

2022

El podcast como recurso para el desarrollo de estrategias  
de comprensión auditiva en francés nivel principiante.

Erika Osbelia Ramírez Molina



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras

El podcast como recurso para el desarrollo de estrategias  
de comprensión auditiva en francés nivel principiante.

Tesis

Que como parte de los requisitos para  
obtener el Grado de  
Maestra en Enseñanza de Lenguas y Cultura

Presenta

Erika Osbelia Ramírez Molina

Dirigido por:

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Querétaro, Qro. a septiembre 2022



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



El podcast como recurso para el desarrollo de  
estrategias de comprensión auditiva en francés nivel  
principiante.

**por**

Erika Osbelia Ramírez Molina

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** LLMAN-293307



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura

**El podcast como recurso para el desarrollo de estrategias  
de comprensión auditiva en francés nivel principiante.**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestro en Enseñanza de Lenguas y Cultura

Presenta

Erika Osbelia Ramírez Molina

Dirigido por:

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Presidente

Mtra. Delphine Pluvinet

Secretario

Dr. Francisco Daniel Morales Hernández

Vocal

Dra. Laura Aurora Hernández Ramírez

Suplente

Dr. Riccardo Pace

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Querétaro.  
Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (septiembre 2022)  
México

## **Dedicatorias**

Dedico esta tesis a mi familia, de manera especial a mi madre y padre que siempre están a mi lado brindándome su apoyo incondicional. Son seres valiosísimos que me han enseñado la relevancia del trabajo, del esfuerzo, de la perseverancia, pero también de la humildad y de la mejora continua. Han cimentado en mí los principios que hoy me definen y me han ayudado a ser la mujer y profesional actual.

Este es un pequeño tributo a todo lo bello que me han brindado y con mucho cariño y respeto les presento la suma de mis esfuerzos continuos concretados en esta tesis.

## Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios y la virgen por permitirme finalizar una meta profesional más con su ayuda y mi trabajo. En segundo lugar, doy las gracias a mi familia que siempre me respalda y confía en mi capacidad, en especial mi madre. En tercer lugar, mi sincero agradecimiento a mi directora de tesis la doctora Ma. Lourdes Rico Cruz, igualmente a la maestra Delphine Pluvinet y a los doctores Francisco Daniel Morales Flores y Riccardo Pace. En general, gracias a los /las docentes de la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura que han sumado a mi investigación con sus sugerencias, correcciones y aportaciones. Asimismo, agradezco a la doctora Laura Aurora Hernández Ramírez por sus pertinentes recomendaciones. Gracias también a amigos y conocidos que me han escuchado y animado a continuar para el logro de esta meta tan importante. Finalmente, gracias por el respaldo a la universidad donde realicé mi investigación, gracias a la confianza del coordinador y las contribuciones de los docentes y estudiantes participantes, su apoyo fue medular.

¡Mil gracias!

## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I. Introducción .....</b>	<b>10</b>
Planteamiento del problema.....	10
Justificación. ....	11
<b>CAPÍTULO II. Fundamentación teórica.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO III. Antecedentes/ estado del arte .....</b>	<b>27</b>
Dificultades en comprensión auditiva. ....	27
El podcast en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva. ....	29
El podcast y las estrategias de comprensión auditiva en francés. ....	42
<b>CAPÍTULO IV. Metodología .....</b>	<b>46</b>
Hipótesis o supuestos. ....	46
Objetivos .....	47
Fases metodológicas. ....	52
Fase 1. Diagnóstico. ....	52
<b>Resultados generales del diagnóstico. ....</b>	<b>53</b>
Diagnóstico de dificultades de comprensión auditiva. ....	53
Prueba diagnóstica. ....	55
Fase 2. Implementación.....	56
Fase 3. Análisis de resultados. ....	57
Proceso de intervención pedagógica.....	58
<b>CAPÍTULO V. Resultados y discusión.....</b>	<b>59</b>
Dificultades en comprensión auditiva. ....	59
Los beneficios de las estrategias de escucha activa, según los estudiantes. ....	75
Uso de estrategias de escucha y resultados de ejercicios de comprensión auditiva. ...	83
Resultados de ejercicios de escucha por estudiante.....	85
Presentación de resultados a docentes de francés nivel A2 participantes.....	90
<b>CAPÍTULO VI. Conclusiones.....</b>	<b>92</b>
<b>Bibliografía o referencias.....</b>	<b>102</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>109</b>
Anexo 1. Ejemplo de ejercicio de prueba diagnóstica.....	109

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada a docentes de francés. ....	111
Anexo 3. Encuesta en línea a docentes de francés (nivel A2). ....	115
Anexo 4. Encuesta en línea a estudiantes nivel A2 sobre la comprensión auditiva. ...	116
.....	116
Anexo 5. Diario de aprendizaje lingüístico. ....	119
Anexo 6. Temas de podcasts y breve descripción. ....	121

## **Tablas**

Tabla 1. Taxonomías relevantes de estrategias de aprendizaje. ....	20
Tabla 2. Dificultades preguntas 2 y 4. ....	60
Tabla 3. Dificultades pregunta 6. ....	63
Tabla 4. Resultados de ejercicios de escucha. ....	70
Tabla 5. Beneficios de las estrategias de escucha activa. ....	75
Tabla 6. Estrategias de escucha empleadas por estudiantes. ....	77
Tabla 7. Estrategias y sub estrategias de escucha empleadas por estudiantes. ....	82
Tabla 8. Resultados de ejercicios y uso de estrategias de comprensión auditiva. ....	84

## **Figuras**

Figura 1. Categorías y subcategorías de estrategias de escucha activa. ....	23
Figura 2. Diagnóstico de dificultades en comprensión auditiva nivel A2. ....	56

## Resumen

La comprensión auditiva es una habilidad lingüística fundamental en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, se le dedica menos tiempo en las clases de lengua con respecto a otras habilidades como la de comprensión de textos (Yagang,2008). Cuando se practica, sobre todo en niveles iniciales, se emplean materiales comúnmente didácticos que no enfrentan al estudiante a contextos comunicativos más reales, donde el habla es más natural. Asimismo, se omite la enseñanza de estrategias de escucha que permitan el progreso paulatino en tal habilidad lingüística. Lo anterior, trae como consecuencia, una deficiente comprensión auditiva que se refleja en bajos puntajes en las pruebas oficiales de francés (DELF). La presente investigación pretende a través de la enseñanza explícita de algunas estrategias de escucha activa (monitoreo emocional, inferencia predictiva y atención selectiva) y el uso de podcasts en su mayoría auténticos ayudar al progreso en esta habilidad a estudiantes de francés nivel A2 de una universidad tecnológica. Asimismo, se desea indagar sobre las estrategias de escucha empleadas por tales estudiantes, identificar las dificultades de escucha que enfrentan, analizar sus percepciones sobre los beneficios de las estrategias y utilizar el podcast como recurso didáctico para fomentar el uso de estrategias de escucha activa. La presente investigación es predominantemente cualitativa, descriptiva, un estudio de caso con análisis de contenido. Esta se organizó en 3 fases centrales: diagnóstico, implementación y análisis de resultados. Entre las dificultades de escucha más señaladas se encontraron: falta de vocabulario, poca práctica de la escucha, aspectos técnicos o de diseño de podcasts, entre otras. Entre los principales resultados se observó además del uso preponderante de las estrategias de monitoreo emocional, atención selectiva e inferencia predictiva, otras más que no fueron enseñadas en el taller. Algunos de los beneficios centrales de las estrategias de escucha mencionados



por los estudiantes fueron: controlar emociones y disminuir estrés, comprender mejor al leer previamente las preguntas y comprender sólo lo necesario.

*PALABRAS CLAVE:* Comprensión auditiva, estrategias de escucha activa, podcasts, francés nivel A2.

## ABSTRACT

The listening comprehension is a fundamental linguistic skill in the languages learning, Nevertheless, less time is devoted to it in language classes than to other skills such as reading comprehension (Yagang, 2008). When practiced, especially at beginning levels, commonly didactic materials are used. These do not lead the students to more real communicative contexts where the speech is more natural. In addition, the listening strategies teaching is omitted and these could allow the gradual advance in such linguistic skill. The situation described above causes a deficient listening comprehension that is reflected in low scores in official French tests (DELFF). This research pretends through the explicit teaching of some active listening strategies (emotional monitoring, predictive inference and selective attention) and the use of podcasts mainly authentic to help in progress in this skill to French students level A2 of a technological university. Moreover, it is expected to explore about the use of listening strategies by these students, identify the listening difficulties that they face, analyze their perceptions about the strategies benefits and use the podcast as a didactic resource to encourage the use of active listening strategies. This study is mainly qualitative, descriptive, a case study with content analysis. It was organized in 3 principal phases: diagnostic, implementation and results analyze. The listening difficulties most mentioned were: lack of vocabulary, little listening practice, technical aspects or podcasts design, etc. Among the main results, in addition to the predominant use of emotional monitoring, selective attention and predictive inference strategies and other strategies that were not taught in the workshop were also observed. Some of the main benefits specify were: emotional control and stress reduce, better comprehension by read previously the questions and understand only the necessary, among others.

*KEY WORDS:* listening comprehension, active listening strategies, podcasts, French level A2.

## CAPÍTULO I. Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera abarca el desarrollo de competencias comunicativas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita), así como la consideración del contexto socio-cultural y comunicativo en que estas se insertan. Lo anterior representa un reto para el docente quien debe ayudar al estudiante a mejorar en tales competencias para comunicarse mejor en la lengua meta. Comúnmente aquellas relacionadas con la expresión y comprensión oral (auditiva) resultan ser más difíciles de concretar. Tal es el caso de la comprensión auditiva en francés. Al respecto, Talaván (2010) señala que la comprensión auditiva es "...una de las destrezas más difíciles de enseñar (por la necesidad de recursos necesarios y por la multitud de elementos diversos que intervienen en su adquisición" (p. 196)

### **Planteamiento del problema**

En una Universidad Tecnológica de Guanajuato laboré de mayo 2018 a diciembre de 2019 como docente de francés en el Programa de Movilidad Internacional en los niveles A1, A2 y B1. Durante este periodo, pude percatarme del poco avance que se lograba en la habilidad de *Comprensión Oral (auditiva)* a pesar de los ejercicios realizados en clase. De hecho, los menores puntajes en las pruebas regularmente eran en esta sección, incluso en los estudiantes más sobresalientes. Durante tales cursos, pude observar algunos de los posibles factores detonantes de esta situación, tales como: la necesidad de más exposición a discursos orales auténticos, la falta de estrategias de escucha, la falta de práctica fuera del curso formal de francés, etc. El panorama antes descrito hace vital la puesta en marcha de acciones didácticas concretas para mejorar en tal competencia comunicativa, puesto que ello también repercute directamente en el progreso de la competencia de expresión oral y en general en una comunicación efectiva en la lengua extranjera.

Asimismo, el uso consciente de estrategias de escucha podría ayudar a largo plazo a obtener mejores puntajes en comprensión auditiva en las pruebas oficiales de francés (DELF).

### **Justificación.**

Una de las competencias en francés más complejas a desarrollar es la *de comprensión oral (auditiva)*. Lo anterior en parte, a que el estudiante al no estar en un contexto nativo, pocas veces se expone a escuchar la lengua francesa fuera de los cursos formales de la universidad. Asimismo, es común el que el estudiante no conozca estrategias de escucha que le permitan tener una mejor comprensión. Además, el hecho de que un docente en ciertas universidades tecnológicas esté a cargo de desarrollar las 4 competencias (comprensión escrita y oral, producción escrita y oral) disminuye el tiempo a emplear para la práctica de ejercicios de comprensión auditiva. Por lo anterior, el contar con un taller que reserve un periodo de tiempo específico para el desarrollo de esta habilidad, así como el fomento de una mayor exposición a discursos orales auténticos y la enseñanza de estrategias de escucha se hace vital.

Aunado a lo anterior, hay la necesidad imperante de emplear otros recursos auditivos más allá de los que proveen los libros de francés para diversificar los temas, los contextos comunicativos y /o socioculturales de escucha del estudiante; así como para ampliar su bagaje socio-cultural, además de lingüístico. Una alternativa idónea para lo previamente mencionado es el podcast.

Actualmente, la escucha de podcasts en el contexto juvenil es muy frecuente. Su presencia es cada vez mayor en aplicaciones como *Spotify*, *YouTube* o en redes sociales como *Facebook*. El podcast está presente en medios tecnológicos fácilmente accesibles para los estudiantes (celulares, *iPhone*, tabletas, etc.). Tal recurso audiovisual, puede ser

un apoyo útil y atractivo para el desarrollo de la comprensión auditiva en francés, pues al ser un material auténtico puede ayudar al estudiante en la comprensión de discursos orales más naturales y en contextos comunicativos reales y variados. Además, es un recurso dinámico que permite el trabajar con temas culturales y /o de interés para el estudiante en francés. También el podcast puede tratar temas muy diversos en contextos de habla menos formales. Finalmente, el podcast puede muy bien complementar los ejercicios auditivos tradicionales de los métodos de lengua.

La importancia de la presente investigación se visualiza claramente, pues el actual contexto de enseñanza en línea y aún en pandemia hace necesario el buscar recursos alternativos y de uso actual que puedan cooperar al avance en la *comprensión auditiva* aprovechando los recursos tecnológicos y audiovisuales como el podcast. Además, es relevante enseñar estrategias de escucha específicas, desde niveles básicos, para la mejora paulatina en esta retadora competencia comunicativa. Todo lo anterior, a fin de apoyar a los estudiantes al logro futuro de sus objetivos comunicativos y /o profesionales en contextos franco-mexicanos.

Las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio fueron las siguientes:

1. ¿A qué problemáticas de comprensión auditiva se enfrentan los estudiantes de francés nivel A2?
2. ¿Qué estrategias los estudiantes usan en los ejercicios de comprensión auditiva y cómo les ayudan?
3. ¿Cómo contribuyen el uso del podcast como recurso didáctico y las estrategias de escucha activa en la mejora de la comprensión auditiva?

Esta investigación se organiza en 6 capítulos. Previamente, en el capítulo I se planteó la introducción. En el capítulo II se presentará la fundamentación teórica. Enseguida, en el capítulo III se mostrarán los antecedentes teóricos o el estado del arte de esta investigación. Posteriormente, en el capítulo IV se planteará la metodología. Enseguida, en el capítulo V se abordarán los resultados y discusión. Finalmente, en el capítulo VI se plantearán las conclusiones.

## CAPÍTULO II. Fundamentación teórica.

Existe un sinnúmero de definiciones del término *comprensión oral*. Talaván (2010) basándose en las categorías propuestas por Rost (2002), define la comprensión oral como una construcción y representación de un mensaje. Señala que implica un proceso activo-constructivo, no sólo pasivo o receptivo. Así, en las actividades / tareas de escucha el estudiante juega un rol activo, pues no sólo recibe el mensaje, sino participa en la reconstrucción del significado del mismo (Talaván, 2010).

Este proceso constructivo conlleva una serie de dificultades a considerar. Martín (2013) señala entre estas "... la velocidad a la que se produce el mensaje, el desconocimiento del vocabulario o del tema sobre el que trata, la falta de referentes culturales para una correcta interpretación, la ausencia del contexto del mensaje y la variedad lingüística empleada" (p.2).

El Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas (MCERL)

... ofrece una base común para la elaboración de programas de lenguas vivas, de referenciales, de exámenes, de manuales, etc. en Europa. Describe completamente también lo que es posible que los aprendientes de una lengua deben aprender a fin de utilizarlo para comunicarse; enumera los conocimientos y las habilidades que estos deben adquirir para tener un comportamiento lingüístico eficaz. La descripción engloba también el contexto cultural en el que se apoya la lengua ...define los niveles de competencia que permiten medir el progreso del aprendiente en cada etapa del aprendizaje y en todo momento de la vida (CE [Consejo Europeo], 2022, p. 9).

