de aprendizaje posibilitan la creación de experiencias auditivas contextualizadas, donde el estudiante no solo escucha, sino que interpreta, analiza y reacciona ante situaciones comunicativas reales. En este sentido, el uso consciente y planificado de la tecnología se convierte en un instrumento didáctico que amplía las posibilidades del aula, potenciando la competencia auditiva como parte esencial del desarrollo comunicativo integral.

En virtud de lo anterior, en las respuestas docentes se evidenció una tendencia clara hacia la integración de recursos auditivos auténticos y herramientas tecnológicas como ejes mediadores del proceso de enseñanza de la comprensión auditiva en inglés. Los docentes 1 y 2 destacaron el uso de canciones, rimas, diálogos simples, podcasts y plataformas digitales como British Council Kids, Cambridge One y Duolingo for Schools, reconociendo en ellas un medio para

conectar el aprendizaje con contextos reales. Este hallazgo se alinea con la perspectiva de Richards (2017), quien sostiene que la incorporación de materiales auténticos y recursos tecnológicos “amplía el contacto con la lengua en contextos significativos, fortaleciendo la competencia comunicativa mediante la exposición a registros, acentos y ritmos naturales del idioma” (p. 95). De esta manera, el uso de recursos auditivos se configuró como una estrategia esencial para desarrollar una comprensión auditiva contextual y funcional.

Por su parte, los docentes 3, 4 y 5 ampliaron el espectro de recursos, integrando videos, audiolibros, aplicaciones de inteligencia artificial, redes sociales y plataformas interactivas, lo que revela un tránsito hacia una práctica pedagógica más dinámica y multimodal. En este sentido, el uso de herramientas digitales no se limitó a la reproducción del input auditivo, sino que propicia la interacción, la personalización del aprendizaje y la retroalimentación inmediata, factores determinantes para la autonomía del estudiante. Vandergrift y Goh (2020) afirman que “las tecnologías de aprendizaje auditivo permiten activar procesos metacognitivos de monitoreo y autoevaluación, ofreciendo al estudiante oportunidades de reflexión sobre su comprensión y estrategias de escucha” (p. 78). En coherencia, el discurso docente reflejó un reconocimiento implícito del potencial de las TIC para fortalecer la autorregulación y el pensamiento crítico en la comprensión del inglés oral.

Además, los testimonios revelaron una valoración positiva del componente motivacional inherente al uso de recursos tecnológicos. El docente 4, por ejemplo, señaló que el empleo de herramientas como YouTube, podcasts educativos y aplicaciones de IA genera una respuesta activa del estudiante y un vínculo emocional con el idioma. Este elemento afectivo resulta fundamental en la enseñanza del listening, pues, como indican Vanderplank (2016) y Rost (2016), la motivación intrínseca derivada de materiales auténticos y atractivos reduce la ansiedad auditiva y mejora la disposición para la comprensión del input, permitiendo que la escucha deje de percibirse como una tarea difícil o pasiva. Por tanto, el recurso tecnológico cumplió una doble función: cognitiva y afectiva, al mismo tiempo que amplía el repertorio lingüístico del estudiante.

Desde un enfoque socioconstructivista, la mediación tecnológica adquiere sentido cuando el docente actúa como guía y diseñador de experiencias auditivas significativas. Tal como lo plantea Nunan (2015), el papel del profesor en entornos mediados por tecnología no consiste en transferir información, sino en facilitar procesos de descubrimiento, negociación de significado y reflexión sobre el uso del lenguaje. En consonancia, los informantes demostraron una comprensión intuitiva de este rol mediador, al seleccionar, adaptar y contextualizar los recursos de acuerdo con el nivel de los estudiantes y las características del grupo. Así, la práctica docente observada evidenció una apropiación gradual del enfoque comunicativo mediado por TIC, en el que la comprensión auditiva se concibe como una competencia integral que articula tecnología, emoción y cognición.

Finalmente, los resultados obtenidos permitieron concluir que el uso de recursos auditivos y tecnológicos en la enseñanza del listening trasciende la dimensión instrumental para constituirse en un dispositivo pedagógico de transformación. Su valor radica no solo en la disponibilidad de herramientas, sino en la capacidad del docente para integrarlas críticamente en su diseño didáctico. En línea con el planteamiento de González Moncada (2007), la tecnología y los recursos “adquieren verdadero sentido pedagógico cuando se inscriben en una práctica reflexiva y contextualizada que responda a las realidades institucionales y a las necesidades de los aprendices” (p. 318). Así, esta subcategoría revela una docencia que busca equilibrar la innovación tecnológica con la intencionalidad pedagógica, proyectando una comprensión auditiva que forma oyentes críticos, autónomos y competentes en contextos reales de comunicación, tal como se evidencia en lo siguiente:

Tabla 13

Respuesta y pregunta 8

Categoría: Condiciones didácticas y recursos	
Subcategoría: Uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas	
Nº	Preguntas:
8	¿Qué recursos auditivos y herramientas tecnológicas aplica usted en la enseñanza del inglés y cómo se relacionan con el desarrollo de la comprensión auditiva “listening”?
Informante	Respuestas
Doc. 01	Canciones y rimas: motivan, refuerzan pronunciación, ritmo y entonación; además, permiten captar vocabulario repetitivo. Diálogos simples (grabados o dramatizados): ayudan a comprender rutinas comunicativas cotidianas (saludos, compras, pedir información). Plataformas educativas como British Council Kids, Duolingo for Schools o ESL Video: ofrecen actividades graduadas de comprensión auditiva con retroalimentación inmediata.
Doc. 02	Suelo usar podcasts, videos, aplicaciones interactivas como Cambridge One, Genially y Pictochart y grabaciones o videos de conversaciones con hablantes nativos.
Doc. 03	Uso recursos como grabaciones: discursos, podcasts, entrevistas, audiolibros cortos y paisajes sonoros. Y, por otro lado, el idioma hablado directo, en todas las clases la mayor parte del tiempo, y con apoyo en algunos cursos de la asistente extranjera. Herramientas tecnológicas: Internet, plataformas educativas bilingües, youtube, redes sociales; televisor, computador y celulares.
Doc. 04	Uso canciones, audiolibros, cortos de películas y grabaciones con diferentes acentos. Tecnológicamente, aplico plataformas como YouTube, podcasts educativos y aplicaciones de IA (incluyendo ChatGPT) para crear audios y diálogos personalizados que los estudiantes pueden repetir y comparar.

Doc. 5	Utilizo reproductores de audio, grabaciones en el celular, videos de YouTube, plataformas educativas y algunas aplicaciones como Duolingo o Kahoot. Estos recursos ayudan a que los estudiantes escuchen diferentes acentos y estilos de habla, lo que fortalece la comprensión auditiva.
--------	---

Nota: Elaboración Propia

Tabla 14

Respuesta y pregunta 9

Categoría: Condiciones didácticas y recursos-	
Subcategoría: Condiciones de infraestructura escolar	
Nº	Preguntas:
9	¿Cómo influyen las condiciones de infraestructura escolar de la institución en la enseñanza de la comprensión auditiva “listening” en inglés?

Informante	Respuestas
Doc. 01	En contextos donde solo se dispone de un parlante básico o incluso de la voz del docente, las actividades deben adaptarse, limitando la variedad de acentos y recursos. En conclusión, las condiciones de infraestructura escolar influyen en la enseñanza de la comprensión auditiva porque determinan la calidad del input, la variedad de recursos disponibles, el tipo de actividades posibles y el nivel de motivación de los estudiantes. Cuando la infraestructura es limitada, el docente debe realizar adaptaciones creativas para garantizar que los estudiantes tengan contacto significativo con el inglés.
Doc. 02	Personalmente creo que el entorno de la escuela marca una gran diferencia en la manera en como los estudiantes pueden escuchar y aprender como tal el inglés. Tristemente la mayoría de los colegios públicos en Colombia carece de la infraestructura y las herramientas adecuadas para cumplir a cabalidad con las metas de enseñanza y prácticamente el docente tiene que suplir estas carencias con sus propios medios, pero aun así no es suficiente para garantizar el aprendizaje adecuado a los estudiantes.