En el MCERL se establecen 3 niveles generales de lengua en francés (A, B y C). El nivel A es el nivel elemental o básico y se subdivide en A1 (introductorio o de descubrimiento) y A2 (intermediario o de sobrevivencia). El nivel B es el nivel intermedio. Este se subdivide en B1 (nivel de entrada) y B2 (avanzado o independiente). Finalmente, el nivel C corresponde a nivel avanzado y se subdivide en C1 (autónomo) y C2 (dominio) (CE, 2022)

De acuerdo con el MCERL, en el nivel A2 específicamente en comprensión auditiva el estudiante es capaz de comprender frases y vocabulario habituales acerca de temas de interés personal "... (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, entorno cercano, empleo)" (CE, 2022, p.26). Asimismo, puede captar la idea central de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.

En francés existen 2 pruebas oficiales principales que avalan las competencias y el nivel de lengua, según el MCERL. La prueba DELF (*Diplôme d'Études en Langue Française*), la cual mide en pruebas independientes 4 de los 6 niveles de competencia de lengua, desde el nivel A1 hasta el B2 y la prueba DALF (*Diplôme Approfondi en Langue Française*), la cual da cuenta de los niveles C1 y C2. Los diplomas de ambas pruebas son expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de Francia y su validez es de por vida. (FEI [France Éducation International], 2022).

El desarrollo de la habilidad de comprensión oral (auditiva) en L2 es un reto para todo docente, pues existen diversos factores implicados en el proceso de escucha que escapan al control de este (aspectos cognitivos, externos, subjetivos, etc.) Asimismo, no es tarea sencilla el medir o evaluar de manera objetiva el avance en esta habilidad lingüística (Talaván, 2010). No obstante estos retos, hay estudios centrados en el análisis de los elementos de la comprensión oral (auditiva) y propuestas de estrategias para su adecuada



adquisición y enseñanza. Entre los estudios más destacados están los de Brown (1995), los de Buck (2001) y los de Rost (2002).

Entre los métodos que le han dado más relevancia a la enseñanza y adquisición de la habilidad de comprensión auditiva están el *método audio-lingüe* y el *método comunicativo*. A continuación, se presentarán de manera breve las ideas centrales de tales métodos y cómo se enseña en estos contextos la comprensión oral (auditiva).

El método audio-lingüe surgió a mediados de 1950 bajo la influencia del estructuralismo lingüístico, el análisis contrastivo, los procedimientos audio orales y la teoría psicológica conductista. Apareció por un incremento en el interés de la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos (Richards and Rodgers, 1986). El objetivo central de enseñanza estaba en el desarrollo de la habilidad de producción oral por medio del aprendizaje imitativo y memorístico de diálogos orales y de patrones de enunciaciones y estructuras oracionales en variados contextos lingüísticos y culturales.

En este contexto de enseñanza, el estudiante es un ente reactivo y receptivo que sólo escucha, pronuncia, imita y memoriza. Se espera que produzca respuestas correctas, sin margen de error. No puede tomar la iniciativa o ser propositivo (a) en los diálogos o interacciones, pues se asume que cometerá errores y estos deben evitarse a fin de lograr la precisión en la pronunciación y la reproducción de patrones enunciativos y estructurales con algunas variantes de fonética, morfología o sintaxis muy controlada por el docente (Richards y Rodgers, 1986).

La comprensión oral, así como la pronunciación, la gramática y el vocabulario desde la perspectiva audio-lingüe eran un medio para lograr progresar en la producción oral, y específicamente en la fluidez (Richards and Rodgers, 1986). Se emplean grabaciones de diálogos situados o se escucha al docente para después reproducir literalmente tales

mensajes orales o enunciaciones, pero no hay una construcción activa del mensaje oral y aunque se toman en cuenta en los modelos enunciativos y estructurales aspectos del contexto cultural de la lengua extranjera, ello no permite a los estudiantes ser espontáneos, ni proponer enunciaciones o diálogos diferentes a los que escuchan, ni considerar otros contextos o variantes. Este modelo tiende a ser una enseñanza mecánica y estructural de la comprensión oral, pues se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera se obtiene a partir de hábitos creados de estímulos, reforzamientos, repeticiones y en general entrenamientos y/o prácticas audio- orales controlados.

El método comunicativo desde sus inicios, en 1970, se enfocó en el desarrollo de competencias comunicativas en contexto, entre ellas la comprensión oral. Tal método, promovió las actividades cooperativas en grupos (pares, juego de roles, proyectos grupales, etc.) y visualizó el error como un paso necesario para el progreso en el aprendizaje de lenguas (Richards, 2006). Las bases teóricas de este método están principalmente en ideas de Michael Halliday (1970) quien subrayó la relevancia de las funciones de la lengua, Dell Hymes (1972) quien enfatizó la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa en una comunidad de habla y Henry Widdowson (1978), el cual se centró en los actos comunicativos, destacando la habilidad de usar la lengua para diferentes fines (Richards y Rodgers, 1986).

Los procedimientos de enseñanza de acuerdo a esta perspectiva motivarían y recuperarían la seguridad y confianza del estudiante porque promoverían un aprendizaje interactivo y situado para comunicar en situaciones y /o contextos específicos. Esta perspectiva, tenía como objetivo principal el desarrollo de la fluidez y el empleo de la lengua adecuada al contexto comunicativo (Richards y Rodgers, 1986). Las reglas gramaticales se enseñaban de manera implícita y por descubrimiento, unidas también al contexto de uso.

En las tareas utilizadas para desarrollar la fluidez los estudiantes emplean en cierta medida las cuatro diferentes competencias comunicativas (escuchar, hablar, escribir y leer). Por ejemplo: se realizan diálogos o juegos de roles en situaciones y para fines comunicativos específicos. El docente junto con otros estudiantes actúan y ejemplifican el diálogo para que luego sea recreado preservándose el mismo significado, pero no necesariamente la estructura exacta de la lengua (Richards, 2006). Posteriormente, el docente proporciona una realimentación que concibe al error y su análisis como parte del proceso de mejora de las competencias comunicativas.

En el contexto del método comunicativo, la comprensión oral es enseñada como una habilidad necesaria para acceder o progresar en otras, como la expresión oral, pues los estudiantes deben comprender las producciones orales del docente o los audios que servirán de modelos para luego ser recreadas con las adecuaciones contextuales y /o lingüísticas necesarias. Sin embargo, no se especifica aún la necesidad de enseñar estrategias particulares para una comprensión efectiva y eficaz, ni se consideran las problemáticas o características propias de la enseñanza de la comprensión oral que, si bien en el uso cotidiano se vincula con las otras competencias, debe ser tratada de manera particular por sus rasgos específicos.

Ahora bien, cabe señalar que hay diversas definiciones de *estrategias de aprendizaje*. En el presente estudio nos enfocaremos en aquella establecida por Oxford (1990), pues es la más citada y aceptada. La investigadora señala que las estrategias de aprendizaje son: "... acciones específicas emprendidas por el aprendiz para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones" (Oxford, 1990, p.8). Así, el aprender y aplicar estrategias de aprendizaje para incrementar la comprensión auditiva ayudará al estudiante a procesar

mejor la información, a recordarla, a comprenderla mejor y a aprender la lengua en general más fácilmente (Pezhman, 2012).

Existe una vasta literatura con respecto a investigaciones centradas en estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente, en la enseñanza del inglés. Específicamente en la habilidad de comprensión auditiva, algunos estudiosos se han interesado en vincular las estrategias de aprendizaje con los estilos de aprendizaje (Oxford, 2003). Otros, como Vandergrift (2013) se han enfocado en los procesos de escucha (*top down* y *bottom up*) y qué elementos considerar para el desarrollo de esta habilidad. Asimismo, teóricos como Nunan (1997) han planteado métodos estratégicos de escucha. Cohen (1996) por su parte, ha clarificado con sus investigaciones términos confusos dentro del ámbito de estrategias de aprendizaje de lenguas, como la diferencia entre estrategias, sub estrategias, técnicas y tácticas, los diversos criterios de clasificación, la conciencia o no para hablar de estrategias de aprendizaje, etc. Investigadores como Bacon (1992) se han centrado en diferencias de género en estrategias de escucha. Underwood (1989) por su parte, ha explorado las dificultades en L2 en comprensión auditiva. O'Malley, Chamot, and Küpper (1989) se han interesado en develar las estrategias de escuchas efectivos en sus estudios.

En este contexto trabajos como los de Vandergrift (2003), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (2003) son referentes importantes si se quiere abordar las estrategias de aprendizaje. Los tres últimos han desarrollado sus propias taxonomías basándose en los hallazgos de sus investigaciones. A continuación, se presentan en la Tabla 1 las clasificaciones de estrategias de aprendizaje de tales investigadores y otros más considerados relevantes por sus aportaciones.

**Tabla 1.**

*Taxonomías relevantes de estrategias de aprendizaje.*

Teórico /Año	Principales categorías	Subcategorías
O'Malley et al. (1985)	<b>A. Metacognitivas</b> (función ejecutiva)	A. Clasificación, organizadores anticipados, atención directa, auto gestión, planeación funcional, auto monitoreo, autoevaluación y producción postergada ( <i>delayed production</i> ).
	<b>B. Cognitivas</b> (tareas específicas de aprendizaje)	B.Repetición, recursos ( <i>resourcing</i> ), traducción, agrupamiento, toma de notas, deducción, recombinación, imágenes (imagería), representación del auditorio, palabra clave, contextualización, elaboración, transferencia e inferencia.
	<b>C.Socio-afectivas</b> (actividades mediadas socialmente e interactuando con otros).	C.Cooperación y preguntas por aclarar (Brown, 2007).
Rubin (1987)	<b>A. Estrategias directas</b>	A. Estrategias metacognitivas y cognitivas.
	<b>B. Estrategias indirectas</b>	B. Estrategias comunicativas y sociales.
	<b>1)Estrategias de aprendizaje</b> (desarrollo del sistema de lengua).	<b>1.1Estrategias de aprendizaje cognitivo.</b> Pasos para resolver problemas "(clarificación/ verificación, Adivinar (suposición)/ inferencia inductiva, razonamiento deductivo, práctica, memorización y monitoreo)" (Rubin, 1987, como se citó en Pezhman, 2012, p.165)
	<b>2)Estrategias comunicativas</b> (conversación /clarificación)	<b>2.1Hacer uso de conocimiento lingüístico o</b>

		<b>comunicativo para mantener o continuar la conversación.</b>
	<b>3)Estrategias sociales</b> (poner en práctica su conocimiento).	<b>3.1 Obtener, almacenar, recuperar y usar la lengua.</b>
<b>Oxford (1990)</b>	<b>A. Estrategias Directas.</b>	<b>A.1Estrategias de memoria</b> (crear vínculos mentales, aplicar imágenes y sonidos, recordar bien y utilizar la acción ( <i>employing action</i> )).
		<b>A.2Estrategias cognitivas</b> (práctica, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar y crear estructura para el <i>input</i> y <i>output</i> )
		<b>A.3Estrategias de compensación</b> (vacíos de conocimiento)- (adivinar inteligentemente y superar limitaciones en la oralidad y escritura).
	<b>B. Estrategias indirectas.</b>	<b>B.1Estrategias metacognitivas</b> (visión general y asociación con material ya conocido, poner atención, producción discursiva postergada ( <i>delaying speech production</i> ), organización, establecimiento de metas y objetivos, planificación de tareas lingüísticas, búsqueda de oportunidades, auto monitoreo y auto evaluación).
<b>B.2 Estrategias afectivas</b> (disminución de ansiedad, motivarse a sí mismo, tomar la temperatura emocional).		
<b>B.3Estrategias sociales</b> (hacer preguntas, cooperar y empatizar con otros).		
		Inventory for Language Learning (SILL) – 62 estrategias.

Stern (1992)	<b>A. Estrategias de gestión y planeación.</b>	<b>A.1 Dónde trabajar más para aprender la lengua</b> , objetivos razonables, metodología adecuada (selección de recursos propios, monitoreo de progreso), evaluación de su éxito basado en previos objetivos y expectativas.
	<b>B. Estrategias cognitivas.</b>	<b>B.1 Clarificación verificación.</b>
		<b>B.2 Adivinar (suponer) / inferencia deductiva.</b>
		<b>B.3 Razonamiento deductivo.</b>
		<b>B.4 Práctica</b>
		<b>B.5 Memorización.</b>
		<b>B.6 Monitoreo.</b>
<b>C. Estrategias comunicativas-experienciales.</b>	<b>C. Gestos, parafraseo, hacer repetición y explicación, en general el uso de instrumentos verbales y no verbales</b> para la transferencia útil del conocimiento.	
<b>D. Estrategias interpersonales.</b>	<b>D. Monitoreo del desarrollo de los aprendices y evaluación de su actuación.</b> Familiaridad con la cultura de la lengua meta.	
<b>E. Estrategias afectivas.</b>	<b>E. Consciencia de los sentimientos</b> , sentimientos positivos hacia la lengua extranjera, sus hablantes y a las actividades de aprendizaje.	

(Adaptado de: Pezhman, 2012)

El presente estudio se centrará en algunas de las estrategias de escucha activa que recopilaron Michael Rost y JJ Wilson en su libro *Active Listening* (2013). Tales autores, tomaron como referencia algunas estrategias planteadas por investigadores como Oxford y O'Malley (mencionados en la Tabla 1) para plantear 8 categorías de estrategias. Rost y

Wilson (2013) señalan que las estrategias de escucha activa “... son aquellas ... que los aprendices usan intencionalmente para mejorar en la comprensión, incrementar su habilidad para responder al hablante o para usar la información que el hablante le provee o para completar una tarea de escucha o prueba exitosamente” (Rost y Wilson, 2013, p.7). Organizan las estrategias en ocho categorías principales: Planeación, Centrar la atención, Monitoreo, Inferencia, Evaluación, Elaboración, Colaboración y Revisión. Cada una de estas están divididas en subcategorías que pueden observarse en la Figura 1.

**Figura 1.**

*Categorías y subcategorías de estrategias de escucha activa.*

<i>Planeación</i>	<i>Centrar la atención</i>	<i>Monitoreo</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Inferencia</i>	<i>Elaboración</i>	<i>Colaboración</i>	<i>Revisar</i>
•Organización anticipada	•Atención dirigida.	•Monitoreo de comprensión.	•Evaluación de actuación.	•Inferencia lingüística.	•Elaboración personal.	•En busca de aclaraciones.	•Resumen.
•Autogestión	•Atención selectiva.	•Supervisión de doble comprobación.	•Evaluación de problema comprobación.	•Inferencia contextual.	•Elaboración del mundo	•En busca de confirmación.	•Repeticón
	•Atención persistente /constante.	•Monitoreo emocional.	•Revisión de evaluación.	•Inferencia del hablante.	•Elaboración creativa.	• <i>Backchanneling</i> .	*Toma de notas.
	• <i>Noticing attention</i>			•Inferencia multimodal.	•Elaboración visual.	•Construcción de tareas conjuntas.	•Mediación.
				•Inferencia predictiva.		•Gestión de recursos.	
				•Inferencia retrospectiva.			

Adaptado de: Rost y Wilson (2013)

Las estrategias consideradas en este estudio son aquellas de *inferencia predictiva*, *atención selectiva* y *monitoreo emocional*. A continuación, se definirá cada una de estas estrategias de escucha.

La inferencia predictiva comporta “... el anticipar detalles de una parte específica del input (predicción local) o anticipar la esencia de lo que vendrá en el input (predicción global)”



(Rost and Wilson, 2013, sección de anexos, p.4). En este estudio se considerará la predicción global.

Por su parte, *la atención selectiva* conlleva el estar atentos (as) a aspectos concretos del input de escucha, como ideas o palabras clave que han sido anticipadas. (Rost and Wilson, 2013)

Finalmente, la estrategia de *monitoreo emocional* involucra "...el control de las propias emociones / sentimientos, alentándose para continuar escuchando, encontrar maneras de contrarrestar emociones negativas y la ansiedad" (Rost and Wilson, 2013, sección de anexos, p.3).