Doc. 03	Si pensamos en el salón de clase, el colegio brinda dispositivos como el televisor y el computador (para docente) que facilitan actividades de 'listening'. Sin embargo, sí hay una gran falta de un laboratorio bilingüe en el que se brinden herramientas más aptas y efectivas.
Doc. 04	La infraestructura impacta mucho: contar con parlantes adecuados, salas con acústica aceptable o acceso a internet facilita la experiencia. En ocasiones, las limitaciones técnicas me han llevado a usar mi propio celular o parlantes portátiles, lo cual muestra la necesidad de un mayor apoyo institucional.
Doc. 5	Influyen bastante. A veces no contamos con parlantes de buena calidad o las aulas no tienen buena acústica, lo que dificulta la escucha. Cuando hay acceso a la sala de sistemas con internet, el trabajo mejora mucho, pero no siempre está disponible.

Nota: Elaboración Propia

Tabla 15

Respuesta y pregunta 10

Categoría: Condiciones didácticas y recursos	
Subcategoría: Apoyo institucional y formación profesional del docente	
Nº	Preguntas:
10.	¿Qué apoyo institucional en el proceso de formación profesional docente ha recibido usted para fortalecer la enseñanza del inglés más concreto en la comprensión auditiva "listening"?
Doc.1	El apoyo institucional ha sido muy poco, no se ha recibido material didáctico, audiovisual. Prácticamente uno como docente debe tener su propio material para abordar el listening en las clases.
Doc.2	Si bien se reciben capacitaciones en el área de inglés como apoyo institucional, hasta el momento ninguna se ha centrado específicamente en la comprensión auditiva.
Doc.3	Actualmente contamos y realizamos el proyecto de bilingüismo de la Secretaria de Educación de Duitama. La institución nos facilita la participación de los encuentros.

Doc.4	He recibido capacitaciones generales en el área de inglés, pero considero que aún falta un acompañamiento más específico en metodologías de listening y en formación continua con herramientas tecnológicas. En gran medida, mi fortalecimiento ha sido autodidacta, apoyado en estudios de posgrado, especialización y el uso de recursos digitales.
Doc.5	He participado en algunas capacitaciones ofrecidas por el Ministerio de Educación y en talleres organizados por la Secretaría de Educación. Sin embargo, considero que la formación es aún insuficiente y sería importante recibir más apoyo en metodologías innovadoras para trabajar la comprensión auditiva.

Nota: Elaboración Propia

Subcategoría: Condiciones de infraestructura escolar

Las condiciones de infraestructura escolar constituyen un factor determinante en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del listening en lengua extranjera. Desde una perspectiva pedagógica, el entorno físico, acústico y tecnológico del aula incide directamente en la percepción, concentración y comprensión auditiva del estudiante. Espacios inadecuados, con deficiencias en aislamiento sonoro, limitaciones tecnológicas o carencia de equipos adecuados, pueden obstaculizar la mediación docente y reducir la efectividad de las estrategias didácticas.

Así mismo, las condiciones materiales de la escuela se conciben como mediaciones esenciales del aprendizaje, en tanto crean el ambiente propicio para la interacción significativa entre el estudiante, el docente y el conocimiento. La literatura educativa (UNESCO, 2018) señala que una infraestructura adecuada no solo garantiza el acceso a recursos y tecnología, sino que también incide en la equidad y la inclusión educativa. De este modo, el análisis de esta subcategoría permitió comprender cómo los aspectos físicos y tecnológicos del entorno escolar se articulan con los procesos pedagógicos, afectando la calidad y la eficacia de la enseñanza del listening.

En primer lugar, el análisis de las respuestas evidenció que los docentes participantes coinciden en que las condiciones de infraestructura escolar inciden de manera directa en la calidad de la enseñanza de la comprensión auditiva. Docentes 1 y 2 manifiestan que la precariedad de recursos tecnológicos —como parlantes, laboratorios de idiomas o salas acústicamente adecuadas— limitó el acceso a materiales auditivos auténticos y, por ende, el desarrollo de competencias comunicativas reales. Esta percepción coincide con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2022), quienes sostienen que “la infraestructura educativa actúa como un mediador material que posibilita o restringe la interacción pedagógica y la experiencia de aprendizaje significativo” (p. 158). En este sentido, la falta de equipamiento técnico no solo representa una carencia física, sino también una barrera simbólica para la equidad educativa.

Por otro lado, el Docente 3 resaltó la carencia de laboratorios bilingües, subrayando la necesidad de espacios especializados que favorezcan una inmersión auditiva continua. Este planteamiento se alinea con Richards y Rodgers (2014), quienes destacan que la enseñanza de lenguas requiere ambientes que permitan la exposición natural al idioma a través de input comprensible y variado. Desde esta perspectiva, la infraestructura no puede entenderse como un elemento accesorio, sino como parte constitutiva del proceso didáctico que posibilita la interacción entre tecnología, discurso y aprendizaje. En palabras de Field (2019), el entorno auditivo debe diseñarse como un espacio que promueva la atención, reduzca la ansiedad y maximice la comprensión progresiva de los sonidos del lenguaje.

Asimismo, los Docentes 4 y 5 hicieron referencia a las adaptaciones individuales que deben implementar ante la ausencia de condiciones óptimas, como el uso de dispositivos personales o parlantes portátiles para garantizar el desarrollo de las actividades. Esta situación refleja, en términos de Marcelo García (2018), un ejercicio de “resiliencia pedagógica”, donde el docente reinterpreta su entorno y transforma las limitaciones estructurales en oportunidades de innovación. No obstante, esta adaptación constante puede derivar en sobrecarga laboral y desgaste profesional, especialmente cuando el apoyo institucional es insuficiente.

La flexibilidad y creatividad de los profesores se convierten, así, en un elemento compensatorio ante las deficiencias del sistema educativo.

De manera complementaria, desde una mirada fenomenológica, las condiciones materiales del entorno escolar constituyen un componente esencial de la experiencia docente, dado que determinan la manera en que el profesor planifica, ejecuta y evalúa su práctica. Como afirma González Moncada (2021), “la práctica pedagógica no puede aislarse de los contextos institucionales en los que se ejerce, pues son estos los que definen las posibilidades reales de acción, mediación y reflexión del docente” (p. 47). Este enfoque permitió comprender que los recursos tecnológicos, la acústica del aula y la conectividad no son simples instrumentos, sino mediaciones simbólicas que moldean la dinámica de la enseñanza del inglés y la relación pedagógica.

Finalmente, puede afirmarse que la subcategoría “Condiciones de infraestructura escolar” reveló un escenario de desigualdad estructural que condiciona el acceso equitativo al aprendizaje auditivo en inglés. Sin embargo, también muestra la capacidad adaptativa de los docentes para resignificar su entorno y mantener la motivación estudiantil mediante estrategias creativas. En coherencia con Richards (2017) y Freeman (2016), la mejora de las condiciones materiales no debe concebirse como un privilegio, sino como una necesidad ética y pedagógica que garantice una enseñanza del inglés contextualizada, inclusiva y socialmente transformadora.

Subcategoría: Apoyo institucional y formación profesional del docente

El apoyo institucional y la formación profesional del docente son pilares fundamentales en la consolidación de prácticas pedagógicas efectivas para la enseñanza del listening en lengua extranjera. Desde una perspectiva teórica, ambos elementos se vinculan con la profesionalización docente y con el desarrollo de competencias didácticas, reflexivas y tecnológicas necesarias para mediar el aprendizaje auditivo. El respaldo institucional, expresado en políticas educativas,

recursos y acompañamiento pedagógico, crea las condiciones que permiten al docente innovar, capacitarse y responder a las demandas del contexto educativo contemporáneo.

Asimismo, la formación profesional se fundamenta en marcos teóricos como el aprendizaje situado y el desarrollo profesional continuo, que conciben al docente como un agente reflexivo y transformador. La actualización permanente en metodologías de enseñanza, evaluación y uso de recursos tecnológicos fortalece la práctica educativa, al tiempo que contribuye a la construcción de comunidades de aprendizaje colaborativas. En este sentido, el apoyo institucional y la formación docente se articulan como factores determinantes para garantizar una enseñanza del listening contextualizada, equitativa y de alta calidad.