Existen diversas definiciones de lo que es un podcast. En esta investigación se seguirá aquella propuesta por Riaño (2020). Este define al podcast como un "... audio o video distribuidos en archivos digitales de descarga automática y periódica por suscripción, con pleno control del usuario final para elegir los detalles de la escucha o la visualización" (Riaño, 2020, p.16). El autor aclara que el podcast tiene texto e imagen, pues puede tener una portada central o una para cada edición, una descripción escrita, un título general o uno en cada episodio. Los orígenes del podcast se vinculan estrechamente con aquellos del *podcasting*. Este último es un medio de difusión en internet de archivos de audio y video (Sudre, 2017). El podcasting surge en el ámbito de los blogs gracias a dos desarrolladores: Adam Curry, un visualista (*video jockey*) de MTV y Dave Winner, un desarrollador del formato RSS (*Really Simple Syndication*) (Dumesnil, 2006). En 2004 Curry desarrolló la primera aplicación (IPodder) "... que permitía recuperar fragmentos de música en MP3 adjuntos a las entradas publicadas en los blogs" (Fievet, 2005, párr. 2). En un primer momento, el interés del *podcasting* estaba en que fuera posible descargar de noche archivos de video para no saturar la conectividad de internet. Posteriormente, los intereses

de esta nueva tecnología se amplían y ahora se enfocan en generar texto, sonidos y videos, así como lograr que sea posible emplearla fácilmente por todos, además de adaptarse a la vida de los oyentes, pues se deseaba fuera posible disponer de tal tecnología en cualquier lugar y momento (Sudre, 2017).

El podcast ha sido empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras para desarrollar diversas habilidades lingüísticas, sobre todo la de comprensión auditiva. Lo anterior, en razón de los diversos beneficios y ventajas que este puede aportar tanto a estudiantes como a docentes.

En el caso del inglés, Constantine (2007) señala que, por un lado, a los estudiantes, según su nivel de lengua, puede ayudarles a familiarizarse con la nueva lengua, sus patrones de entonación, su sistema de sonidos, su sintaxis, exponerlos a la escucha de diversas voces, de textos auténticos. Igualmente, les puede apoyar en la identificación de marcadores organizacionales, recursos cohesivos y definiciones en contexto (Patterson, 2001, como se citó en Constantine, 2007). Por otro lado, a los docentes puede suministrarles un sinfín de nuevos y dinámicos recursos adaptables a las necesidades, intereses y niveles de los estudiantes. Les ofrece una gran variedad de temas y /o contextos que con un propósito didáctico bien definido y la enseñanza de técnicas de escucha pueden ser muy bien aprovechados. El uso del podcast también puede crear un ambiente didáctico agradable y ayudar al docente en la construcción de la confianza del estudiante, así como en el establecimiento de una comunidad de aprendizaje y en general de una mejor conexión estudiante-docente (Fernández et al., 2009; Palenque, 2016)

El podcast, según Lio (2019), aporta flexibilidad de oportunidades de aprendizaje, pues permite escuchar donde, cuando se quiera y las veces que se necesite en cualquier dispositivo móvil o fijo, son fáciles de editar, se crean sin costo y son auto descargables.

Las anteriores ventajas son muy relevantes para el desarrollo de la habilidad de comprensión oral (auditiva) en una lengua extranjera, pues el estudiante puede continuar practicando la escucha incluso fuera de la clase, suscribirse gratuitamente y descargar nuevos episodios de su interés en el momento y dispositivo que desee y recibir material actualizado con temas y /o contenidos variados.

Stanley (2005) establece dentro del contexto de enseñanza de lenguas, específicamente del inglés, 3 tipos de podcast: los auténticos, los del profesor y los del estudiante. Los podcasts auténticos son grabaciones que no se centran en estudiantes de alguna lengua extranjera. En nuestro contexto de investigación, son aquellos que se dirigen de francófonos a francófonos. Su fin primordial no es de índole pedagógica o didáctica. Los podcasts del profesor, por el contrario, tienen objetivos principalmente didácticos. Estos son grabados y /o producidos por docentes para apoyar a sus estudiantes en la habilidad de comprensión auditiva, brindando contenido de escucha que no está disponible donde sea. Finalmente, los podcasts del estudiante son creados con el apoyo e indicaciones del profesor y son realizados por estudiantes. Comúnmente, éstos son utilizados para incentivar la escucha de los intereses, la vida y cultura de otros estudiantes que radican en diferentes partes del mundo (Stanley, 2005). También son empleados para fomentar la expresión oral. En esta investigación se emplearán podcasts auténticos y algunos del profesor (didácticos) en razón de la dificultad para encontrar podcasts auténticos que se correspondan con el nivel A2 y las temáticas vinculadas a éste.

### **CAPÍTULO III. Antecedentes/ estado del arte**

Este capítulo tiene la intención de presentar estudios y artículos anteriores a esta investigación vinculados con las dificultades en comprensión auditiva, el podcast para el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva y el podcast para el desarrollo de estrategias de escucha. Cabe señalar, que la mayoría de los que se presentan están enfocados en el contexto de la enseñanza del inglés, pues muy poco se encontró al respecto en el ámbito de la enseñanza del francés.

#### **Dificultades en comprensión auditiva.**

Las dificultades en comprensión auditiva ya han sido estudiadas previamente. Algunos investigadores como Azmi et al. (2014) han establecido entre estas la calidad del sonido y en general del sistema de audio, las diferencias culturales (la falta de conocimiento cultural afecta la comprensión del contexto), el acento (más familiaridad con el acento del docente o con una variedad estándar del inglés británico o norteamericano), vocabulario desconocido, duración o velocidad de la escucha (entre más largo y veloz el audio, mayor dificultad para recordar toda la información), condiciones físicas (tamaño del salón, número de estudiantes, ruidos externos, temperatura de la clase (falta de aire acondicionado)) y falta de concentración.

Case (2019) por su parte, menciona como problemáticas de escucha el tratar de entender cada palabra, el quedarse atrás tratando de averiguar qué significaba una palabra anterior, el desconocimiento de las palabras más importantes, el no reconocimiento de las palabras (falta de vocabulario, no distinción de sonidos, desconocimiento de entonación en palabras y oraciones, cambios de sonidos en palabras articuladas en un discurso oral más natural), diferentes acentos (no familiaridad con sus características específicas), falta de energía, cansancio (escuchar por largos periodos de tiempo), el bloquearse mentalmente

(mito, creencia de que la comprensión auditiva es difícil), el distraerse por el ruido de fondo y/o externo, el no poder afrontar la escucha sin imágenes (falta de apoyo de lenguaje corporal y otras pistas), el tener problemas de escucha (problemas con frecuencias específicas y /o ruidos de fondo) y la no identificación de diferencias entre voces distintas (acento y diferencia de tono).

Tran y Duong (2020) establecen dificultades en cada una de las etapas del modelo de problemas de comprensión auditiva (percepción, análisis sintáctico- semántico y utilización) propuesto por Anderson (1995) y Goh (2000).

Entre los problemas centrales de percepción mencionan la falta de seguridad de lo que se escucha y el no poder reconocer todos los sonidos, la dificultad para concentrarse en las tareas de escucha, la velocidad de habla, el perder una parte posterior del texto mientras se piensa en el significado de una parte anterior, el enfrentarse a bastantes palabras y expresiones desconocidas, el equivocarse al interpretar una palabra por otra.

En cuanto a los problemas de análisis sintáctico - semántico (*parsing*), Tran y Duong (2020) señalan como principales problemas: olvidar lo que se acaba de escuchar por la duración de la pista de audio, la incompreensión del significado de algunas palabras de las oraciones, la dificultad para dividir las oraciones más largas en varias partes para ayudar a la comprensión y el entender la nueva información en poco tiempo.

Finalmente, en lo que respecta a los problemas de utilización se señalan la incompreensión de lo que se escucha debido a no estar familiarizado con los temas del material, la dificultad de extraer detalles o ideas secundarias, así como la confusión de cuál es la idea central, el no entender el mensaje principal del texto escuchado a pesar de entender el significado de las palabras. Asimismo, Tran y Duong (2020) mencionan la dificultad de organizar las ideas adecuadamente y establecer relaciones entre éstas.

## **El podcast en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva.**

El podcast como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras se ha empleado para el desarrollo principalmente de las competencias comunicativas de comprensión y producción oral. Existen estudios, sobre todo centrados en la enseñanza del inglés, pero también los hay para la enseñanza de otras lenguas como el alemán y el francés. A continuación, se presentará en breve lo más relevante de las investigaciones consultadas más recientes.

En el ámbito de la enseñanza del inglés, Lio (2019) realizó un estudio para introducir el audio podcast como un medio portátil para la enseñanza de la habilidad de comprensión auditiva. Específicamente, analizó el efecto de audio podcasts en la mejora y motivación de tal habilidad en estudiantes de una escuela secundaria superior en Tanggetada, Indonesia en el año académico 2016-2017. Para ello estableció un estudio mixto (cualitativo y cuantitativo), así como un diseño cuasiexperimental donde aplicó un pre test y un post test de comprensión auditiva. Trabajó con un grupo control con herramientas de escucha tradicionales y otro grupo experimental donde empleó audio podcasts. Por un lado, para el análisis cuantitativo, utilizó el SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*) software y la prueba T para muestras independientes a fin de establecer los puntajes. Después, para el análisis descriptivo- cualitativo realizó entrevistas a estudiantes para conocer el nivel de motivación en comprensión auditiva al emplear audio podcasts. Como resultados centrales Lio (2019) señaló que la intervención con los podcasts tuvo un efecto significativo en la habilidad de comprensión auditiva en el grupo experimental y determinó que el podcast fue más efectivo para el desarrollo de tal habilidad que los recursos tradicionales. Igualmente, planteó que el audio podcast motivó intrínsecamente a los estudiantes para continuar mejorando en la comprensión auditiva por su novedad y porque

puede repetirse desde sus hogares cuantas veces sea necesario, donde y cuando lo requieran.

Fadda y Qasim (2013) por su parte, se interesaron en estudiar cómo afecta el podcasting (grabación de podcasts) en la habilidad de comprensión auditiva en estudiantes de Educación Superior. Participaron en este estudio 46 mujeres estudiantes de traducción en la Universidad del Rey Saud en Arabia Saudita. Como parte de su formación, asistían a asignaturas impartidas en inglés. Los investigadores aclaran que ninguna de ellas había escuchado y descargado podcasts antes de la implementación del estudio. Fueron 6 semanas de tratamiento con el grupo experimental (25 participantes), el cual recibió podcasts en audio en sus celulares. El grupo control de 21 participantes sólo tuvo una instrucción tradicional. Ambos grupos trabajaron la comprensión auditiva con el mismo docente.

La investigación de Fadda y Qasim (2013) fue de índole cuantitativa y para el análisis de los datos se utilizó la prueba T. Emplearon un pre test que consistió en una prueba de 15 reactivos que contemplaba la comprensión auditiva y el vocabulario; en total fueron 15 puntos y se aplicó para saber el nivel de lengua de las estudiantes. Seis semanas después, se aplicó la misma prueba, pero ahora como post test. Lo anterior, a fin de medir la efectividad de los podcasts como estrategias de enseñanza. Igualmente, utilizaron un cuestionario que fungió como una evaluación post proyecto para medir la motivación y actitudes hacia el uso de los podcasts como una estrategia de aprendizaje para la clase de comprensión auditiva. El cuestionario fue de 30 preguntas de escala Likert. Tal escala, tuvo cinco categorías de respuesta que iban desde «muy en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo».

El grupo experimental fue motivado a grabar sus propios podcasts de manera colaborativa, con un estilo similar a un programa de radio. Crearon su propio canal de podcasts académicos con ayuda de los investigadores. Escribieron los guiones, escogieron temas del programa de la asignatura y vocabulario relacionado, dando ejemplos aplicables a sus propias vidas. Respondían preguntas de sus escuchas (generalmente sus compañeras). Además, cuidaban y practicaban la pronunciación y entonación antes de la grabación final. Para tal grabación, se emplearon los softwares *Garage Band* y *MAC software* y tuvieron una duración de 2 a 5 minutos. Lo anterior, con apoyo también de los investigadores. Semanalmente, los episodios se subían en formato *iTunes*, usando XML (*eXtensible Markup Language*) y en un *blog*, empleando la transmisión RSS (*Really Simple Syndication*). En total se realizaron 9 podcasts que fueron descargados y escuchados en los celulares de las estudiantes una vez que eran subidos en internet.

Entre los resultados fundamentales los autores destacaron que, aunque en el pre test no hubo una diferencia significativa en los puntajes de ambos grupos, en el post test el grupo experimental tuvo una mejor actuación que el grupo control, pues el primero en promedio obtuvo 13.96 puntos, mientras que el segundo sólo 11.62 puntos. Por lo anterior, los investigadores afirman que el grupo experimental superó en comprensión auditiva al grupo control. Asimismo, señalan que los podcasts tuvieron un buen nivel de aceptación, pues el 80% de las participantes escucharon 7 o más de los 9 episodios, el 70 % escuchó 6 o más de los 9 podcasts de inicio a fin, y la mayoría escuchó 2 de los episodios varias veces (Fadda y Qasim, 2013). Por otro lado, señalan, el nivel de motivación en general fue positivo. Lo anterior, debido a que las estudiantes dieron un valor educativo a los podcasts, opinaron que les beneficiaron en la comprensión del contenido de la asignatura; externaron que recomendarían a otros estudiantes cursar la materia; estuvieron de acuerdo en que los temas de los podcasts fueron adecuados y útiles y que fue fácil acceder a los podcasts y



reproducirlos en sus dispositivos. También mencionaron demasiado sobre el estilo moderno y social de los podcasts, estos les parecieron entretenidos y mejores que los archivos de audio que escuchaban en las clases tradicionales. Asimismo, externaron que disminuyeron su ansiedad acerca del compromiso con la asignatura.

Fadda y Qasim (2013) afirman que hubo una actitud significativamente positiva hacia el aprendizaje basado en podcasts. A las participantes les pareció adecuada la duración de los podcasts (2-5 min.). Al escribir sus propios episodios desarrollaron el sentido de colaboración que implica el trabajo en equipo. Adquirieron mayor confianza para comprender inglés en general. Por la exposición a conversaciones auténticas se mejoró la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario. En general, de acuerdo a los hallazgos, los investigadores puntualizan que los podcasts pueden incrementar la motivación de los aprendientes de lengua y pueden ser un recurso empleado fuera de clase para aumentar el aprendizaje de las estudiantes. Asimismo, pueden incentivar de mejor manera la comprensión auditiva que las clases tradicionales.

Şendağ et al. (2018) realizaron un estudio sobre los efectos de la duración del podcast, la escucha repetitiva y el soporte de escucha en la comprensión auditiva de docentes de EFL turcos en pre servicio. Asimismo, examinaron sus percepciones acerca del impacto del ambiente de aprendizaje, las herramientas de apoyo y multimedia en la atención y motivación, basándose en las experiencias de aprendizaje del estudio. En tal estudio, participaron 29 docentes de lengua nivel B2 inscritos en el primer año del Programa de Enseñanza de Inglés.

El estudio fue de índole mixta. Para los datos cuantitativos, se aplicó un diseño experimental de medidas repetidas ANOVA (*Analysis of Variance*) para "... examinar los efectos de las variables independientes 'escucha repetitiva', 'duración de podcasts' y

'soporte de escucha', así como las interacciones con la variable dependiente de 'comprensión auditiva'" (Şendağ et al.,2018, p.11). Asimismo, se utilizó un diseño factorial 4x3x2 para establecer 4 niveles para la escucha repetida (1, 3, 7 y 15 repeticiones), 3 niveles para la duración de podcasts (5, 10 y 15 minutos) y 2 niveles para el soporte de escucha (presente y ausente). En total se establecen 24 tratamientos de escucha en condiciones diferentes. Tales tratamientos, variaron en el orden de aplicación en los participantes, los cuales fueron asignados aleatoriamente en uno de los 4 grupos (A, B, C y D). En cuanto a los datos cualitativos, se empleó una entrevista semi estructurada para recabarlos al final del experimento (9 participantes de alto y bajo nivel). Ésta fue desarrollada por expertos en EFL y finalizada con la aprobación del grupo de investigación. Se realizó a fin de entender mejor los factores que incrementan o no la atención, motivación y que probablemente hayan afectado los hallazgos cuantitativos.