Ahora bien, los testimonios de los docentes evidenciaron una percepción generalizada de insuficiencia en el acompañamiento institucional para fortalecer la enseñanza del inglés, especialmente en lo concerniente a la comprensión auditiva. Los Docentes 1 y 2 expresaron que la mayoría de las capacitaciones ofrecidas por las secretarías de educación se enfocan en la enseñanza general del idioma, pero no abordan de manera específica las metodologías del listening. Esta carencia refleja una brecha estructural entre las políticas de desarrollo profesional docente y las necesidades reales del aula. De acuerdo con Imbernón (2019), “la formación del profesorado debe concebirse como un proceso continuo, contextual y reflexivo, orientado a la transformación de la práctica y no solo a la actualización técnica” (p. 36). Así, la ausencia de espacios formativos especializados limita la consolidación de competencias didácticas situadas en la realidad educativa.

A continuación, el Docente 3 mencionó su participación en proyectos de bilingüismo impulsados por las Secretarías de Educación, los cuales representan avances significativos, aunque aún insuficientes para garantizar una formación integral. Este tipo de iniciativas, según Richards y Farrell (2011), son esenciales porque promueven comunidades de aprendizaje profesional donde los docentes pueden reflexionar, compartir experiencias y construir conocimiento pedagógico de forma colaborativa. Sin embargo, como señalan Freeman y Johnson (2018), la efectividad de estos programas depende de su sostenibilidad y pertinencia

contextual, es decir, de que respondan a las condiciones reales de enseñanza y no se limiten a intervenciones esporádicas o prescriptivas.

Por otra parte, los Docentes 4 y 5 subrayaron que su fortalecimiento profesional ha sido en gran medida autodidacta, apoyado en la búsqueda personal de herramientas digitales, estudios de posgrado y recursos en línea. Este hallazgo remite a la noción de “agencia docente”, definida por Day (2017) como la capacidad del profesor para dirigir su propio desarrollo profesional mediante la reflexión crítica y la autoformación permanente. No obstante, esta autonomía, aunque valiosa, no puede reemplazar la responsabilidad institucional de ofrecer programas estructurados de capacitación continua. En palabras de Vaillant (2019), “el docente reflexivo necesita un entorno que estimule su crecimiento, lo acompañe y reconozca su rol como constructor de saber pedagógico” (p. 22).

De modo complementario, el análisis fenomenológico permite comprender que la formación profesional no se limita a la adquisición de técnicas o conocimientos, sino que constituye una dimensión existencial de la práctica docente. Como plantea Hernández Sampieri et al. (2022), la experiencia del docente es un espacio de interpretación y construcción de significado, donde la reflexión sobre la acción se convierte en fuente de conocimiento. Bajo esta mirada, el apoyo institucional adquiere un valor simbólico, pues otorga legitimidad y sentido al quehacer pedagógico, reforzando el compromiso y la identidad profesional del maestro.

Finalmente, los hallazgos muestran que la subcategoría “Apoyo institucional y formación profesional del docente” revelaron una tensión entre la autonomía y la carencia de políticas sostenibles de desarrollo profesional. La formación en comprensión auditiva del inglés demanda una visión integral que vincule la teoría con la práctica, la técnica con la reflexión y la innovación con el contexto. En coherencia con Richards (2017) y Freeman (2016), solo una política educativa que reconozca al docente como sujeto de saber, y no mero ejecutor de programas, podrá garantizar un avance real en la enseñanza del inglés en Colombia y América Latina.

Figura 11.

Subcategoría condiciones didácticas y recursos



Nota: elaboración propia

Códigos Emergentes de la Categoría: Condiciones Didácticas y Recursos

En cuanto a los códigos emergentes de la categoría Condiciones Didácticas y Recursos, se puede observar que estos agrupan los factores materiales, tecnológicos e institucionales que moldean las dinámicas de enseñanza del inglés y, particularmente, de la comprensión auditiva (listening). Tales códigos permitieron visualizar los elementos que emergieron del análisis de las subcategorías y que dan cuenta de cómo las condiciones del entorno educativo influyen tanto en las estrategias pedagógicas del docente como en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. A partir de los datos recolectados y analizados, esta categoría se configuró como un componente estructural que articula los medios, las condiciones

de infraestructura y el acompañamiento institucional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

De acuerdo con lo evidenciado en la figura correspondiente, los códigos emergentes reflejaron una relación directa entre los recursos disponibles, las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la competencia auditiva. Los docentes destacan el uso de canciones, podcasts, videos, audiolibros y plataformas digitales —como Duolingo for Schools, Cambridge One o British Council Kids— como herramientas que promueven una exposición más auténtica al idioma.

En consonancia con lo planteado por Gilmore (2007), el uso de materiales auténticos favorece la conexión del aprendiz con contextos reales de comunicación, desarrollando su competencia comunicativa y su capacidad de interpretar distintos acentos y registros. Así mismo, los informantes resaltaron la importancia de la tecnología educativa como aliada para diversificar las estrategias, personalizar el aprendizaje y fortalecer la motivación estudiantil. Tal como sostienen Hubbard y Levy (2016), las herramientas digitales han transformado la enseñanza de lenguas al ofrecer entornos multimodales que potencian la autonomía y la interacción.

Por otra parte, los códigos emergentes relacionados con las condiciones de infraestructura escolar pusieron de relieve las tensiones entre las aspiraciones pedagógicas y las limitaciones del contexto educativo. Varios docentes mencionaron que la falta de equipos adecuados —como parlantes, salas acústicas o laboratorios bilingües— afecta directamente la calidad del input auditivo y la diversidad de estrategias posibles. Según Hattie (2012), el entorno físico y tecnológico del aula constituye un factor determinante en el logro académico, pues condiciona tanto el acceso a los recursos como la posibilidad de desarrollar experiencias de aprendizaje significativas.

En sintonía con esta idea, Docente 2 y Docente 5 subrayaron la desigualdad en las instituciones públicas, donde muchas veces el profesorado debe suplir con recursos personales las carencias estructurales. Esta situación confirma lo expresado por la UNESCO (2023), que advierte sobre la necesidad de fortalecer la

equidad tecnológica y la infraestructura educativa para garantizar una enseñanza de calidad en contextos diversos.

Asimismo, los códigos vinculados con el apoyo institucional y la formación profesional evidencian un panorama en el que las capacitaciones ofrecidas suelen ser generales y no específicas sobre la enseñanza de la comprensión auditiva. Docente 3 mencionó los proyectos de bilingüismo impulsados por las secretarías de educación, mientras que Docente 4 y Docente 5 destacaron la falta de acompañamiento especializado en metodologías para el listening.

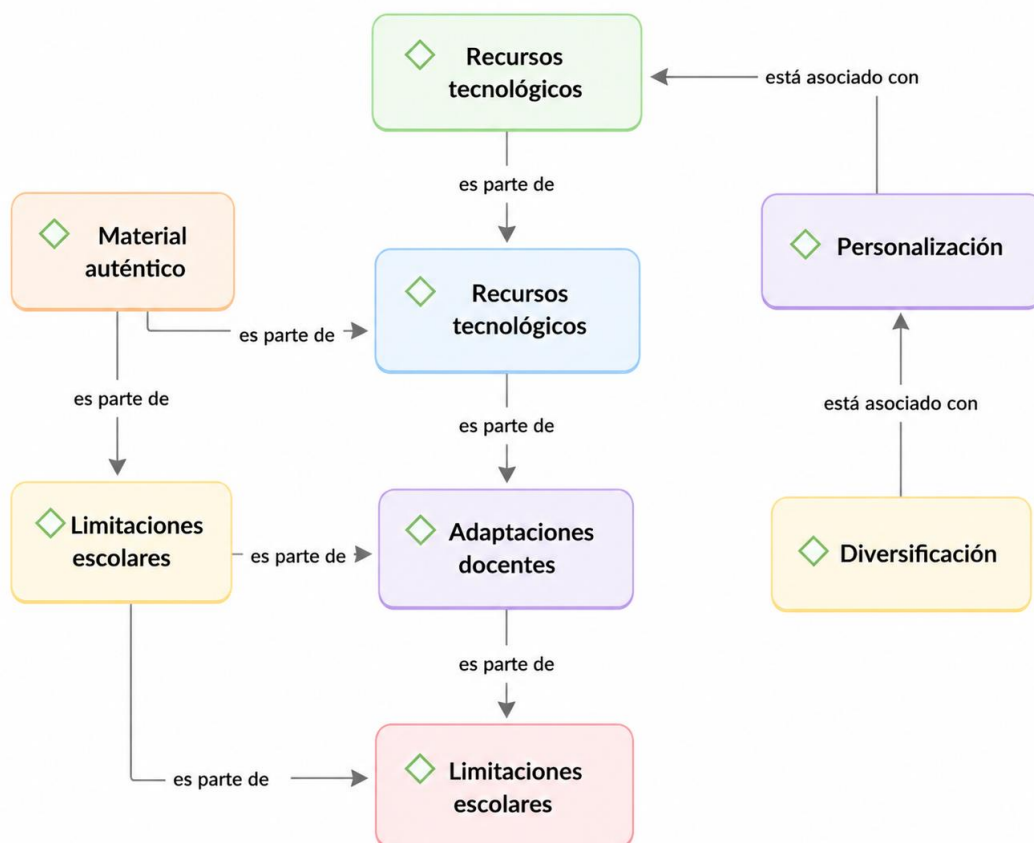
En este sentido, Darling-Hammond y Hyler (2020) sostienen que la formación docente efectiva debe ser continua, contextualizada y orientada a la reflexión profesional, de modo que el maestro no solo reciba herramientas técnicas, sino que también desarrolle una comprensión crítica de su práctica pedagógica. Los códigos emergentes reflejaron, por tanto, una necesidad urgente de políticas educativas que fortalezcan la formación docente en competencias comunicativas y tecnológicas, y que fomenten comunidades de aprendizaje profesional en torno a la enseñanza del inglés.