Las actividades de comprensión auditiva se realizaron en Tabletas PC en condiciones de laboratorio con preguntas con diferentes niveles de dominio cognitivo: conocimiento/ recuerdo, comprensión / interpretación, análisis / relación y evaluación / juicio. Cada actividad era de 5 preguntas e incluía al menos una pregunta de los tipos antes mencionados. Estas fueron preparadas igualmente por expertos y piloteadas previamente con 34 estudiantes (Şendağ et al.,2018). Las preguntas fueron analizadas de acuerdo a los coeficientes de correlación de Pearson. La mitad de las sesiones de escucha se realizaron con un soporte de escucha (transcripción del texto de escucha, definiciones extras de vocabulario y una muestra de oraciones). Al final de la escucha de cada prueba se completaba un test de comprensión auditiva de opción múltiple.

La duración del tratamiento fue de dos meses. En una sesión escuchaban de 2 a 3 podcasts, por alrededor de 1.7 horas. A la semana tenían entre 12 y 15 sesiones de

escucha. Los podcasts fueron elegidos por expertos en EFL siguiendo dos criterios. El primero, podcasts con un nivel de habla un poco más lenta. El segundo, podcasts con un nivel de velocidad de habla más alto que aquel del nivel B2. Entre los temas de los podcasts estaban: tecnología, salud, viajes, libros, cultura, etc.

Şendağ et al. (2018) mencionan entre los resultados más sobresalientes el que la duración de los podcasts, la escucha repetitiva y el uso de un soporte de escucha generaron un impacto significativo en la comprensión auditiva. Señalan que el empleo de un soporte de escucha puede hacer más fácil la comprensión auditiva y apoyar en la disminución del número de repeticiones solicitadas para obtener niveles parecidos de comprensión. Al respecto, puntualizan que la efectividad del soporte de escucha es mayor en el caso de los podcasts más largos (10 minutos o más), que en conjunto con un incremento de repeticiones (3 o más) pueden aumentar los puntajes en comprensión auditiva. En el caso de los podcasts breves (5 minutos y menos) se encontró que es mejor escucharlos sólo una vez, y que el soporte de escucha en este caso ayudó muy poco para la comprensión auditiva. Los participantes mencionaron que este les apoya en descifrar mejor las palabras que difieren en pronunciación y deletreo, así entienden el contenido y logran un panorama general del material cubierto por el podcast (Şendağ et al. ,2018)

Entre los factores que afectan positivamente la atención (ayudan a re enfocarla), los investigadores señalan: el uso de audífonos, la videograbación de sesiones, las preguntas al final de los podcasts, la escucha repetida y estrategias individuales, como aquella de escuchar música entre sesiones de escucha. En lo que respecta a los factores que distraen la atención mencionaron: factores vinculados con las características de escucha intensa (condiciones del salón de clases, horarios programados, duración y frecuencia de escucha, falta de realimentación en el progreso del estudiante y uso de tabletas PC). Igualmente,

mencionan factores relacionados con las características propias del podcast, tales como: el estilo de habla, los contenidos y los temas no relacionados con sus intereses.

En cuanto a los factores de motivación percibidos, los investigadores también establecen aquellos que afectaron positiva o negativamente. Entre los factores que motivaron positivamente a los/ las participantes señalan los temas de los podcasts (percibidos como benéficos para la escucha, informativos e interesantes), el conocimiento de que habría preguntas que responder después, el uso de las Tabletas PC. En general, la mayoría de participantes asumió esta experiencia como una oportunidad para progresar en sus habilidades de escucha. Por otra parte, entre los factores que tuvieron un efecto negativo en la motivación de los / las participantes se subrayan los siguientes: número de repeticiones, los periodos de escucha, la conciencia de que las preguntas se responderían al final, la exagerada repetición extensiva (15 veces), el horario programado y la combinación de repetición extensiva y horario inconveniente. Al respecto, todos los participantes mencionaron que tales factores hicieron la escucha aburrida, cansada y molesta.

En términos generales, Şendağ et al. (2018) afirman, basándose en los resultados de su estudio, que pueden ser mejoradas las habilidades de comprensión auditiva por medio de actividades de escucha en las cuales se utilicen podcasts EFL reestructurados de temas atractivos que sean proporcionados en Tabletas PC. (Şendağ et al., 2018)

Chan, Chen y Döpel (2011) hicieron una investigación con el objetivo de presentar el reporte de un proyecto sobre podcast semanales para aprendices principiantes de alemán, así como los hallazgos de un estudio de acompañamiento para investigar cómo usaban los estudiantes los podcasts y sus percepciones sobre su utilidad y calidad.

Participaron 255 estudiantes universitarios de Singapur de entre 23 y 68 años, los cuáles pertenecían principalmente a las facultades de Artes, Ingeniería y Ciencias.

Es un estudio de índole mixta. En las semanas 2, 8 y 13 del semestre se aplicaron tres cuestionarios anónimos a 225 estudiantes voluntarios de Alemán I. El primero, se centra en antecedentes demográficos y en recursos disponibles para el acceso a podcast y los otros dos se enfocan en el acceso y el uso del podcast, así como sus patrones de uso. Los cuestionarios contenían una sección de opción múltiple, otra de escala Likert y una última de preguntas abiertas.

Los investigadores diseñaron y produjeron los podcasts en alemán a manera de una radio-revista y los pusieron a disposición en un sitio web oficial para ser escuchados y /o descargados. Cabe señalar, que al inicio grababan los podcasts en inglés y alemán para posteriormente ir incrementando textos sólo en alemán. La emisión fue de agosto a noviembre de 2007. Establecieron 14 lecciones con podcast en el semestre con una duración promedio de 13 minutos. En la primera mitad del semestre las lecciones de los podcasts se centraron más en revisar aspectos gramaticales y en la instrucción y uso de estrategias de aprendizaje. No obstante, había un mayor porcentaje de tareas de comprensión auditiva en la mayoría de lecciones. A partir de la segunda mitad, se presentaron más ejercicios de producción oral y comprensión auditiva. Además, se proporcionó más información importante de la cultura y país y se vinculó a los temas de las lecciones. En cuanto a la habilidad de comprensión auditiva se realizaron ejercicios para completar espacios y otros de opción múltiple sobre conversaciones, los cuales también fueron imprimibles. Igualmente, se proporcionan folletos de acompañamiento en PDF descargables con información gramatical, sugerencias de estrategias de aprendizaje, de

producción oral, glosarios con nuevo vocabulario relevante, transcripciones, ilustraciones, etc. para aquellos estudiantes más acostumbrados a material visual o escrito.

Entre los resultados más relevantes del estudio se señalan: los estudiantes evaluaron positivamente la calidad técnica y el diseño del podcast. Asimismo, calificaron los podcasts como especialmente útiles en cuanto a que los expuso a materiales auténticos de escucha, a que les ayudó a revisar y practicar gramática y a que les dio información sobre el país y cultura germanas. Además, expandieron su aprendizaje más allá del aula y del hogar hacia espacios públicos (autobuses, trenes subterráneos y restaurantes de comida rápida).

Los estudiantes encuestados accedieron de 8 a más lecciones en el curso del semestre (55%), lo cual es alto comparado con estudios como el de Edirisingha et. al. (2007) y Abdous et al. (2009) donde el 50% de los participantes no accedieron a ningún podcast de la unidad. Por otro lado, *I Tunes* fue el software usado con más frecuencia por aquellos que tenían *iPod*. Quienes usaban su computadora emplearon frecuentemente *Windows Media Player*. Finalmente, la mayoría leyó el folleto en versión digital y les pareció útil, pero pocos lo imprimieron.

En el contexto de la enseñanza de segundas lenguas y específicamente del francés existen artículos académicos que principalmente presentan beneficios y usos didácticos de los podcasts. Por ejemplo, Sudre (2017) plantea que en un contexto universitario heteroglota el empleo de podcasts permite la extensión de ambientes de aprendizaje de una lengua extranjera más allá del aula escolar, pues pueden escucharse cuando y donde se desee (el tren, la universidad, el hogar, etc.) y gratuitamente. Gracias a lo anterior, señala la autora, se puede fomentar la autonomía, pues el estudiante puede auto regularse y auto motivarse para producir la lengua extranjera y continuar estudiándola fuera del salón de

clases. Asimismo, la autora señala que se puede incrementar la confianza del estudiante, pues éste podrá tener un aprendizaje exitoso aún si no adquiere una comprensión total del input. Lo anterior, ayuda a disminuir su temor a expresarse en la lengua meta, al controlar sus emociones y ansiedad.

Sudre (2017) señala además que el podcast puede ser creado por docentes o estudiantes. Pueden utilizarse para grabar y difundir información, grabar notas del docente, un curso, conferencias, proyectos de los estudiantes, etc. (Meng, 2005, como se citó en Sudre, 2017). Por otro lado, también los podcasts pueden funcionar como un recurso para la enseñanza de lenguas. Sudre (2017) los clasifica en 2 grandes grupos, las producciones auténticas de locutores nativos de la lengua meta y aquellos pertenecientes a cursos de lengua o de contenidos propiamente creados para la enseñanza de lenguas. Asimismo, clasifica los que están dentro de un aprendizaje en autonomía y los que están como apoyo en un curso de aprendizaje guiado. La autora ilustra también algunos usos específicos del podcast en la enseñanza de lenguas con el caso de la universidad de Duke en Carolina del Norte en Estados Unidos donde se enseñó la lengua española. El docente usó los podcasts para grabar oralmente textos, preguntas, ejemplos de pronunciación, realimentaciones orales, ejercicios de audio, canciones, fichas de identificación sonora, en las cuales elementos de vocabulario eran leídos en voz alta. También se incluyó un diario en audio semanal sobre temas específicos (Belanger, 2005 como se citó en Sudre, 2017).

Sudre (2017) enfatiza que al trabajar con podcasts el foco de atención debe estar en la escucha y la pronunciación. Sugiere que en cada sesión se trabaje la pronunciación de vocabulario, la escucha de diálogos y mensajes de los cuales los estudiantes respondan preguntas de comprensión, deduzcan, interpreten, traduzcan, hagan una transferencia de información. Asimismo, señala se deben incluir ejercicios de pronunciación (Sudre, 2017).

La autora especifica la necesidad de emplear diversos tipos de tareas que permitan la práctica de la comprensión global, detallada o profunda (lo implícito) y selectiva. Para ello, sugiere actividades abiertas, tales como preguntas sobre el contenido del texto y aquellas donde es posible tomar una postura. Asimismo, menciona las actividades de tipo cerrado que implican una única respuesta correcta. Se pueden usar cuestionarios de opción múltiple, ejercicios para completar espacios y ejercicios asociativos. Finalmente, menciona las actividades semi abiertas (la traducción, la reformulación, la corrección y los dictados) donde varias respuestas son posibles, pero el nivel de predictibilidad es alto. Puntualiza además la relevancia de basar tales actividades en una diversidad de diálogos cotidianos, mensajes y pequeñas presentaciones. Igualmente subraya que las palabras del texto deben ser conocidas y que de las desconocidas pueda deducirse su significado del contexto y restringir su cantidad. Por último, aconseja que el contenido de los textos debe interesar al estudiante y relacionarse con su experiencia (Sudre, 2017).

Aslim (2012) por su parte, realizó un estudio con el objetivo de exponer a estudiantes de manera intensa a la lengua oral, para habituarlos a una escucha autónoma, facilitar el trabajo de comprensión auditiva en francés, en ocasiones difícil de realizar en clase, y permitir una evaluación regular de los estudiantes en comprensión auditiva. En tal estudio, participaron 23 estudiantes de francés nivel B1, de origen turco. Se estableció un grupo experimental de 10 estudiantes, con los cuales se trabajó la comprensión auditiva con podcasts fuera de las clases y un grupo control de 13 estudiantes, el cual no los emplearía, sólo recibiría sus clases de lengua.

La investigadora empleó un pre test y un post test con el mismo ejercicio de escucha. Tal ejercicio, se conformó de dos partes. La primera, contenía 10 preguntas (4 de respuestas abiertas y 6 de tipo verdadero, falso). Para responderlas los estudiantes



escucharon 3 veces el audio- podcast. La segunda parte, involucró el completar 17 palabras (cifras e información del podcast). En esta parte, nuevamente escucharon 3 veces el podcast, éste tuvo una duración de 1 minuto 50 segundos. El puntaje total de cada prueba fue de 27 puntos. Asimismo, la investigadora utilizó 2 cuestionarios que buscaban conocer principalmente las mayores áreas de dificultad en comprensión auditiva de los estudiantes. La primera sección de ambos se conformó de 5 preguntas cerradas (sí/no) y de opción múltiple. La segunda parte del cuestionario 2 (6 preguntas) se centró en indagar sobre la opinión acerca del uso de podcasts en comprensión auditiva y los aportes de éstos. También aplicó una entrevista semi estructurada de 6 preguntas para conocer la opinión de los participantes del grupo experimental acerca de la utilidad de los podcasts y la calidad de los mismos.

La intervención con el grupo experimental fue de 10 semanas. Se emplearon podcasts con ejercicios de escucha diversos (textos para completar, preguntas con respuestas de opción múltiple y de respuestas abiertas, etc.) fuera de clase. La duración de los podcasts fue de 1 a 5 minutos. Por su parte, el grupo control no utilizó ejercicios de escucha con podcasts sólo recibió sus clases habituales de francés (12 semanas). Aslim (2012) para el análisis de los datos, contrastó los resultados del pre test y post test entre ambos grupos y encontró que el grupo experimental tuvo una mejora significativa (entre 8 y 11 puntos) en el post test, a pesar de que en el pre test sus puntajes fueron inferiores a los del grupo control. Éste último tuvo una mejora, pero muy por debajo de aquella del grupo experimental (en promedio mejoraron 1.93 puntos). Por lo anterior, la autora afirma que el uso de podcasts favorece el éxito de los estudiantes en comprensión auditiva.

Con respecto a los otros instrumentos de recolección empleados sobresalen los siguientes resultados: los participantes del grupo experimental opinaron que los podcasts

son un recurso eficaz para la comprensión auditiva y que son un gran aporte para practicarla fuera de clase, como una tarea para realizar en el hogar. Asimismo, externaron que los podcasts debían ser incorporados en los cursos orales para la comprensión fonética y desarrollar la pronunciación. Además, mencionaron que fue interesante y agradable el trabajar con podcasts y descubrir que la comprensión auditiva se puede trabajar en casa como la escritura. También afirmaron que la calidad de sonido de los podcasts fue mejor que aquella de los grabadoras y lectores de DVD utilizados comúnmente en clase. Señalaron igualmente que desarrollaron una comprensión más rápida (antes un estudiante escuchaba 10 veces y después sólo 3 o 4 veces) y aprendieron nuevas palabras y estructuras (uso de diccionario online). Asimismo, el uso de podcasts les permitió mejorar en la comprensión de cifras y en general en el desarrollo de la escucha y la pronunciación. Los estudiantes enfatizaron que el trabajar la comprensión auditiva fuera de clase redujo su ansiedad (decidían cuándo, dónde, cómo, cuántas veces, si pausaban y/o o repetían el podcast, etc.) e incrementó su concentración, igualmente les permitió completar los ejercicios en su totalidad y fue motivante. Lo anterior no sucedía en la clase.

Finalmente, la autora establece 5 etapas de cómo los estudiantes trabajaron la comprensión auditiva con podcasts. Primero, escuchaban una vez el podcast en su totalidad. Después, respondían las preguntas con referencia al podcast escuchando una vez sin pausarlo. Enseguida, respondían las preguntas pausando el podcast en el momento que deseaban. Posteriormente, volvían a escuchar sólo las partes y frases no comprendidas hasta que respondieran a la pregunta. Finalmente, realizaban una última escucha de todo el podcast con el objetivo de controlar las respuestas. Cabe señalar que, según la autora, un estudiante antes de la primera etapa, leía las preguntas y actividades.