En definitiva, los conjuntos de códigos emergentes de esta categoría permitieron comprender que las Condiciones Didácticas y los Recursos son más que simples instrumentos o medios: son elementos constitutivos del acto educativo. Su influencia se extendió desde la planificación y mediación docente hasta la construcción de ambientes de aprendizaje significativo y equitativo. Como afirma Richards (2017), la calidad de la enseñanza de una lengua extranjera depende de la interacción entre los métodos pedagógicos, los recursos empleados y las condiciones institucionales que los sustentan.

En consecuencia, la categoría se consolidó como un eje transversal del proceso educativo, que invitó a repensar la práctica docente no solo desde la técnica, sino desde una perspectiva reflexiva, crítica y situada, donde los recursos, la infraestructura y el apoyo institucional se integraron en una visión coherente para fortalecer la comprensión auditiva y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Figura 12.

Códigos emergentes condiciones didácticas y recursos.



Nota: elaboración propia

Triangulación y contrastación de los datos

El proceso de triangulación y contrastación de los datos constituyó una etapa esencial en el desarrollo del análisis cualitativo, orientada a garantizar la validez, coherencia y profundidad interpretativa de los hallazgos obtenidos. Desde una perspectiva hermenéutica, la triangulación no se reduce a una mera comparación de fuentes, sino que se entiende como un proceso dialógico en el que convergen las voces de los participantes, las categorías emergentes y los referentes teóricos.

Tal como sostienen Denzin y Lincoln (2012), la triangulación posibilita la verificación del significado a partir de múltiples perspectivas, permitiendo construir una comprensión más completa y matizada del fenómeno estudiado. En esta investigación, dicha estrategia operó como un mecanismo de contrastación sistemática, que articuló la información empírica derivada de las entrevistas con el corpus teórico y el marco conceptual previamente establecido.

De acuerdo con Martínez Miguélez (2004), el rigor de la investigación cualitativa radica en la capacidad del investigador para someter los datos a un proceso reflexivo de validación, en el que se integren la experiencia vivida de los sujetos y las interpretaciones teóricas emergentes. En este sentido, la triangulación se implementó desde tres dimensiones complementarias: la triangulación de fuentes, que permitió contrastar los discursos de los cinco docentes participantes; la triangulación teórica, mediante la confrontación de los hallazgos con los postulados de autores como Rost (2016) y Vandergrift (2011) sobre la enseñanza del listening; y la triangulación metodológica, derivada del uso del software ATLAS.ti como herramienta de soporte para la organización y relación de los datos. Este proceso de contrastación facilitó la identificación de patrones de convergencia y divergencia en las percepciones docentes, evidenciando tanto las coincidencias conceptuales como las particularidades contextuales del fenómeno.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la triangulación y la contrastación de datos fortalecen la credibilidad y transferibilidad de la investigación al permitir que las interpretaciones no se sustenten únicamente en la subjetividad del investigador, sino en la consistencia entre las diferentes fuentes de evidencia. De este modo, el análisis de los testimonios docentes fue sometido a una revisión crítica permanente, orientada a depurar sesgos, corroborar significados y asegurar la coherencia interna del proceso interpretativo.

En consecuencia, la triangulación no solo actuó como un procedimiento técnico, sino como una postura epistemológica comprometida con la comprensión integral de la realidad educativa. Esta estrategia consolidó la solidez hermenéutica del estudio, garantizando que las categorías y subcategorías emergieran de un

diálogo constante entre la experiencia docente, la teoría pedagógica y la reflexión analítica del investigador.

La siguiente tabla presenta la triangulación de las principales categorías emergentes identificadas en la enseñanza del listening, a partir del análisis de las percepciones y prácticas de los docentes participantes. En ella se sintetizaron los momentos en que dichas categorías aparecen, las descripciones y ejemplos de convergencia entre las experiencias pedagógicas, y los aportes singulares que reflejan la diversidad de enfoques utilizados en el aula.

De otro lado, esta sistematización permitió comprender cómo la mediación docente, la integración tecnológica, la diversificación de acentos, las adaptaciones pedagógicas y la creación de un clima afectivo positivo se articulan como ejes fundamentales en la construcción de una enseñanza auditiva más inclusiva, reflexiva y contextualizada.

Tabla 16.

Triangulación de las principales categorías emergentes en la enseñanza del listening

Categorías emergentes transversales	Momentos en que aparece	Descripción y ejemplos de convergencia	Ejemplos y aportes singulares
Mediación docente reflexiva	Durante la planificación y evaluación del listening	Los docentes reflexionaron sobre su rol mediador y ajustan estrategias para acompañar el proceso de comprensión auditiva, promoviendo la autonomía y la metacognición del estudiante.	D1 y D2 destacaron la importancia de la reflexión posterior a la escucha para consolidar aprendizajes y desarrollar pensamiento crítico.
Integración de tecnología y experiencia del estudiante	Durante el diseño de actividades auditivas	El uso de plataformas digitales, videos interactivos y herramientas multimedia facilitaron la exposición a múltiples acentos y contextos comunicativos reales, promoviendo la motivación y la participación activa.	D3 enfatizó el uso de recursos digitales adaptados al nivel lingüístico del grupo, mientras D4 mencionó la importancia del acompañamiento docente en su uso.
Diversificación de acentos y contextos comunicativos	Durante las fases de exposición y práctica auditiva	Se promovió la comprensión intercultural al incluir audios con diferentes acentos, registros y variedades del inglés, favoreciendo la competencia global del estudiante.	D5 mencionó que la exposición a distintos acentos mejora la flexibilidad auditiva y reduce la ansiedad del aprendizaje.

Adaptaciones pedagógicas y contextuales	Durante la selección y aplicación de materiales auditivos	Los docentes ajustaron la dificultad, duración y contenido de los audios de acuerdo con las características del grupo, garantizando la accesibilidad del aprendizaje.	D1 y D2 ajustaron la velocidad y el tipo de discurso según el nivel del grupo, incorporando apoyo visual y vocabulario previo.
Motivación y clima afectivo positivo	Durante las actividades de escucha y retroalimentación	Se valoró la creación de un ambiente emocionalmente seguro y estimulante que fomente la participación y disminuya la ansiedad frente al listening.	D3 y D5 destacaron el refuerzo positivo y la importancia de actividades lúdicas para mantener la motivación y la confianza.

Nota: Elaboración propia

La tabla anterior permitió observar una profunda articulación entre la mediación docente, las estrategias tecnológicas y las adaptaciones pedagógicas como pilares de la enseñanza del listening. Los docentes participantes no se limitaron a ejecutar métodos establecidos, sino que reconfiguraron su rol como mediadores reflexivos que adaptan los recursos y las actividades a las condiciones concretas del aula. Este hallazgo coincidió con la visión contemporánea de la práctica educativa como un proceso contextual y dinámico, donde la acción docente se construyó en la interacción entre la reflexión, la experiencia y las demandas del entorno. En coherencia con lo planteado por la UNESCO (2021), la flexibilidad y la respuesta pedagógica ante la diversidad constituyen elementos esenciales para una educación inclusiva y de calidad.

Asimismo, el uso de la tecnología se posiciona como un eje transversal que transforma la experiencia auditiva y amplía las oportunidades de aprendizaje en contextos reales. Las plataformas digitales, los videos interactivos y los recursos multimedia no se conciben como simples herramientas de apoyo, sino como mediaciones que potencian la motivación, la autonomía y la participación activa.

Esta convergencia de factores reafirma la idea de que la innovación educativa debe ser entendida como un proceso intencionado de mejora que articula lo pedagógico con lo tecnológico. En esta línea, la OECD - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- (2020) sostiene que la integración digital efectiva requiere no solo infraestructura, sino también una docencia reflexiva y

crítica, capaz de convertir la tecnología en un recurso significativo para el desarrollo de competencias comunicativas.

Finalmente, la tabla evidenció la relevancia de los factores afectivos y motivacionales en el aprendizaje auditivo, confirmando que el éxito pedagógico no depende únicamente del dominio lingüístico, sino del ambiente emocional que el docente es capaz de generar. Un clima de confianza, acompañado de estrategias colaborativas y de refuerzo positivo, reduce la ansiedad y fortalece la disposición del estudiante para escuchar y comprender.

En este sentido, la práctica docente en el listening se configura como un acto pedagógico integral, en el que confluyen la emoción, la cognición y la interacción humana, reafirmando que enseñar a escuchar es, en última instancia, enseñar a comprender al otro. Tal como plantean Richards y Rodgers (2014), el aprendizaje de una lengua extranjera no puede entenderse como la simple transmisión de estructuras gramaticales o fonéticas, sino como una experiencia social y emocional en la que el estudiante aprende a interpretar el sentido, las intenciones y los matices del otro. Desde esta visión humanista, enseñar a escuchar implica enseñar a comprender a la persona que habla, a reconocer su contexto y a construir puentes de significado que trascienden el lenguaje mismo.

SECCIÓN V

APROXIMACION TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN BÁSICA

La presente sección expone la aproximación teórica construida a partir del proceso analítico desarrollado en las anteriores secciones. Su finalidad consiste en trascender la descripción de los hallazgos para avanzar hacia una comprensión interpretativa del fenómeno estudiado, articulando las categorías emergentes con los referentes conceptuales que orientan la investigación. En otras palabras, se trata de pasar del plano descriptivo al interpretativo, con el fin de comprender cómo se configura la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en la educación básica.

Desde esta perspectiva, la construcción teórica surge como el resultado de un proceso de interpretación que toma como punto de partida las voces de los docentes y los significados que estos atribuyen a su práctica. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) señalan que la teoría emerge de la integración sistemática de categorías construidas a partir de los datos, lo que permite explicar el fenómeno desde su propia dinámica interna.

En coherencia con ello, esta sección busca articular las categorías y subcategorías analizadas en una comprensión teórica que dé cuenta de las relaciones entre los fundamentos pedagógicos y didácticos, la práctica docente y las condiciones contextuales que inciden en la enseñanza del listening. Más que proponer una estructura cerrada, interesa construir una mirada interpretativa capaz de mostrar cómo dichas dimensiones se entrelazan en la experiencia concreta de enseñar.

A su vez, este ejercicio exige reconocer que la interpretación en investigación cualitativa no consiste únicamente en ordenar información, sino en producir sentido a partir de ella. Flick (2015) plantea que el análisis cualitativo implica un proceso interpretativo continuo en el que el investigador dialoga con los datos, con la teoría y con su propia comprensión del fenómeno. Desde el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico asumidos en este estudio, dicha tarea adquiere especial relevancia, porque permite aproximarse al acto pedagógico no como un hecho lineal, sino como una práctica compleja, situada y atravesada por decisiones, tensiones y significados.

En consecuencia, la presente sección asume la tarea de integrar los hallazgos empíricos en una aproximación teórica que permita comprender cómo los docentes de inglés significan, enfrentan y desarrollan la enseñanza de la comprensión auditiva en contextos escolares concretos. De este modo, la construcción teórica que aquí se presenta no pretende ofrecer una explicación definitiva, sino aportar una lectura comprensiva del fenómeno, capaz de dar cuenta de su dimensión pedagógica, humana y contextual.

Integración de categorías y construcción de relaciones

El proceso de teorización derivado de este estudio permitió reconocer que las categorías y subcategorías no operan de manera aislada, sino en permanente relación. La enseñanza de la comprensión auditiva en inglés, tal como fue comprendida a partir de las voces docentes, se construye en la intersección de múltiples dimensiones: las estrategias que se ponen en práctica en el aula, los retos que acompañan esa práctica, los recursos disponibles, las condiciones materiales de la institución y el respaldo formativo que recibe el profesorado. Más que un conjunto de elementos separados, estos componentes conforman una trama pedagógica situada, en la que cada uno afecta y redefine a los demás.

En el centro de este proceso se ubican las estrategias docentes, puesto que es allí donde se hace visible la mediación pedagógica. En los relatos de los

participantes, enseñar listening no equivale a exponer al estudiante a un audio para luego verificar respuestas. Por el contrario, supone organizar experiencias de escucha que activen la predicción, la inferencia, la atención y la interpretación. En ese sentido, las estrategias no aparecen como procedimientos neutros, sino como decisiones pedagógicas que traducen la manera en que el docente comprende la enseñanza de esta habilidad.

Sin embargo, dichas estrategias no surgen en condiciones ideales. Se desarrollan en medio de restricciones concretas que los docentes reconocen de forma reiterada: limitaciones de tiempo, escasez de materiales, bajos niveles de motivación estudiantil y poca exposición previa al inglés fuera del aula. Por eso, los retos percibidos por el profesorado no constituyen un plano secundario del análisis, sino una dimensión que ayuda a comprender mejor la naturaleza de la práctica. En muchos casos, lo que el docente hace en clase está directamente condicionado por aquello que el contexto le permite, le exige o le dificulta.

Desde esa relación, estrategias y retos no deben leerse como dimensiones opuestas, sino como aspectos que se tensionan mutuamente. De hecho, varias de las respuestas muestran que la dificultad también impulsa ajustes, búsquedas y formas de adaptación. En esa medida, la práctica docente no se comprende aquí como una ejecución estable, sino como un ejercicio de mediación que se redefine de acuerdo con las condiciones concretas del trabajo escolar.

A esta relación se suma el uso de recursos auditivos y herramientas tecnológicas. En los hallazgos, estos recursos aparecen como apoyos importantes para ampliar las posibilidades de la enseñanza del listening, especialmente cuando permiten acercar al estudiante a muestras más auténticas del idioma. No obstante, su presencia no garantiza por sí sola una experiencia pedagógica significativa. Su aporte depende, en buena medida, de la intención didáctica con la que son incorporados, del conocimiento que el docente tenga sobre su uso y de las condiciones reales para acceder a ellos.

En este marco, la tecnología adquiere un papel que trasciende lo meramente instrumental, al configurarse como una mediación que puede enriquecer los

procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, su presencia en el aula permite visibilizar las desigualdades en el acceso, así como las tensiones institucionales que condicionan su integración en la práctica pedagógica. Cuando existen recursos, conectividad y condiciones mínimas de funcionamiento, el docente puede diversificar las experiencias de escucha. Cuando esto no ocurre, debe recurrir a soluciones alternas, muchas veces sostenidas más en su iniciativa personal que en una estructura institucional estable.

En ese punto adquieren relevancia las condiciones de infraestructura escolar. La investigación muestra que elementos como la acústica del aula, la disponibilidad de equipos, el acceso a internet o la organización del espacio inciden de manera concreta en la enseñanza de la comprensión auditiva. No se trata simplemente de aspectos logísticos; son condiciones que terminan afectando la atención, la concentración y la calidad de la experiencia de escucha. En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) ha señalado que los entornos de aprendizaje influyen directamente en los procesos educativos. En el caso de este estudio, esa afirmación cobra sentido en la práctica cotidiana descrita por los docentes.