Tras los resultados expuestos previamente, la autora concluye que los podcasts pueden funcionar muy bien como recursos eficaces y complementarios a la clase de lengua extranjera para desarrollar la comprensión auditiva fuera de esta, trabajar la individualización del aprendizaje, al ritmo del estudiante, de una manera más autónoma. No obstante, aclara que el rol del docente en clase seguiría intacto.

### **El podcast y las estrategias de comprensión auditiva en francés.**

Existen diversos estudios centrados en la comprensión auditiva, sobre todo en inglés. No obstante, hay muy pocos con respecto al uso del podcast para la enseñanza explícita de estrategias de escucha activa. En francés, esta área ha sido poco explorada. A continuación, se presenta en breve lo encontrado en cuanto a estudios que usan el podcast como un medio para la enseñanza de estrategias de escucha.

En cuanto a estudios que vinculan los podcasts con estrategias de escucha está el de Knoerr y Weinberg (2013). Tales investigadoras, se enfocan en el contexto de la universidad de Ottawa en Canadá, específicamente en estudiantes del régimen de inmersión en francés. Su fin central es evaluar el impacto de los podcasts en la mejora de la comprensión auditiva y las estrategias de escucha, entre estas la toma de notas. Dicho estudio, se realizó con 161 estudiantes, cuya lengua materna es el inglés. Tales estudiantes pertenecían a 21 clases magistrales distintas en francés y a diversas provincias canadienses. La mayoría de estos fueron mujeres (126) y cursaban el primer año de estudios (128).

La investigación de Knoerr y Weinberg (2013) constó de diversas etapas. En la primera, se estableció un estudio exploratorio para identificar las dificultades en comprensión auditiva en cursos magistrales. Las dificultades que se encontraron fueron las siguientes en orden de frecuencia: dificultad del lenguaje empleado por el profesor, la

combinación de escucha, toma de notas y el copiar diapositivas electrónicas o notas en el pizarrón, la velocidad del habla del docente y la dificultad de seguir la presentación del docente tomando notas (Knoerr y Weinberg,2013). A fin de atender dichas dificultades, las investigadoras elaboraron 7 podcasts. Su contenido fue una exposición magistral de especialistas de la escucha en L2 que se enfocaron en una dificultad (identificada antes por los estudiantes), explicaron su origen y dieron sugerencias de cómo enfrentarla.

En la segunda etapa de investigación, tales podcasts se observaron experimentalmente en 3 clases. Los estudiantes realizaron un cuestionario para evaluar cada podcast. Al final de la sesión completan un cuestionario más para saber el impacto que los podcasts tuvieron en la utilización de estrategias que estos presentaron. Al respecto, las investigadoras señalaron haber tenido resultados contradictorios, pues aunque los estudiantes señalaron que los podcasts les parecieron agradables, no fueron realmente útiles. Además, sólo algunos estudiantes aplicaron ciertas estrategias. Los estudiantes coincidieron en que los podcasts apoyarían positivamente las habilidades de escucha y toma de notas si estos se diseñaran de manera más atractiva como aquellos de *YouTube*. Considerando lo antes mencionado, en la tercera etapa de investigación, las investigadoras elaboraron una nueva serie de podcasts, ahora con un formato de diálogo entre un estudiante de inmersión auténtico y 3 profesores de lengua. Este tuvo un estilo más cercano al del lenguaje natural, se utilizó una mayor variedad de soportes visuales y tuvo un enfoque más práctico, debido a que se incluyeron secuencias donde se mostraban aplicaciones concretas de las estrategias. Esta última serie de podcasts se propuso a 21 clases del marco lingüístico ofrecido en la universidad de Ottawa en otoño de 2010.

Knoerr y Weinberg (2013) emplearon 2 cuestionarios ya validados, administrados antes y después de la sesión. El primero fue el MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) compuesto de 19 items que medía procesos como la planificación y

evaluación, la resolución de problemas, la atención dirigida y el conocimiento de sí mismo. Este cuestionario se empleó para conocer el impacto de la utilización de estrategias. El segundo, fue el ASNTH (*Study and Note Taking Habits*). Éste se utilizó para medir la frecuencia de uso de las estrategias. En ambos se empleó la escala Likert. Asimismo, al final de la sesión también los estudiantes llenaban otro cuestionario donde evaluaban la utilización, la eficacia y el grado de satisfacción de los podcasts. Los podcasts estaban disponibles en auto servicio. La versión en audio, así como las transcripciones también eran descargables.

Para cada una de las variables dependientes, aquellas que constituían el MALQ y aquellas del ASNTH, se realizó un análisis de la varianza ANOVA mixta. El grupo fungió como factor interindividual a dos niveles: aquél de grupo inter sujetos (los del grupo 1 vieron los podcasts y los del grupo 2 no). También se consideró como factor intra individual el tiempo (antes y después de ver los podcasts).

Las investigadoras afirmaron que los resultados fueron contradictorios, pues encontraron que el mismo podcast es mencionado como el más y menos apreciado por un número equivalente de estudiantes. Asimismo, señalan que cuantitativamente en las estrategias de escucha no hubo una mejora notable con excepción del componente de resolución de problemas. Puntualizan que, aunque los podcasts estuvieron disponibles para auto servicio, los estudiantes no los vieron y si lo hacían era porque se les obligaba a hacerlo en la experimentación precedente. Enfatizan también que la mejora fue menor en aquellos estudiantes de primer y segundo año y mayor en aquellos de tercer y cuarto año, pues estos últimos ya eran más maduros y conscientes de sus necesidades. Las investigadoras suponen que el cansancio de fin de semestre y la indiferencia por los proyectos de investigación influyeron en la débil participación y resultados en el cuestionario MALQ.

En lo referente a las estrategias de toma de notas, aunque no se observó un progreso cuantitativamente hablando, sí hay una mejora en el plano cualitativo, pues en el cuestionario de evaluación de podcasts los estudiantes reconocieron la utilidad de los podcasts, así como de las sugerencias para la toma de notas. Las investigadoras mencionaron que, aunque los comentarios de los estudiantes muestran una conciencia de sus necesidades y carencias no están listos para hacer esfuerzos para responder a tales necesidades, pues sólo un tercio de estudiantes se tomó el tiempo para ver los podcasts. Knoerr y Weinberg (2013) finalizan señalando que los comentarios positivos sobre los podcasts les alientan para continuar trabajando en esta línea de investigación, pero ya incluyendo un diario donde los estudiantes relaten y reflexionen acerca de la elección de las estrategias que usan, la aplicación de estas, las dificultades encontradas, la utilidad percibida y las pistas de mejora. Todo lo anterior, para esclarecer mejor el impacto de los podcasts para el aprendizaje de estudiantes de inmersión en nivel universitario.

## **CAPÍTULO IV. Metodología**

En esta investigación participaron 5 estudiantes de francés nivel principiante (A2) de una Universidad Tecnológica del Estado de Guanajuato (2 mujeres y 3 hombres). Sus edades van de los 19 a los 28 años. Los cursos de francés a los que asisten dichos estudiantes son extracurriculares, vespertinos y voluntarios. Lo anterior, justifica el número reducido de participantes y lo convierte en un estudio de caso. Tales cursos, se insertan dentro del Programa de Movilidad Internacional que permite participar en la convocatoria de la beca MEXPROTEC. Esta beca permite estudiar una licencia profesional en Francia durante un año en alguna de las grandes escuelas de ingeniería (SEP, 2019). El nivel de lengua de los estudiantes es avalado por la prueba oficial DELF A2 recientemente aplicada de manera interna en la universidad. En esta prueba hay una sección designada para la comprensión auditiva, la cual normalmente es la que tiene los menores puntajes. Lo anterior, puede reducir las posibilidades de acceder a la etapa de entrevista para poder obtener la beca antes mencionada y en general limitar su comunicación en la lengua meta. Por lo anterior, es vital el progresar en la habilidad de comprensión auditiva.

### **Hipótesis o supuestos.**

En la presente investigación se espera que:

1. Las problemáticas de comprensión auditiva en estudiantes de francés de nivel A2 sean principalmente: la velocidad de habla, la comprensión de acentos francófonos, el desconocimiento de vocabulario, la poca concentración, la no comprensión de la información relevante o de la pregunta, el tiempo para responder los ejercicios, la poca exposición por convicción a la escucha de conversaciones cotidianas formales e informales en diversos contextos comunicativos y la falta de estrategias para la comprensión auditiva.

2. Las estrategias de escucha activa usadas sean primordialmente aquellas de monitoreo emocional, inferencia predictiva y atención selectiva, pues serán enseñadas de manera explícita y aplicadas en ejercicios de comprensión auditiva empleando como recurso didáctico podcasts en su mayoría auténticos.

Las estrategias de escucha activa y los podcasts ayudarán al estudiante por un lado a escuchar siguiendo un proceso que le permita ser más efectivo y por otro a habituarse a discursos orales más naturales, en contextos comunicativos más reales.

3. El podcast al ser un material auténtico, donde el habla es más natural, permitirá agudizar el oído del estudiante de francés nivel A2, familiarizándolo con contextos comunicativos y velocidades de habla más reales, así como con acentos francófonos. Tal recurso didáctico, en unión con el uso consciente y eficaz de estrategias de escucha ayudará en la mejora de su comprensión auditiva.

## **Objetivos**

El estudio que aquí se presenta tiene los siguientes propósitos:

### **Objetivo General:**

Indagar sobre el uso de estrategias de escucha activa para la mejora en la comprensión auditiva a través del podcast como recurso didáctico.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar las problemáticas y /o factores que dificultan la comprensión auditiva desde la perspectiva de estudiantes de francés nivel principiante (A2).



- Analizar las percepciones de los estudiantes de francés nivel A2 con respecto a los beneficios de las estrategias de escucha activa implementadas en podcasts en su mayoría auténticos.
- Emplear el podcast como recurso didáctico para fomentar el uso de estrategias de escucha activa.

La presente investigación es predominantemente cualitativa, descriptiva, es un estudio de caso con análisis de contenido. La investigación cualitativa es un método de investigación social que se centra más en las palabras que en la cuantificación en la recolección y análisis de los datos. Esta tiene principalmente un enfoque inductivo al momento de vincular teoría e investigación. El interés fundamental está típicamente en la generación de teorías. No obstante, también en ocasiones en la comprobación de estas. Además, este método pone énfasis en las diversas formas en que los individuos interpretan su mundo social y representa una visión de la realidad social en constante cambio por ser una propiedad proveniente de la creación del individuo. Así, la investigación cualitativa se caracteriza por tener una posición epistemológica interpretativa porque se interesa en comprender el mundo social por medio de la interpretación que de este hacen sus participantes. Asimismo, posee "...una posición ontológica descrita como constructorista, la cual implica que las propiedades sociales son resultado de interacciones entre individuos". (Bryman, 2012, p.380). Finalmente, la investigación cualitativa tiene una visión inductiva de la relación entre teoría e investigación, puesto que la primera surge de la segunda (Bryman, 2012).

El estudio de caso es un diseño de investigación que implica el análisis detallado e intensivo de un solo caso (una sola familia, escuela, organización, persona, etc.) donde se le da relevancia a la examinación del entorno (contexto). Su fin no es el establecimiento de

generalizaciones a partir del caso, sino proveer teoría a partir de los hallazgos. Lo anterior, por medio de un análisis teórico de calidad. El estudio de caso es empleado tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas y puede tener un enfoque deductivo o inductivo. En el estudio de caso es común el uso de métodos cualitativos como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. (Bryman, 2012). Los estudios de caso a veces pueden emplear la experimentación y conformarse como estudios pre experimentales. También pueden basarse en un diseño "...no experimental (transversal o longitudinal) y en otras situaciones se convierten en estudios cualitativos al emplear métodos cualitativos" (Hernández et al., 2014, p.164). Igualmente, es posible se apoyen en herramientas de investigación mixta. (Hernández et al., 2014).

El análisis de contenido es un método de análisis que permite describir y cuantificar un fenómeno (Krippendorff 2004, Sandelowski, 1995). Asimismo, ayuda a probar aspectos teóricos para motivar la comprensión de los datos. De igual manera, extrae palabras en contenidos más pequeños de categorías relacionadas (Cavanagh, 1997). El análisis de contenido se interesa en plantear conceptos y/o categorías para el establecimiento de un modelo, sistema, mapa o categorías conceptuales. (Kyngäs y Vanhanen, 1999; como se citó en Satu y Kingäs, 2007). Este tipo de análisis se puede aplicar tanto a datos cuantitativos como cualitativos. Igualmente, el investigador puede analizar aquel contenido explícito o implícito. Asimismo, el análisis puede ser deductivo o inductivo. El análisis es deductivo cuando se basa en conocimiento anterior y el fin de la investigación es probar una teoría. En cambio, es inductivo cuando las categorías surgen a partir de los datos, pues hay poco conocimiento sobre el fenómeno o este está fragmentado (Vaismoradi et al., 2013

En esta investigación el análisis de contenido se llevó a cabo considerando las etapas de preparación, organización y reporte señaladas por Satu y Kingäs (2008). A

continuación, se describirán brevemente. En la etapa de preparación el investigador elige la unidad de análisis (una letra, palabra, tema, oración, párrafo, número de participantes en una discusión, etc.). Para lo anterior, es preciso que este se familiarice con los datos y los lea varias veces para darle un sentido como un todo. Asimismo, en esta fase el investigador decide de acuerdo a su objetivo y pregunta (s) de investigación si trabajará con los contenidos implícitos o explícitos y si lo hará desde un enfoque de análisis inductivo o deductivo (Satu y Kingäs, 2008). En la presente investigación, se optó por analizar los datos desde una óptica deductiva, centrada en los contenidos explícitos y la unidad de análisis seleccionada fue la respuesta a la pregunta del diario de aprendizaje lingüístico, la cual se presentó a manera de oraciones breves.

En la etapa de organización, en un análisis de contenido deductivo, se realiza una matriz de categorización y se codifican los datos de acuerdo a las categorías de la misma. Tal matriz, se basa en conocimiento previo contenido en teorías, modelos, mapas mentales y en las revisiones de la literatura ya existente. Posteriormente, los datos son revisados por contenido y codificados por correspondencia con o ejemplificación de las categorías identificadas. Cabe señalar, que los autores enfatizan que puede emplearse una matriz sin restricciones, donde es posible crear diferentes categorías, siguiendo los principios del análisis de contenido inductivo. Asimismo, afirman, puede utilizarse una matriz estructurada. En tal caso, sólo se considerarán de los datos los aspectos que se ajusten a la misma. (Satu y Kingäs, 2008). En este estudio de manera preliminar se establecieron las categorías con respecto a las dificultades de escucha de una manera inductiva en una hoja de cálculo de *Excel*. Posteriormente, se cotejaron con aquellas planteadas previamente por investigadores (Azmi et al., 2014; Case, 2019; Tran y Duong, 2020) y se planteó una matriz estructurada donde solo se codificó aquello que se ceñía a las categorías establecidas. En el caso de las estrategias de escucha, se utilizó una matriz estructurada donde las

categorías surgieron de aquellas definiciones de estrategias de escucha (inferencia predictiva, monitoreo emocional y atención selectiva) recopiladas por Rost y Wilson (2013). No obstante, se agregaron otras estrategias no consideradas surgidas de los datos. Finalmente, en cuanto a los beneficios de las estrategias de escucha, se empleó una matriz sin restricciones.

En la etapa de reporte el investigador debe informar sobre el proceso de análisis y los resultados por medio de modelos, sistemas conceptuales, mapas, categorías conceptuales o líneas de la historia (Satu y Kingäs, 2008). Para lograrlo, es preciso describir los resultados por medio de categorías de contenido. El contenido de las categorías es descrito a través de las subcategorías. Para que el investigador evidencie la fiabilidad del estudio debe mostrar los vínculos entre los resultados y los datos. Por lo anterior, se describe a detalle el proceso de análisis cuando se reportan los resultados. Para ello, se utilizan apéndices y tablas. Es preciso señalar que Satu y Kingäs (2008) afirman que no existe una guía concreta para el análisis de datos, pues cada investigación es distinta y los resultados dependerán de las habilidades analíticas y el estilo del investigador. Por otro lado, para hacer que la transferibilidad sea más fácil el investigador debe describir claramente el contexto, las características y selección de participantes. A fin de asegurar la confiabilidad, es importante el empleo de citas auténticas que permitan saber de cuáles datos originales provienen las categorías establecidas.