Junto con lo anterior, el apoyo institucional y la formación profesional del docente aparecen como una dimensión de fondo que atraviesa las demás. Los hallazgos permiten advertir que la posibilidad de innovar, sostener estrategias y aprovechar recursos no depende únicamente de la voluntad individual del maestro. También requiere procesos de formación continua, acompañamiento pedagógico y condiciones institucionales que respalden su trabajo. Cuando ese apoyo es débil o inexistente, muchas de las acciones docentes quedan reducidas a esfuerzos aislados, difíciles de sostener en el tiempo.

En conjunto, la integración de estas categorías permite comprender que la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés no puede explicarse desde una sola dimensión. Se trata de una práctica situada en la que convergen decisiones pedagógicas, condiciones estructurales, mediaciones tecnológicas y procesos de formación docente. Por eso, el listening no se entiende aquí como una habilidad que se enseña de manera fragmentada, sino como un campo de acción pedagógica

atravesado por relaciones, tensiones y posibilidades concretas. Esa red de relaciones es, precisamente, la que da sentido a la aproximación teórica construida en esta investigación.

Explicación teórica del fenómeno

La aproximación teórica derivada de esta investigación permite comprender la enseñanza del listening en inglés como un fenómeno complejo, dinámico y situado, en el que convergen factores pedagógicos, institucionales, tecnológicos y humanos. El análisis de los hallazgos empíricos muestra que los docentes construyen su práctica no a partir de recetas metodológicas, sino desde un proceso reflexivo y contextual que articula el conocimiento profesional, la mediación social y la experiencia vivida.

Como afirman Vandergrift y Goh (2012), “la comprensión auditiva no puede reducirse a la decodificación de sonidos o palabras; requiere del docente una mediación consciente que ayude al aprendiz a anticipar, inferir, verificar y reconstruir significados a partir de su conocimiento previo y del contexto comunicativo” (p. 17). Esta mediación convierte al maestro en un agente epistémico que posibilita la transición de solo oír al verdadero comprender.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del listening se configura como un proceso de co-construcción del significado donde las estrategias docentes, los recursos auditivos y la interacción social convergen para generar aprendizaje significativo. Rost (2020) sostiene que “escuchar en una segunda lengua implica participar en un acto comunicativo multidimensional que involucra procesos perceptivos, cognitivos, afectivos y sociales, todos ellos mediados por la intención pedagógica del docente” (p. 8). Este planteamiento coincide con los hallazgos del presente estudio, que evidencian cómo la práctica docente se centra en guiar al estudiante hacia la comprensión global del mensaje, más que en la identificación literal del discurso auditivo. Así, la teoría emergente plantea que el listening es un

proceso de naturaleza dialógica y reflexiva, en el cual el docente ejerce una función mediadora, interpretativa y emocional que da sentido al aprendizaje.

A nivel cognitivo, los resultados confirman la relevancia de un enfoque metacognitivo en la enseñanza de la comprensión auditiva. Vandergrift y Tafaghodtari (2010) demostraron empíricamente que “los aprendices que son guiados a reflexionar sobre sus estrategias de escucha, a planificar antes de oír y a verificar su comprensión después de escuchar, logran niveles significativamente más altos de desempeño y autoconfianza en comparación con quienes solo realizan tareas de audición repetitiva” (p. 479). Esta evidencia respalda el modelo teórico emergente de la investigación, que concibe la mediación docente como un proceso de acompañamiento cognitivo que impulsa la autorregulación y la conciencia metacognitiva del estudiante.

Por su parte, el papel de los recursos auditivos y tecnológicos se consolida como un componente clave del modelo teórico. Field (2019) enfatiza que:

“la disponibilidad de material auditivo auténtico, combinada con herramientas tecnológicas que permiten segmentar, repetir y analizar el discurso oral, ha redefinido la enseñanza del listening, desplazándola hacia una experiencia más autónoma, analítica y motivadora para el estudiante” (p. 62).

No obstante, los hallazgos de esta investigación muestran que esta potencialidad depende directamente de la formación docente y del soporte institucional que facilite la integración tecnológica en el aula. En consecuencia, la teoría sustantiva formulada sostiene que la innovación pedagógica en la enseñanza del listening no reside únicamente en el uso de tecnología, sino en la intencionalidad formativa y reflexiva con que el docente la incorpora.

El análisis de los discursos docentes también revela que la comprensión auditiva no puede desarrollarse eficazmente sin un entorno institucional que fomente la formación continua, el trabajo colaborativo y la autonomía profesional. En este sentido, Burns (2019) advierte que:

“la calidad del aprendizaje de lenguas está directamente relacionada con la calidad del aprendizaje profesional del profesorado; los docentes necesitan

espacios de diálogo y reflexión colectiva que les permitan resignificar sus prácticas y construir conocimiento pedagógico situado” (p. 35).

Este planteamiento resuena con la teoría emergente de este estudio, según la cual el docente de inglés no actúa como ejecutor de políticas curriculares, sino como constructor de conocimiento pedagógico que negocia constantemente entre las exigencias institucionales y las realidades del aula.

Asimismo, el componente emocional y relacional emerge como un eje estructural del modelo teórico. Walsh (2020) señala que:

“la enseñanza efectiva de habilidades orales y auditivas depende tanto del conocimiento técnico como de la calidad de la interacción en el aula; el docente que escucha activamente a sus estudiantes crea las condiciones para que ellos también aprendan a escuchar de manera significativa” (p. 114).

La teoría resultante coincide con esta visión, al situar la empatía, la atención conjunta y la relación humana como pilares que sostienen el proceso de comprensión auditiva. De este modo, enseñar a escuchar implica, ante todo, escuchar para enseñar: un acto dialógico en el que el maestro modela con su propia escucha la práctica que desea fomentar.

Por último, la teoría sustantiva que se desprende de esta investigación concibe la enseñanza del listening como una práctica pedagógica ecosistémica, en la que los factores personales, institucionales y tecnológicos coexisten en una relación de mutua influencia. Richards (2015) plantea que “las competencias comunicativas no se desarrollan en compartimentos aislados, sino en sistemas interdependientes donde el docente actúa como mediador de contextos, lenguajes y culturas de aprendizaje” (p. 92). En sintonía con este enfoque, el modelo teórico formulado integra la mediación docente, el soporte institucional y la tecnología educativa en una estructura que explica cómo los maestros de inglés configuran su práctica a partir de la reflexión situada y del compromiso con la comprensión significativa.

En suma, el fenómeno de la enseñanza de la comprensión auditiva se explica teóricamente como una acción mediada, reflexiva y contextualizada, donde el docente ejerce simultáneamente funciones cognitivas, afectivas y socioculturales.

El listening deja de entenderse como una habilidad receptiva pasiva para convertirse en un proceso interpretativo, socialmente mediado y pedagógicamente intencionado. Esta concepción teórica, sustentada en la evidencia empírica y en los aportes contemporáneos de la lingüística aplicada y la pedagogía del lenguaje, propone una comprensión renovada del acto de enseñar a escuchar: un proceso humano, complejo y transformador, donde cada interacción sonora se convierte en oportunidad para construir sentido y aprendizaje.

Modelo teórico o esquema integrador

La aproximación teórica derivada de esta investigación permite comprender la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés como un proceso configurado por la relación entre tres dimensiones centrales: la pedagógica, la institucional y la tecnológica. Más que presentarse como componentes aislados, estas dimensiones se entrelazan en la práctica docente y ayudan a explicar cómo se desarrolla la enseñanza del listening en la educación básica. Desde esta perspectiva, el modelo construido no busca ofrecer una estructura rígida, sino una forma de interpretar el fenómeno a partir de las relaciones que emergieron en el análisis.

En la dimensión pedagógica, el docente ocupa un lugar central como mediador del proceso de comprensión auditiva. Los hallazgos muestran que su papel no se limita a presentar actividades de escucha, sino que implica orientar, acompañar y ajustar la enseñanza a partir de las necesidades del grupo, del contexto de aula y de las respuestas de los estudiantes. En esta línea, Vandergrift y Goh (2012) plantean que la enseñanza del listening requiere estrategias explícitas que permitan al estudiante regular su proceso de escucha y reflexionar sobre su comprensión. En el caso de esta investigación, dicha mediación también se relaciona con la necesidad de generar confianza, atender ritmos de aprendizaje y dar sentido pedagógico a la experiencia de escuchar en inglés.