En este estudio se realizaron tablas de frecuencia para reportar los resultados vinculados con las dificultades de escucha encontradas, las estrategias de escucha y otras empleadas y los beneficios de estas desde la óptica de los estudiantes. Tales tablas, permitieron informar sobre las categorías y subcategorías establecidas en el estudio, así como su número de frecuencia. Además, se utilizaron extractos de respuestas a algunas

preguntas del diario de aprendizaje lingüístico como evidencia de lo afirmado en la sección de análisis de resultados.

Esta investigación se organizó en 3 fases centrales: *diagnóstico, implementación y análisis de resultados*. A continuación, se describe en breve cada fase.

## **Fases metodológicas.**

### ***Fase 1. Diagnóstico.***

Primero se realizó una entrevista semi estructurada (16 preguntas abiertas) vía Skype y Zoom, así como una encuesta en línea (8 preguntas abiertas) a los 3 docentes de francés a fin de localizar las principales problemáticas en comprensión auditiva que han observado en sus clases en el nivel A2. También, se les preguntó sobre el método y materiales empleados para el desarrollo de tal habilidad. Cabe señalar que, aunque la formación profesional de base de los docentes no es en Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE), 2 de los 3 docentes cuentan con certificaciones en DELF nivel B2 y han asistido a cursos y seminarios para la enseñanza y/o didáctica del francés. El otro docente restante tiene una certificación como docente de francés en línea.

Después, se realizó una encuesta en línea (7 preguntas con opciones de respuesta y 2 abiertas) a los estudiantes participantes para identificar principalmente las dificultades en comprensión auditiva, los pasos que siguen para lograr tal comprensión y cómo es que se les ha enseñado tal competencia comunicativa.

Posteriormente, se aplicó a los estudiantes una prueba diagnóstica donde se emplearon 5 podcasts (4 auténticos y 1 didáctico) adecuados al nivel A2, según el MCERL. Esta se constituyó de 5 ejercicios con 4 preguntas cada uno con respuestas de opción múltiple (Ver ejemplo en Anexo 1). En total 20 preguntas, las cuales requerían el implementar estrategias

de escucha activa (inferencia predictiva, atención selectiva y resumen) e identificar ideas específicas y generales, así como predecir el tema del podcast. Se respondió con un límite de tiempo (25 minutos). Tal prueba, fue piloteada previamente y se realizaron los ajustes y/o correcciones necesarias, tras los comentarios y sugerencias de los estudiantes que la respondieron. Esta prueba tuvo como fin el detectar problemáticas en comprensión auditiva, en qué tipo de ejercicios específicos de escucha se debía mejorar, así como las estrategias de escucha donde era necesario trabajar principalmente en el taller de comprensión auditiva a implementar.

Los datos recabados tanto de las encuestas como de la entrevista se analizaron empleando el método de análisis de contenido tradicional empleando hojas de cálculo en Excel. Lo anterior, para esclarecer las problemáticas comunes y reales en ese contexto en la comprensión auditiva y su desarrollo, así como lo que se realiza para mejorar en la misma. Tales problemáticas, se cotejaron con aquellas áreas de mejora encontradas en la prueba diagnóstica para considerarlas en la implementación del taller de comprensión auditiva.

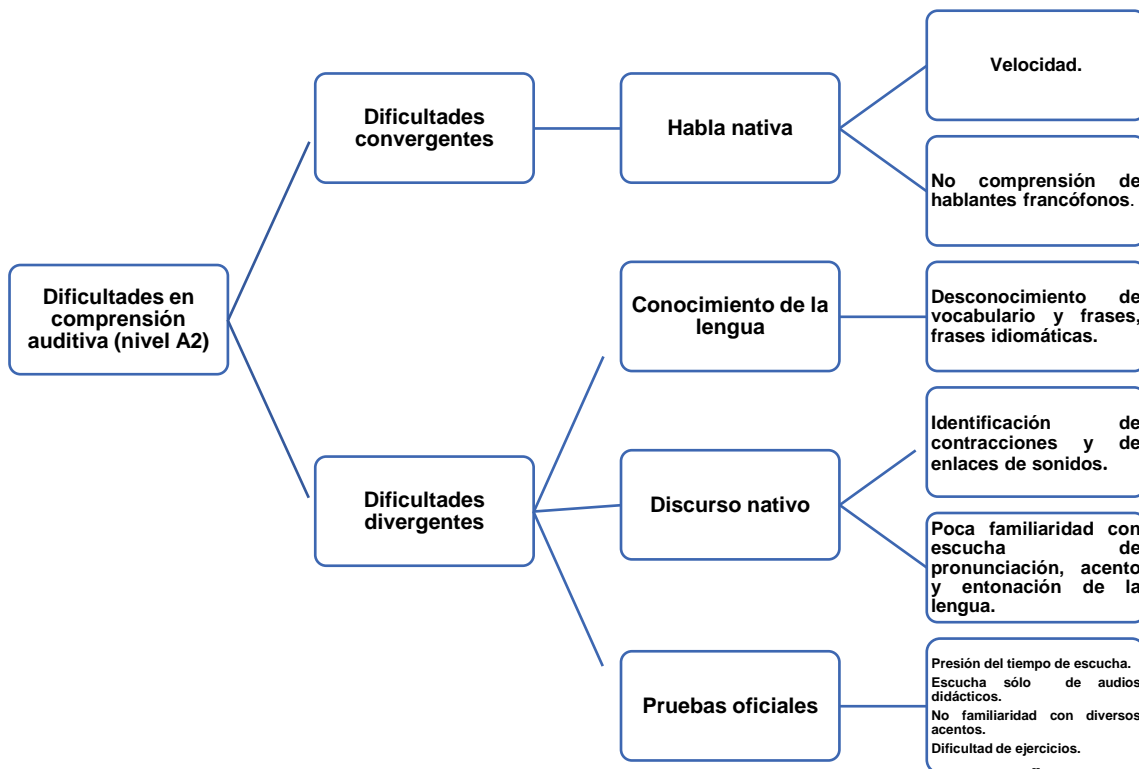
### ***Resultados generales del diagnóstico.***

#### ***Diagnóstico de dificultades de comprensión auditiva.***

Después de analizar los datos de la entrevista semiestructurada (preguntas 3 y 6, ver Anexo 2) y la encuesta en línea a los 3 docentes de francés (preguntas 2 y 3, ver Anexo 3), así como de aquella de la encuesta en línea a estudiantes de francés nivel A2 (preguntas 1 y 2, ver Anexo 4), se establecen las principales dificultades en comprensión auditiva, previo a la implementación del taller de esta investigación. De manera sucinta, en la Figura 2 se presentan los resultados.

**Figura 2.**

*Diagnóstico de dificultades en comprensión auditiva nivel A2.*



FUENTE: (Elaboración propia)

Como es posible observar en la Figura 2, la única dificultad de escucha en la que coinciden docentes y estudiantes es aquella vinculada con el habla nativa que implica la velocidad del discurso oral y la no comprensión de hablantes francófonos. Por otra parte, es relevante mencionar el hecho de que hay muchas más dificultades de escucha no coincidentes. Éstas se centran en aspectos de conocimiento de la lengua (desconocimiento de vocabulario y frases, frases idiomáticas), del discurso nativo (identificación de contracciones y de enlaces de sonidos, poca familiaridad con escucha de pronunciación, acento y entonación de la lengua) y de las pruebas oficiales (presión del tiempo de escucha, escucha sólo de audios didácticos, no familiaridad con diversos acentos, dificultad de ejercicios).

didácticos y no de aquellos en contextos cotidianos (auténticos), no familiaridad con diversos acentos y dificultad de ejercicios).

El diagnóstico de las dificultades de comprensión auditiva permite tener un contexto general y visualizar que el empleo de podcast auténticos es una elección adecuada para atender algunas de las dificultades previamente señaladas, principalmente aquellas vinculadas con el habla y discurso nativos, así como de las pruebas oficiales, pues al exponer al estudiante a este tipo de audios, estará en contacto con diversos acentos de hablantes de francés y se habituará a la velocidad de su discurso oral en contextos cotidianos. Asimismo, es posible corroborar que el agregar límite de tiempo en los ejercicios de escucha es un acierto, pues los estudiantes poco a poco pueden disminuir la presión al practicar, gestionando poco a poco su tiempo para responder.

### ***Prueba diagnóstica.***

Tras la aplicación de la prueba diagnóstica, se establece que las mayores problemáticas de comprensión auditiva están en el uso/ activación adecuados de conocimientos previos y en la comprensión de ideas generales porque los reactivos con menores aciertos fueron aquellos en donde se debía aplicar las estrategias de inferencia predictiva y la de resumen. Por ejemplo, en la pregunta 1 donde se debía emplear la estrategia de inferencia predictiva, sólo un estudiante respondió adecuadamente. Incluso, en la pregunta 9 ningún estudiante predijo la respuesta correcta (tema que trataría el podcast). Asimismo, en la pregunta 12 únicamente 1 estudiante pudo elegir la opción que mejor resumía el contenido del podcast. Lo anterior, permite establecer que es necesario en el taller incentivar la práctica de tal tipo de ejercicios y estrategias de escucha para lograr un progreso en comprensión auditiva en este nivel específico.



## ***Fase 2. Implementación.***

Considerando las problemáticas y/o áreas de mejora detectadas y las temáticas abordadas en el nivel A2 en la habilidad de comprensión auditiva en francés se diseñaron y aplicaron ejercicios de comprensión auditiva con podcasts en su mayoría auténticos para familiarizar al estudiante a contextos comunicativos más reales y naturales. En tales ejercicios, se practicaron las estrategias de escucha activa de *monitoreo emocional*, *inferencia predictiva* y *atención selectiva* para apoyar a los estudiantes en la mejora de su comprensión auditiva (Rost y Wilson, 2013). Cabe señalar, que tales estrategias fueron enseñadas de manera explícita. Asimismo, se les sugirió a los estudiantes escuchar sólo 2 veces el audio y tenían un límite de tiempo (al inicio 10 min. después 8 min.) para contestar a fin de habituarlos y que ello no jugara en su contra en futuras pruebas oficiales en francés (DELF).

Al final de cada ejercicio de comprensión auditiva, el estudiante redactó (con ayuda de 9 preguntas guía) un diario de aprendizaje lingüístico donde expresó cómo se sintió en el ejercicio de comprensión auditiva, qué estrategia (s) utilizó, si la estrategia trabajada fue efectiva o no y porqué y en caso de no serlo qué otra estrategia le fue útil, una forma de auto evaluación (Ver Anexo 5). Se eligió emplear el diario como método de recolección de datos por sus beneficios metacognitivos vinculados al aprendizaje y empleo de las estrategias, en este caso de escucha. Oxford (1990) señala al respecto que utilizar los diarios de aprendizaje lingüístico permite desarrollar la toma de conciencia del uso de estrategias de los estudiantes y promueve una activa y personal atención a tales estrategias. Lo anterior, afirma, ayuda al docente a comprender qué están haciendo los estudiantes y cómo tratan de aprender. Finalmente, puntualiza que tal diario es benéfico, tanto para el docente de lengua como para el estudiante, para comprender el uso de estrategias y otros aspectos del proceso de aprendizaje (Oxford et al., 1996). Además, el

diario de aprendizaje lingüístico permitió dar un seguimiento del avance de cada estudiante. Se espera que este proceso metacognitivo sea útil al estudiante para incrementar su comprensión auditiva y estratégica.

### ***Fase 3. Análisis de resultados.***

Finalmente, tras dos meses de práctica de estrategias de escucha activa en ejercicios de comprensión auditiva con podcasts, se contrastaron los resultados de tales ejercicios con los de la prueba diagnóstica para medir el avance y verificar si realmente un enfoque cognitivo- estratégico de la enseñanza de la comprensión auditiva ayuda al progreso en esta habilidad. Se presentarán los hallazgos de manera cualitativa y cuantitativa, mencionando las estrategias cognitivas más empleadas y cómo fue la evolución en los y las estudiantes en esta competencia comunicativa con respecto a los resultados de la primera prueba. También, se realizó un análisis de contenido del discurso escrito en el diario de aprendizaje lingüístico para establecer las dificultades en comprensión auditiva, cuáles estrategias de escucha activa y otras fueron las más usadas por los estudiantes, así como los beneficios que éstas desde su perspectiva les proporcionaron.

Enseguida, se presentará grosso modo el proceso de intervención pedagógica llevado a cabo en esta investigación.

### **Proceso de intervención pedagógica.**

A continuación, se describirá en breve cómo se guiaba a los estudiantes en su proceso de escucha y en la aplicación de las estrategias de escucha. Se iniciaba con la *etapa de pre escucha* y la implementación de la estrategia de inferencia predictiva. Lo anterior, con apoyo de imágenes y /o extractos de diálogos acordes al tema a tratar en el podcast, a fin de activar sus conocimientos previos y que imaginaran el posible tema del podcast. Los temas fueron sobre situaciones cotidianas como: la rutina de una chica, el desayuno francés, los transportes en común, etc. Estos se eligieron considerando las especificaciones del MCERL con respecto a la competencia de comprensión auditiva y temas correspondientes al nivel A2. Los podcasts se obtuvieron de 2 canales de *Youtube*: *1 jour, 1 question* y *Easy French*, así como del podcast *Qu'est-ce que c'est*. Enseguida, se explicaba la dinámica del ejercicio (tiempo, número de preguntas y estrategias a emplear). Previo a *la etapa de escucha*, se les hacía el recordatorio de las estrategias y lo que implicaban. Posteriormente, los estudiantes iniciaban el ejercicio de escucha, con conciencia de que tenían sólo 10 u 8 minutos para finalizarla. Para ello, se programó el tiempo en la plataforma online empleada. Además, se les solicitó escuchar sólo 2 veces el audio porque ello es requerido en pruebas oficiales tipo DELF. Después, redactaban el diario de aprendizaje lingüístico con sus experiencias en el ejercicio y lo enviaban en *Google Classroom*. Se cerraba esa sesión, con la expresión de sus impresiones y dificultades generales. Por el tiempo reducido con el que se contaba (50 min.), se optó por realizar las actividades de *post escucha* de cada ejercicio al día siguiente de su aplicación. Lo anterior, a fin de vincular lo escuchado en los podcasts con la vida cotidiana del estudiante y fomentar la expresión oral en francés. Se realizaron actividades como discusiones, resúmenes, breves exposiciones, etc. individualmente, en pares y/o grupo.

## **CAPÍTULO V. Resultados y discusión.**

Derivado del análisis de lo escrito por los estudiantes en el diario de aprendizaje lingüístico se presentarán a continuación los resultados con respecto a las dificultades en comprensión auditiva, los beneficios de las estrategias de escucha activa y el uso de tales estrategias en los ejercicios de comprensión auditiva del taller.

### **Dificultades en comprensión auditiva.**

En cuanto a las *dificultades en comprensión auditiva* se consideraron las siguientes 3 preguntas del diario de aprendizaje lingüístico por contener en sus respuestas información relevante:

2. *¿Cuáles problemas experimenté durante el ejercicio de comprensión oral?*
4. *¿Cuáles aspectos fueron difíciles cuando escuché el audio?*
6. *¿Cuáles problemas específicos debo resolver principalmente para tener una mejor comprensión oral en ejercicios de escucha?*

Cabe señalar que las preguntas fueron presentadas en francés y se les dio a los estudiantes las opciones de responder en francés o en español porque se deseaba que se sintieran lo más cómodos posible al responder las preguntas y que el no saber una palabra o frase en francés no limitara su respuesta. La mayoría optó por contestar en español, muy probablemente por estar en el nivel de lengua A2. Asimismo, es preciso aclarar que el número de frecuencia de las dificultades de escucha que se presentarán son en general, no por cada uno de los ejercicios de comprensión auditiva del taller.

En la tabla 2 se muestran las dificultades de escucha mencionadas de manera recurrente por los estudiantes en las respuestas de las preguntas 2 y 4.