La dimensión institucional remite a las condiciones que respaldan o limitan la práctica del docente. En los hallazgos, esta dimensión aparece vinculada al acceso

a recursos, a las oportunidades de formación y al acompañamiento que la institución brinda a los docentes. No se trata de un plano externo al aula, sino de un componente que incide directamente en la posibilidad de sostener estrategias, introducir variaciones metodológicas y responder de manera más pertinente a las demandas del proceso de enseñanza. En este sentido, Burns (2019) subraya que el desarrollo profesional docente se fortalece cuando el docente cuenta con espacios de reflexión y apoyo para revisar su propia práctica. Desde esta mirada, el respaldo institucional no funciona como complemento, sino como una condición que influye en la calidad y continuidad de la mediación pedagógica.

Por su parte, la dimensión tecnológica aparece como una mediación que puede ampliar las posibilidades de la enseñanza de la comprensión auditiva, siempre que su uso responda a una intención pedagógica clara. Los docentes participantes reconocen el valor de los audios, plataformas y recursos digitales para diversificar las experiencias de escucha y acercar a los estudiantes a muestras más auténticas del idioma. Sin embargo, también señalan que su aprovechamiento depende de factores concretos como la conectividad, la disponibilidad de equipos y el conocimiento que el docente tenga sobre su uso. En esta dirección, Field (2019) advierte que la tecnología no transforma por sí sola el aprendizaje, sino que su valor depende del sentido didáctico con el que se incorpora al proceso de enseñanza.

La relación entre estas tres dimensiones permite identificar un núcleo integrador centrado en la mediación docente. Es allí donde convergen las decisiones pedagógicas, las condiciones institucionales y los apoyos tecnológicos, dando forma a una práctica que no puede entenderse desde una sola variable. En esta investigación, enseñar listening no aparece como una acción mecánica ni lineal, sino como un proceso situado, atravesado por decisiones, tensiones, ajustes y posibilidades reales. Por eso, el aprendizaje de la comprensión auditiva no se presenta aquí como un resultado automático de la exposición al idioma, sino como una construcción que depende de la manera en que el docente organiza, orienta y resignifica la experiencia de escucha.

En definitiva, el modelo teórico integrador construido a partir de este estudio permite afirmar que la enseñanza del listening en educación básica se sostiene en

la interacción entre mediación pedagógica, respaldo institucional e integración tecnológica con sentido formativo. La fuerza del modelo no radica en proponer una explicación cerrada, sino en ofrecer una lectura comprensiva del fenómeno, situada en el contexto real donde la práctica docente ocurre. Desde ahí, la enseñanza de la comprensión auditiva puede entenderse como una práctica educativa compleja, marcada por la relación entre contexto, experiencia y acción pedagógica

Aportes, implicaciones y proyección

La teorización que emerge de este estudio permite comprender la enseñanza de la comprensión auditiva desde un lugar distinto al que tradicionalmente ha ocupado en la didáctica del inglés. Más que un proceso centrado en la exposición a insumos auditivos o en la repetición de ejercicios, aquí se configura como una práctica situada, atravesada por decisiones pedagógicas, condiciones institucionales concretas y posibilidades —no siempre homogéneas— de acceso a recursos tecnológicos. En este escenario, el docente no opera como un ejecutor de métodos, sino como alguien que interpreta su contexto, ajusta su práctica y, en muchos casos, reconfigura lo que significa enseñar a escuchar en una lengua extranjera.

Al analizar el fenómeno desde esta perspectiva, resulta más pertinente hablar de un sistema en interacción que de componentes aislados. Lo pedagógico, lo institucional y lo tecnológico no aparecen como capas independientes, sino como dimensiones que se influyen mutuamente en la práctica cotidiana del aula. Esta interdependencia permite explicar por qué estrategias que en teoría resultan efectivas no siempre se materializan de la misma manera en todos los contextos, y por qué el docente termina ocupando un lugar central como mediador entre lo que “debería ser” y lo que realmente es posible hacer.

En relación con el proceso mismo de comprensión auditiva, los hallazgos refuerzan la idea de que escuchar en una lengua extranjera implica mucho más que reconocer palabras o estructuras. El estudiante interpreta, anticipa, duda, confirma o

descarta significados en tiempo real, en un ejercicio que combina conocimiento previo, atención y estrategias que no siempre han sido enseñadas de manera explícita. De allí que la mediación docente cobre especial relevancia, no solo en la selección de materiales, sino en la orientación del proceso: cómo escuchar, qué hacer cuando no se entiende, cómo verificar lo comprendido. En este punto, la metacognición deja de ser un concepto teórico para convertirse en una herramienta concreta de trabajo en el aula.

Ahora bien, esta práctica no se desarrolla en condiciones ideales. Las limitaciones en infraestructura, el acceso desigual a tecnología o la escasa formación específica en enseñanza del listening condicionan —a veces de manera decisiva— lo que ocurre en el aula. Sin embargo, lejos de paralizar la práctica, estas restricciones suelen activar formas de respuesta creativa por parte del docente, quien adapta, combina o incluso resignifica los recursos disponibles. Este elemento resulta especialmente relevante en contextos latinoamericanos, donde la distancia entre los modelos teóricos y la realidad educativa suele ser más evidente.

En cuanto al componente tecnológico, su papel no puede entenderse únicamente en términos de disponibilidad de herramientas. Su aporte real depende de cómo se incorpora en la práctica pedagógica. Cuando su uso responde a una intención clara, la tecnología amplía las posibilidades de exposición al idioma y acerca al estudiante a situaciones comunicativas más auténticas. No obstante, cuando se integra sin una orientación definida, tiende a diluirse en actividades que no necesariamente fortalecen la comprensión auditiva.

A partir de estas consideraciones, la teoría sustantiva construida se organiza en torno a tres ejes que no funcionan de manera aislada: la mediación pedagógica, el soporte institucional y la integración tecnológica. Lo relevante no es cada eje por separado, sino la forma en que se articulan en la práctica. Es precisamente en esa interacción donde la enseñanza del listening adquiere sentido como experiencia formativa, más allá de lo técnico, y donde se evidencia que enseñar a escuchar también implica acompañar, interpretar y tomar decisiones en contextos reales.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

En función de los objetivos propuestos al inicio de la presente investigación, se concluye que la enseñanza de la comprensión auditiva en inglés constituye un proceso complejo y multifactorial, que trasciende los límites del aula para situarse en las interacciones cognitivas, afectivas y sociales de los estudiantes. Los hallazgos obtenidos evidencian que el listening no puede concebirse como una habilidad pasiva, sino como un acto interpretativo y activo donde convergen la percepción, la memoria y la construcción de significado. Este proceso requiere del docente una mediación consciente y reflexiva, capaz de integrar teoría y práctica en escenarios educativos cambiantes y diversos.

De otro lado, la presente investigación reafirma que el aprendizaje del inglés, particularmente la comprensión auditiva, se fortalece mediante estrategias comunicativas y el uso de materiales auténticos que sitúan al estudiante frente al lenguaje real y contextualizado. Tal como señala Field (2019), la comprensión auditiva efectiva surge de la exposición continua a insumos lingüísticos significativos, acompañados de mediación docente que guíe la interpretación del mensaje. En consecuencia, el aula se concibe como un espacio vivo de interacción, donde la escucha se convierte en un medio de construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, el estudio revela que la práctica docente es el eje que articula los fundamentos pedagógicos con la experiencia del estudiante. Los docentes participantes mostraron una comprensión profunda del papel que desempeñan como mediadores de sentido, más allá de la simple transmisión de contenidos. En concordancia con Richards y Rodgers (2014), enseñar a escuchar en una

lengua extranjera implica diseñar entornos que estimulen la atención, la inferencia y la metacognición, reconociendo las emociones, expectativas y saberes previos del aprendiz. Por tanto, la enseñanza del listening debe ser comprendida como una práctica cultural y reflexiva que potencia la autonomía y la sensibilidad comunicativa.