**Tabla 2.**  
Dificultades preguntas 2 y 4.

Dificultades preguntas 2 Y 4	Frecuencia
Vocabulario	13
Problemas de comprensión en general	11
Aspectos técnicos o de diseño de podcast.	9
Velocidad	8
Detalles específicos de la información del discurso oral	5
Contracciones	1

FUENTE: (Elaboración propia).

Como se puede observar en la Tabla 2 la dificultad más señalada fue aquella de *vocabulario*, varios estudiantes mencionaron el desconocimiento o falta de vocabulario, lo cual obstaculizó su comprensión auditiva. Tal como lo evidencia los siguientes extractos:

*«Solo algunas palabras por falta de vocabulario ...»* (E2 EX.2)

*«Solo el no comprender el mensaje al 100% por falta de vocabulario ...»* (E1 EX.1)

*« Principalement j'ai eu du mal pour (sic) comprendre quelques (sic) mots et je suis entré (sic) dans un état de confusion ... »* (E5 EX.1)

Asimismo, se menciona varias veces la confusión entre palabras parecidas tanto en el podcast como en las opciones de respuesta, tal como lo señalan los siguientes estudiantes:

*«No identificar entre palabras que se escuchan muy parecidas y la opción es similar...»* (E3 EX.4)

*«Se me dificultan las palabras que suenan similares a las respuestas pero (sic) que no son las correctas»* (E3 EX.7)

*«Es difícil entender... el sonido similar entre las palabras»* (E3 EX.9)

La segunda dificultad más mencionada es la de *problemas de comprensión en general*, estos se vinculan con la comprensión de la información del podcast, tal como mencionan estos estudiantes:

«A veces no logro comprender bien lo que dicen los audios.» (E3 EX.3)

«Se me dificultó (sic) un poco entender la última (sic) parte de los participantes.» (E1 EX.14)

«Que no pude entender todas frases (sic) se dijeron en el audio.» (E1 EX.7)

Otros problemas de comprensión en general se relacionan con el hecho de comprender la información necesaria escuchando sólo dos veces el audio, como se muestra a continuación en el siguiente fragmento:

«Esta vez lo más difícil fue captar la información con solo escuchar dos veces, ya que no quise escuchar una tercera vez para rectificar mis respuestas como antes, sino que me quede (sic) con lo que logre (sic) entender en esas dos veces.» (E1 EX.5)

Igualmente, se mencionan problemas para comprender las preguntas y /o respuestas de los ejercicios de escucha, como se ilustra a continuación:

«Solo la pregunta 4 al principio que no distinguía lo que decía, ya que la respuesta estaba en 3ra persona y ella lo decía en 1ra.» (E1 EX.12)

«Comprendre la dernière question ...» (E5 EX.7)

La tercera dificultad subrayada por los estudiantes fue la de *aspectos técnicos o de diseño de podcast*. Se menciona específicamente el volumen bajo y el ruido de fondo de ciertos podcasts. En seguida, se comparten algunos extractos que evidencian lo afirmado previamente:

«Tal vez la distorsión por el viento» (E2 EX.5)

«Creo que estaba muy bajo en (sic) volumen del audio y tenía que subirle mas (sic) volumen para escuchar un poco mas (sic)» (E3EX.5)

«El volumen de la conversación estaba un poco bajo, además de que tenía ruido de fondo.» (E4 EX.8)

«La interferencia» (E2 EX.5)

La cuarta dificultad más mencionada fue la de *velocidad de habla*. A continuación, se muestran ejemplos de fragmentos que lo señalan.

«La velocidad en la que habla el youtuber (sic)...» (E3 EX.6)

«En una parte de la conversación hablaron muy rápido y no logré captar una pequeña parte.» (E4 EX.15)

«Es difícil (sic) entender la pronunciación rápida (sic) de las (sic) los audios ...» (E3 EX.9)

Finalmente, se indica como quinta dificultad la de entender *detalles concretos de la información del discurso oral*. Al respecto, un estudiante menciona:

«Comprendre les détails les plus spécifiques» (E5 EX.3)

Sólo un estudiante mencionó como dificultad las *contracciones*, como se ilustra a continuación:

«Aún sigue siendo la velocidad y la forma en que juntas las palabras que no logro captar bien el audio.» (E1 EX.4)

En la siguiente Tabla 3 se presentarán las dificultades en comprensión auditiva extraídas de las respuestas de la pregunta 6 del diario de aprendizaje lingüístico (*¿Cuáles*

*problemas específicos debo resolver principalmente para tener una mejor comprensión oral en ejercicios de escucha?)*

**Tabla 3.**

*Dificultades pregunta 6.*

Dificultades pregunta 6	Frecuencia
<b>Vocabulario</b>	21
<b>Entrenar el oído (poca práctica de la escucha)</b>	20
<b>Aspectos técnicos o de diseño de podcast</b>	5
<b>Ruido y distractores externos</b>	4
<b>Comprender detalles</b>	1

FUENTE: (Elaboración propia)

Como es posible observar en la Tabla 3 la dificultad más señalada una vez más fue la de *vocabulario*. Cabe resaltar, que en este caso los estudiantes mencionan acciones de mejora y/o aspectos a trabajar en esta área tales como: el aprender y /o estudiar vocabulario y/ o palabras nuevas, principalmente. Al parecer, el vocabulario es considerado una dificultad que debe ser atendida primordialmente para lograr el progreso en la comprensión auditiva. Enseguida, se evidencia lo afirmado en los siguientes extractos:

*«Seguir aprendiendo más vocabulario, ya que aun (sic) lo tengo muy limitado.»* (E1 EX.13)

*«Estudiar más vocabulario para mejorar mi comprensión y entender más cuando hablan»*  
(E3 EX.6)

*« Augmenter mon vocabulaire »* (E5 EX.10)

*« Étudier des nouveaux mots »* (E5 EX.7)

*«Se me dificulta el no tener un amplio vocabulario para comprender mas (sic) las palabras que dicen las personas en el audio»* (E3 EX.4)



Asimismo, dos estudiantes señalaron la relevancia de localizar *palabras clave* y */o información relevante* para poder responder adecuadamente los ejercicios de comprensión auditiva. A continuación, se presentan fragmentos que evidencian lo afirmado previamente:

«*Enfocarme más en las palabras claves, o partes de mayor relación a lo que se pregunta.*»

(E4 EX.10)

«*Identificar las palabras que necesito saber para poder contestar las respuestas (sic)*» (E3

EX.9)

La segunda dificultad más mencionada fue la de *entrenar el oído (poca práctica de la escucha)*. Recurrentemente, los estudiantes señalaron como acción de mejora el practicar la escucha, al parecer por la poca exposición a audios en francés que tienen fuera del taller de comprensión auditiva. Tal como se puede observar en los siguientes fragmentos:

«*Debo de practicar de forma independiente audios un poco mas (sic) difíciles para poder desarrollar mi oído.*» (E2 EX.4)

«*Entrenar más mi oído (sic) y seguir practicando, aprendiendo y escuchando francés.*» (E1 EX.7)

«*...continuar escuchando audios en francés para mejorar cada (sic) vez más.*» (E4 EX.12)

«*Seguir realizando ejercicios de escucha*» (E5 EX.4)

«*...practicar más la escucha para poder distinguir las palabras en tonalidades más bajas o entre el ruido.*» (E1 EX.16)

La tercera dificultad más señalada fue la vinculada con *aspectos técnicos o de diseño del podcast*. Algunos estudiantes señalan aspectos como: el volumen bajo, la

distorsión, la interferencia e incluso el sonido de fondo del podcast. Tal como se observa en los siguientes fragmentos:

«... solo podría ser la distorsion (sic) ...» (E2 EX.5)

«El principal problema fue el ruido de fondo que tenía el audio.» (E4 EX.8)

«Solo un poco de interferencia» (E4 EX.9)

«El audio, solo porque el audio se bajaba de volumen» (E3 EX.10)

La cuarta dificultad, mencionada con menos frecuencia, fue la de *ruido y distractores externos*. Es preciso señalar que sólo un estudiante lo especificó en algunas ocasiones, tal como lo muestran los extractos que a continuación se presentan:

«Poder estar en un lugar tranquilo.» (E4 EX.2)

«El ruido de alrededor, ya que en este momento está lloviendo muy fuerte y el ruido me distrae un poco.»

«Probablemente los distractores externos como el ruido.» (E4 SA EX.11)

«Poco a poco me he ido acostumbrando a realizar el ejercicio a pesar de que exista mucho ruido en el lugar donde me encuentro ...» (E4 SA EX.12)

Al parecer, el / la estudiante que señaló esta dificultad no se encontraba en un lugar idóneo para escuchar. Sin embargo, es interesante el que afirme que a pesar del ruido externo le ha sido posible realizar el ejercicio de escucha.

Finalmente, la dificultad de *comprender detalles de la información del discurso oral* fue mencionada también por un (a) estudiante. Lo expresa de manera muy concreta y directa como se observa en el siguiente fragmento:

«Concentrarme más en los detalles» (E5 EX.6)

Las dificultades en la comprensión auditiva detectadas en las respuestas de las preguntas 2 y 4, así como la 6 del diario de aprendizaje lingüístico tienen algunas dificultades convergentes como *el vocabulario y los aspectos técnicos o de diseño de podcast* y comprender *detalles de la información específica del discurso oral*. No obstante, se observaron más dificultades divergentes. En las preguntas 2 y 4 se presentan las dificultades de *problemas de comprensión en general, velocidad y contracciones*. Por su parte, en la pregunta 6 se identifican como dificultades *entrenar el oído (poca práctica de la escucha), ruido y distractores externos*. Las mencionadas dificultades de comprensión auditiva ya han sido abordadas previamente por algunos investigadores.

El *vocabulario* es un factor que puede dificultar la comprensión auditiva. Lio (2019) señala al respecto que cuando el texto que escuchan los estudiantes tiene palabras desconocidas, ello puede ser una barrera para obtener la información de este. Lo anterior, puede limitar la comprensión auditiva. Contrariamente, como afirma Hung (1998) si el vocabulario es conocido será más fácil para los estudiantes entender lo que escuchan, incluso si el tema es desconocido para ellos. Yule y Brown (1983) por su parte, especifican en el factor de contenido que el nivel de complejidad del vocabulario puede obstaculizar la comprensión auditiva.

De acuerdo a lo antes expuesto, es esperable hasta cierto punto el que los estudiantes participantes desconozcan cierto vocabulario de los podcasts empleados en los ejercicios. En primer lugar, porque el nivel de lengua que estos poseen es A2, un nivel considerado aún como básico, su repertorio es aún limitado a un contexto comunicativo inmediato y están más acostumbrados a audios didácticos, con vocabulario acorde al tema estudiado en los libros de francés empleados y a su nivel de lengua. En segundo lugar,

porque la mayoría de podcasts son auténticos, lo cual implica que habrá expresiones y palabras de uso más informal que difícilmente escucharán en los materiales de escucha de sus cursos formales de francés. No obstante, cabe aclarar que en la elección de los podcasts empleados se consideraron los temas y el vocabulario acordes al nivel A2 de acuerdo con el MCERL (Ver sección de fundamentación teórica y Anexo 6). No obstante, estos se presentaron en situaciones comunicativas más reales, al emplear podcasts auténticos en la mayoría de ejercicios de comprensión auditiva.

Se considera que no siempre es necesario el comprender la totalidad del vocabulario, pues normalmente se comprende la información más relevante o las ideas generales y ello puede ayudar a responder los ejercicios de comprensión auditiva adecuadamente. Por tanto, no se comprende palabra a palabra, sino lo central del discurso oral.

Con respecto a la dificultad de *entrenar el oído (poca práctica de la escucha)*, Yagang (2008) señala el poco tiempo que se le dedica a la habilidad de escucha con respecto a otras, como la comprensión de textos. Afirma que existe una escasa exposición del estudiante de lengua extranjera a diversos tipos de materiales de escucha dentro del salón de clases, incluso en estudiantes universitarios con especialidad en inglés (máximo 4 horas semanales). Goh (2000) por su parte, también subraya el hecho de la insuficiente exposición del estudiante a la lengua meta. Por otra parte, el aprendizaje de una lengua extranjera también debe fomentarse fuera de clase. Al- Zoubi (2018) subraya al respecto, que se pueden emplear recursos multimedia como internet, las redes sociales, la televisión, la radio, los video juegos, el trabajo en equipo y los proyectos, los cuales apoyarán a los estudiantes a desarrollar adecuadamente la lengua meta más allá del aula de clases, en un contexto cotidiano. Este mismo autor, tras su investigación, enfatiza sobre la importancia

de la exposición a la lengua meta y como ello impacta positivamente tanto en la adquisición de esta como en el progreso en las cuatro habilidades lingüísticas, entre estas la comprensión auditiva.

Los estudiantes mencionaron en la dificultad de entrenar el oído (poca práctica de la escucha), la necesidad de una mayor exposición a audios en francés para comprender mejor lo que escuchaban en los podcasts. Ello evidencia que no tienen el hábito de escuchar por cuenta propia en francés y que lo que se les expone en comprensión auditiva en las clases formales no es suficiente. El reto está en lograr que los estudiantes decidan voluntariamente escuchar en francés fuera de los límites del aula escolar física y/o virtual. Para ello, es necesario se les empiece a fomentar este hábito desde las clases formales de francés, asignando más tiempo al desarrollo de esta habilidad, variando los materiales de escucha y agregando aquellos auténticos, como los podcasts. Asimismo, se les debe enseñar estrategias para que puedan ser más efectivos al comprender lo que escuchan. Lo anterior, fue algo relevante que motivó la implementación del taller del presente estudio.

En cuanto a la dificultad de *aspectos técnicos o de diseño de podcast*, como el volumen bajo y el sonido de fondo, estudiosos como Azmi et al. (2014) señalan que "... la calidad del sistema de sonido también puede afectar la comprensión de lo que se escucha" (Azmi et al. ,2014, p.3). Mencionan la relevancia de la calidad del material grabado. Para ello subrayan el hecho de contar en las aulas con los medios tecnológicos adecuados, tales como computadoras, pizarrones inteligentes, sistemas multimedia, etc. Por su parte, Case (2019) afirma que los estudiantes suelen distraerse con los ruidos de fondo de los audios. Subraya que la comprensión bajo estas circunstancias implica el desarrollo de habilidades no del todo sencillas. Por ello, recomienda que se vaya paulatinamente habituando al estudiante, primero con audios sin ruidos de fondo, como los de la calle, para

posteriormente enfrentarlos a este reto de comprensión. A fin de incrementar su confianza al escuchar este tipo de audios y que no lo visualicen como muy complicado.

Aunque Case (2019) sugiere al inicio no emplear audios con ruido de fondo, como el de la calle, en el presente estudio se buscaba el exponer y habituar a los estudiantes principiantes a audios más auténticos, pues se considera que en las situaciones comunicativas reales el ruido de fondo y/o externo son comunes y el estudiante principiante podría comenzar a familiarizarse con estos y desarrollar estrategias para comprender lo que escucha sin que ello se lo impida.

En la presente investigación surgieron algunos retos técnicos. Entre los centrales están el que al convertir algunos podcasts (audio y/o video) a formato MP3 se disminuía su calidad (volumen y/o claridad). Lo anterior, fue señalado por algunos estudiantes y ello afectó un poco su comprensión auditiva. Tal como se puede constatar en los siguientes extractos:

*«El volumen de la conversación estaba un poco bajo, además de que tenía ruido de fondo.»*  
(E4 EX.8)

*«El sonido del audio no dejaba escuchar bien los diálogos (sic)...»* (E3 EX.8)

*«Había momentos donde el audio tenía un volumen bajo y no entendía bien la conversación»* (E3 EX.10)

*«La distorsión (sic) por ser un audio casual»* (E2 EX.11)

*«La interferencia»* (E2 EX.14)

Sin embargo, es preciso aclarar que de los estudiantes que señalaban estos aspectos técnicos o de diseño de podcast no todos vieron afectados de manera importante sus

resultados en los ejercicios de comprensión auditiva, incluso uno de ellos a pesar de este obstáculo obtuvo calificaciones altas (Ver tabla 4). En la Tabla 4 se muestran los resultados de los ejercicios 8, 10, 11 y 14 porque en estos se señalaron los problemas técnicos o de diseño de podcast. Lo anterior, permite plantear que, si bien el volumen bajo, la distorsión, la interferencia y /o ruido de fondo del podcast puede afectar la comprensión auditiva, ello no es determinante para todos los estudiantes, pues a pesar de esto es posible que logren concentrarse y obtener buenos resultados.