De igual modo, los resultados permiten afirmar que las condiciones didácticas y los recursos disponibles constituyen factores determinantes en la calidad del proceso de enseñanza. La escasez de infraestructura y la limitada formación docente en estrategias auditivas se configuran como desafíos persistentes dentro del contexto colombiano. Sin embargo, como advierte González Moncada (2021), la innovación pedagógica no depende únicamente de los recursos materiales, sino de la capacidad crítica y creativa del educador para transformar las limitaciones en oportunidades de aprendizaje. Este principio se reafirma en la presente investigación, donde la creatividad docente emerge como un elemento decisivo para la construcción de experiencias significativas.

Por otra parte, los códigos emergentes evidenciaron la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado en metodologías actualizadas para la enseñanza de la comprensión auditiva. La capacitación permanente, el intercambio de experiencias y la investigación pedagógica constituyen pilares para garantizar una educación de calidad que responda a las demandas del siglo XXI. En palabras de Burns (2019), la profesionalización docente se consolida en la medida en que el maestro se asume como investigador de su propia práctica, analizando, evaluando y transformando su quehacer en función del aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, esta investigación invita a repensar la enseñanza del inglés desde una visión integral que reconozca al estudiante como sujeto activo de su propio proceso, al docente como mediador reflexivo y al contexto educativo como espacio de transformación social. La comprensión auditiva, en este sentido, deja de ser una destreza lingüística aislada para convertirse en un vehículo de interacción, empatía y comprensión intercultural. En consecuencia, la educación en lenguas extranjeras debe orientarse hacia la formación de

oyentes críticos, capaces de dialogar con el mundo desde la sensibilidad, la razón y la palabra.

REFERENCIAS

- Abad Céleri, M. P. (2020). La enseñanza de la destreza auditiva en el aula de inglés como lengua extranjera: percepciones, dificultades y efectos de la integración de la descodificación fonológica como medio para acelerar el desarrollo de la escucha [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1860/te.1860.pdf>
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive Psychology and Its Implications*. W. H. Freeman.
- Baptista, P., Collado, C., & Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Bautista Gutiérrez, D. M., & Callejas Morales, S. A. (2021). Developing listening and speaking skills through song and ICT-based tasks [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16668>
- Bedoya González, J. R. (2009). Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3315>
- Bedoya González, J. R. (2012). Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). Pearson.
- Burns, A. (2019). *Action research in second language teacher education*. Cambridge.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org/>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Coloma, C., & Tafur, R. (1999). *El constructivismo en la educación*. Ediciones Pedagógicas.
- Coloma, M. L., & Tafur, J. M. (1999). *El constructivismo: Una propuesta para la educación*. Magisterio.

- Comignaghi, A. (2014). El rol del docente en el constructivismo. *Revista de Educación y Pedagogía*, 26(67), 45–58.
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Cronbach, L. J. (1982). Designing evaluations of educational and social programs. Jossey-Bass.
- Crystal, D. (2003). English as a global language (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the future. Harvard Education Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research (2nd ed.). Sage Publications.
- Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies. Cambridge University Press.
- Field, J. (2019). Listening in the language classroom (2nd ed.). Cambridge.
- Field, J. (2019). Listening in the language classroom. Cambridge University Press.
- Finol, M., & Vera, J. L. (2020). Fundamentos de investigación cualitativa y paradigma interpretativo. Editorial Académica Venezolana
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Fuster, V. (2019). El método fenomenológico en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 20–35.
- García, O. (2021). The effects of COVID-19 on language learning. *Journal of Language Teaching*, 12(2), 45–59.
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.
- González Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia. *Íkala*, 12(18), 309–332.
- Graddol, D. (2006). English next. British Council.
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50(1), 107–119.
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Listening comprehension and strategy use. *System*, 39(2), 210–223.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.012>
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hubbard, P., & Levy, M. (Eds.). (2016). The Routledge handbook of technology and second language teaching. Routledge.
- Jenkins, J. (2007). English as a lingua franca: Attitude and identity. Oxford University Press.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- López, S., & Ramírez, D. (2022). La formación docente. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 45–63.
- Montoya Muñoz, G. E. E. (2021). *Estrategia de enseñanza del idioma inglés basada en un modelo lúdico-comunicativo*. Universidad Nacional.
- Motta Ávila, J. H. (2018). *La actitud de escucha en la comunicación pedagógica [Tesis doctoral]*. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2307>
- Nation, P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *The impact of school infrastructure on learning*. OECD Publishing.
- Padrón Guillén, J. (2000). El pensamiento vivencialista. *Revista Venezolana de Educación*, 12(34), 123–137.
- Padrón, R. (2008). Interpretación de los simbolismos socioculturales en la investigación educativa. *Revista de Estudios Cualitativos*, 5(1), 5–15.
- Padrón Guillén, J. (2014). Enfoque experiencialista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24(56), 89–105.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- Piaget, J. (1973). *La psicología de la inteligencia*. Paidós.
- Piñero Martín, M. L., Rivera Machado, M. E., & Esteban Rivera, E. R. (2017). *Proceder del investigador cualitativo*. Editorial UPN.
- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. C. (2011). Teacher, the tape is too fast! *ELT Journal*, 65(1), 52–59.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge.
- Richards, J. C. (2017). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge.
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge.
- Richards, J. C. (2020). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rivas, T. (2015). Categorías de análisis en la investigación educativa. *Revista de Métodos y Técnicas de Análisis Social*, 19(3), 345–360.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Pearson.
- Rost, M. (2020). *Teaching and researching listening* (3rd ed.). Routledge.
- Serrano, M. A., & Pons, R. (2011). El constructivismo social. *Revista de Innovación Educativa*, 21(8), 45–59.

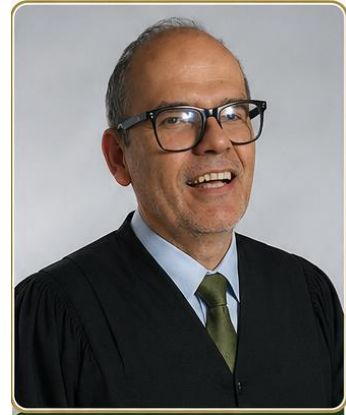
- Serrano, M. T., & Pons, A. M. (2011). *Didáctica de las lenguas extranjeras*. Ediciones Pedagógicas.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education*. Lawrence Erlbaum.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810–825.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to Learn or Learning to Listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2020). *Teaching and learning second language listening*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 listening. *Language Teaching Research*, 14(4), 469–485. <https://doi.org/10.1177/1362168810374497>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- .

Currículo Académico

Tutor: Dr. César Augusto Rosales Contreras

Datos Personales

Nombre Completo: César Augusto Rosales Contreras
Cédula de Identidad: V.9.246.689
Institución de Adscripción:
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL),
Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”
Profesión: Docente Universitario
Contacto Móvil: +58 04147336489
Correo Electrónico: Cesar.rosales.iprgr@upel.edu.ve



Perfil Académico

Doctor en Educación, docente universitario e investigador con amplia experiencia en formación de pregrado, maestría y doctorado. Su labor integra la reflexión filosófica, la bioética, la orientación educativa y el desarrollo organizacional, con una sólida trayectoria en docencia, investigación y gestión académica.

Formación Académica

- Doctorado en Educación – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (2024).
- Magister en Evaluación Educativa – Universidad de los Andes, Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, Táchira, Venezuela (2015).
- Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialización en Metodología Pedagógica – Pontificia Universidad Salesiana, Roma, Italia (2000).

Experiencia Docente

Pregrado:

- Bioética
- Teorías del conocimiento pedagógico
- Pensamiento filosófico pedagógico
- Discurso Especializado del idioma inglés

Postgrado (Maestría):

- Orientación individual y grupal
- Filosofía de la enseñanza de la educación física
- Filosofía de la enseñanza de la recreación

Postgrado (Doctorado):

- Bases epistémicas de la educación
- Pensamiento complejo

- Desarrollo organizacional

Investigación y Gestión Académica

- Tutor y jurado de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales.
- Coordinador General del Núcleo de Investigación FIPSED (Filosofía, Psicología y Orientación Educativa, Educación y Práctica Profesional y Educación Musical y Musicología).
- Director–Editor de la Revista Quadrivium, órgano divulgativo del núcleo FIPSED.

Síntesis Profesional

Académico comprometido con la excelencia universitaria, la generación de conocimiento y la formación integral de profesionales. Su trayectoria combina docencia, investigación, tutoría avanzada, liderazgo institucional y producción intelectual orientada al fortalecimiento de la educación.