**Tabla 4.**

*Resultados de ejercicios de escucha.*

Estudiantes	Ejercicio 8	Ejercicio 10	Ejercicio 11	Ejercicio 14
E1	40	80	100	80
E2	60	80	100	80
E3	80	60	100	Ya no asistió
E4	100	80	100	80
E5	100	100	100	80

FUENTE: (Elaboración propia)

Asimismo, en la plataforma empleada se requería un tamaño máximo específico del archivo de audio (2MB) y sólo aceptaba formato MP3 para subir y reproducir el audio. Cuando ello no fue posible se tuvo que recurrir a enviar el podcast vía *Whats App* o en *Google Classroom*. Lo anterior, en ocasiones hacía un poco lenta la dinámica habitual del taller de comprensión auditiva.

En lo que concierne a la dificultad de *problemas de comprensión en general*, vinculada con la comprensión de información/contenido del podcast, Tran y Duong (2020) señalan que en ocasiones el estudiante falla en la comprensión de una parte posterior del texto, mientras está pensando en el significado de un fragmento anterior. Asimismo, Goh

(2000) afirma que los estudiantes descuidan las partes siguientes de un texto cuando se detienen a pensar en palabras desconocidas o en la interpretación de un segmento del texto.

Es muy probable que por el nivel básico (A2) de los estudiantes participantes tiendan a focalizarse más en lo que no entienden que en lo que logran comprender del discurso oral. Lo anterior, podría causar estrés, desconcentración y finalmente la pérdida de cierta información que puede ser esencial para responder las preguntas de los ejercicios de escucha. Ello puede desembocar, en ocasiones, en bajos resultados. Para evitar lo antes mencionado, en el taller de comprensión auditiva de la presente investigación se promovió la práctica de la estrategia de atención selectiva para reconocer aquella información que era vital comprender, así como la estrategia de monitoreo emocional previo al ejercicio de escucha para que el estudiante manejara mejor sus emociones durante el proceso de escucha y ello no afectara su comprensión y por ende sus resultados en los ejercicios (para definición de las estrategias ver sección de fundamentación teórica).

La *velocidad de habla* ha sido mencionada por algunos investigadores como un factor que puede obstaculizar la comprensión auditiva. Weir (2005) establece entre las seis variables del hablante la velocidad del discurso. Afirma que entre más rápido sea el discurso, más difícil será su comprensión. Igualmente, Yule y Brown (1983) consideran en los factores del hablante a la velocidad del habla. Cabe señalar, que los podcasts utilizados fueron poco a poco aumentando su nivel de dificultad (temas, vocabulario, número de hablantes, tiempo de escucha y velocidad) para que el estudiante pudiera entender la idea general y no se desmotivara desde un inicio, sino visualizara cada ejercicio como un reto que evidenciara su avance paulatino en la comprensión auditiva.



El podcast utilizado en el primer ejercicio de comprensión auditiva tuvo una velocidad de habla aproximada de 206 palabras por minuto. En cambio, el empleado en el ejercicio 16 tuvo una velocidad de habla aproximada de 185 palabras por minuto. Sin embargo, es pertinente aclarar que en el ejercicio 1 los estudiantes pudieron ver las imágenes del podcast en video y sólo intervenía un hablante. Además, el tema y vocabulario eran muy conocidos (rutinas). En cambio, en el ejercicio 16 sólo se les presentó el podcast en audio, intervenían 4 hablantes, en pares, y en diversos momentos de la entrevista. Aunque el vocabulario les era familiar, no del todo el tema (lo que se puede comprar con 5 euros en París). También hubo una mayor presencia de un nivel de lengua informal, con algunas contracciones por lo que el número de palabras se redujo, pero la conversación era más fluida y real, con vacilaciones y reiteraciones, así como cambios repentinos en la velocidad de habla, por tratarse de una entrevista espontánea en la calle. Enseguida, se muestran extractos que evidencian que el ejercicio 16 se les dificultó más a los estudiantes por las características antes mencionadas.

*«Se me dificultó entender una parte del audio probablemente por la rapidez (sic) en que hablaron en esa parte.» (E4 EX.16)*

*«Comprender las palabras que se escuchaban como alejadas del micrófono o entre mucho ruido.» (E1 EX.16)*

*«La comprensión de una pequeña parte del audio, sin embargo, me resultó complicado entender a pesar de escucharlo dos veces» (E4 EX.16)*

*«Comprendre la plupart de l'audio» (E5 EX.16)*

*«Je pense que cet audio spécifique a été difficile pour moi » (E5 EX.16)*

En el caso de la dificultad de detalles específicos del discurso oral Tran y Duong (2020) consideran dentro de los problemas de la fase de utilización, el hecho de que los estudiantes no comprenden la estructura general de las ideas que escuchan, por lo que les es difícil identificar las principales y/o secundarias, así como captar detalles durante el proceso de escucha. Señalan que estos son problemas relacionados con el discurso.

En el presente estudio, sólo un (a) estudiante mencionó tal dificultad en los ejercicios 3, 5, 6 y 12. Ello no afectó en realidad su comprensión auditiva, pues con excepción del ejercicio 12 en el cual obtuvo 80/100, en los otros ejercicios tuvo 100/100. Se considera que es muy probable que mencione esta dificultad porque en tales ejercicios hay de 1 a 3 preguntas donde se debe identificar la edad, una cantidad y /o periodos de tiempo específicos, incluso un tipo de comida con opciones de imágenes en las respuestas. Este tipo de preguntas exigen una atención y concentración mayor para poder identificar esta información concreta. A continuación, se muestran algunos ejemplos de tales preguntas.

3. *¿Hasta qué edad los subsidios familiares sostienen a los niños?* (EX.3)

4. *¿Desde hace cuánto tiempo se decidió la universalidad de los subsidios familiares?*  
(EX.3)

3. *¿Cuál fue la calificación que él obtuvo en inglés en el BAC?* (EX.5)

5. *¿Qué es lo que él no puede comer?* (EX.6, 3 imágenes de alimentos como opciones de respuesta)

3. *¿Desde cuándo Apolline vive en colocación (pisos compartidos)?* (EX.12)

En lo que concierne a la dificultad de *ruidos y distractores externos*, Yagang (2008) incluye dentro de la fuente de dificultad de entorno físico, al ruido. Asevera que tanto el ruido de fondo de la grabación como los ruidos del ambiente pueden distraer a quien

escucha del contenido del extracto que se escucha. Lo anterior, puede desconcentrar al estudiante y obstaculizar una comprensión auditiva adecuada. No obstante, incluso cuando el estudiante está en estas circunstancias puede poco a poco ir encontrando estrategias de escucha para que ello no imposibilite su comprensión auditiva. Tal como lo señala, el único estudiante que mencionó dicha dificultad:

*«El ruido de alrededor, ya que en este momento está lloviendo muy fuerte y el ruido me distrae un poco.» (E4 EX.4)*

*«Poco a poco me he ido acostumbrando a realizar el ejercicio a pesar de que exista mucho ruido en el lugar donde me encuentro ...» (E4 EX.12)*

### **Los beneficios de las estrategias de escucha activa, según los estudiantes.**

Ahora se presentarán los resultados con respecto a las percepciones de los estudiantes sobre los beneficios de las estrategias de escucha activa empleadas en podcasts en su mayoría auténticos. Para ello, también se recurrió al análisis de las respuestas a 2 preguntas del diario de aprendizaje lingüístico porque poseían valiosa información al respecto. Dichas preguntas fueron las siguientes:

3. *¿Las estrategias me han ayudado a progresar en la comprensión oral (auditiva)? ¿Por qué?*

8. *¿La aplicación de estrategias me ayudó a ser más efectivo y eficaz en el ejercicio de escucha? ¿Por qué?*

De igual forma como sucedió en el caso de las dificultades de escucha, los estudiantes tuvieron la opción de elegir responder en francés o en español. La mayoría respondió también en español. Es preciso nuevamente aclarar, que el número de frecuencias que se mostrarán es en general, no por cada uno de los 16 ejercicios de comprensión auditiva.

En la siguiente tabla se muestran las percepciones más frecuentes de los estudiantes con respecto a los beneficios de las estrategias de escucha activa utilizadas en el taller de comprensión auditiva (inferencia predictiva, atención selectiva y monitoreo emocional).

**Tabla 5.**

*Beneficios de las estrategias de escucha activa.*

<b>Beneficios</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Controlar emociones y disminuir estrés.</b>	20
<b>Mejor comprensión al leer previamente las preguntas.</b>	8

<b>Comprender sólo lo necesario.</b>	7
<b>Predicción de lo que vendrá</b>	6
<b>Responder correctamente</b>	6
<b>Identificar palabras clave</b>	4
<b>Mejor comprensión al escuchar sólo 2 veces el audio.</b>	4
<b>Responder más rápido.</b>	2

FUENTE: (Elaboración propia).

La Tabla 5 proporciona relevante información con respecto a las percepciones de los estudiantes acerca de los beneficios de las estrategias de escucha activa. No obstante, el principal interés de esta investigación es saber el uso de dichas estrategias en los ejercicios de escucha. Por ello, a continuación, se mostrarán los resultados con respecto al uso de estrategias de escucha activa y otras más empleadas en el taller de comprensión auditiva (Tabla 6), las cuales se extrajeron de las respuestas a las siguientes preguntas del diario de aprendizaje lingüístico:

2. *¿Qué hice para canalizar las emociones negativas o la ansiedad y motivarme cuando realicé el ejercicio de comprensión auditiva?*

5. *¿Cómo resolví tales dificultades?*

8. *¿La aplicación de estrategias me ayudó a ser más eficaz y efectivo en el ejercicio de escucha? ¿Por qué?*

La Tabla 6 que se presenta a continuación muestra el uso de las estrategias de escucha activa y otras más en los ejercicios de comprensión auditiva. Es importante

mencionar que las frecuencias presentadas son en general y no por cada ejercicio de comprensión auditiva.

**Tabla 6.**

*Estrategias de escucha empleadas por estudiantes.*

Uso de estrategias	Frecuencia
Monitoreo emocional	73
Atención selectiva	20
Otras estrategias de escucha	17
Escuchar 2 veces el audio	9
Inferencia predictiva	6

FUENTE: (Elaboración propia)

Como se aprecia en la Tabla 6, la estrategia de escucha activa más frecuentemente utilizada fue aquella de *monitoreo emocional*. En general, los estudiantes externaron que tener un pensamiento y una actitud positivos es vital para tranquilizarse y comprender mejor. Para ello, se plantean frases positivas que les generen confianza en su capacidad para responder. Tal como lo señalaron algunos estudiantes:

«Penser positif.» (E5 EX.7)

«... *pensar en que me va a ir bien*» (E3 EX.3)

«... *mantenerme optimista para poder responder*» (E2 EX.10)

«...*me concentre (sic) en cosas positivas y confié en mí.*» (E1 EX.2)

«*Lo que me digo a mí (sic) mismo es : si yo estoy bien, todo a mi alrededor (sic) se acomoda, también (sic) difo (sic) que si voy a poder hacer el ejercicio.* » (E3 EX.2)

«*Aplique (sic) la estrategia de la supervisión emocional y tuve pensamientos positivos, confianza en mí y también me tranquilice (sic).*» (E1 EX.4)

«*Si (sic), el mantener una actitud positiva es de vital importancia ya que esto me permite estar más enfocada.*» (E4 EX.8)

Al preguntarles sobre qué hacían los estudiantes para canalizar sus emociones negativas o la ansiedad y motivarse al realizar el ejercicio de comprensión auditiva mencionaron el uso de la concentración. Entonces, se establece la sub estrategia, de *concentración para canalizar emociones*, que se vincula también con una estrategia cognitiva. Diversos estudiantes externaron que se concentran en la actividad de escucha, en responder adecuadamente y en el audio, principalmente, lo cual les permite manejar de mejor manera sus emociones en el proceso de escucha para que no afecten negativamente su comprensión auditiva. Los siguientes extractos, ilustran lo afirmado previamente:

«*Las concentre (sic) [las emociones negativas] en concentrarme (sic) en el audio.*» (E2 EX.11)

«*Me concentro en revisar que las respuestas esten (sic) bien.*» (E2 EX.3)

«*Tratar de enfocarme en el audio e intentar comprender.*» (E4 EX.4)

«*Me concentro en escuchar para poder entender la conversación.*» (E2 EX.5)

«*Me concentro en el audio para poder entender la idea principal.*» (E2 EX.8),

«*... me concentre (sic) en la actividad*» (E3 EX.8)

«*Antes de empezar la actividad me enfoque (sic) en concentrarme...*» (E3 EX.10)

Como otra subcategoría dentro de la categoría de monitoreo emocional se consideró a *otras estrategias de monitoreo emocional*. En este caso, la que se utilizó con mayor frecuencia fue aquella de *respirar profundo y /o lentamente*. Seguida por aquella de *escuchar música*. Las siguientes sólo tuvieron 1 frecuencia: *emplear una goma de mascar*

*/dulce, ver video divertido, cerrar los ojos, actitud relajada y concentrada, no preocuparme mucho y pausarse por unos segundos. Ahora, se presentarán algunos fragmentos que ilustran lo anterior.*

*«Respirar profundo para relajarme...» (E1 EX.2)*

*«Respirar lentamente (sic), esto me permite mantenerme tranquila.» (E4 EX.11)*

*«Solo me pause (sic) por unos segundos, respire (sic) hondo ...» (E1 EX.3),*

*«Écouter de la musique après de commencer» (E5 EX.10)*

*«Puede ser un poco raro, pero el dulce me relaja, así que tomé una goma de mascar, eso me ayuda a relajarme y enfocarme mejor.» (E4 EX.3)*

*«J'ai regardé un (sic) vidéo que m'est amusé» (E5 EX.5)*

*«Intenté concentrarme, tratando de cerrar los ojos para enfocarme cien por ciento con (sic) la parte auditiva» (E4 EX.8)*

*«Manteniendo una actitud relajada y concentrada.» (E4 EX.11)*

*«No preocuparme mucho ...» (E3 EX.3)*

La segunda estrategia de escucha activa más usada fue aquella de *atención selectiva*. Dentro de ésta se presentaron tres sub áreas (categorías) vinculadas: *leer previamente las preguntas, atención selectiva e identificar información clave*. De manera muy recurrente, los estudiantes señalaron el leer las preguntas con anticipación y afirmaron que ello les facilitó la comprensión auditiva. Con un poco menos de frecuencia algunos mencionaron directamente el haber empleado la estrategia de atención selectiva. En menor medida, señalaron la localización de palabras y /o ideas relevantes. Enseguida, se muestran algunos fragmentos que lo evidencian.



«*Aplico la estrategia de leer las preguntas y opciones ...*» (E3 EX.3)

«*... leer las preguntas (sic) para comprender de qué tratará el audio y después escuchar, facilita la comprensión del tema.*» (E4, EX.5)

«*... me fije (sic) de que trataba las preguntas para poder guiarme*» (E2 EX.9)

«*...facilita la comprensión oral ... leer las preguntas con antelación.*» (E4 EX.12)

«*...primero leí preguntas y respuestas para saber que era lo que tenía que identificar.*» (E1 EX.13)

«*En comprenant l'information la plus important.*» (E5 EX.5)

«*...trato de captar las palabras claves.*» (E3 EX.9)

«*...tratar de esforzarme (sic) en identificar las partes claves de la conversación (sic)*» (E4 EX.10)

«*...tener atención selectiva me han ayudado en este ejercicio.*» (E5 EX.6)

En el tercer sitio de frecuencia de uso, están *otras estrategias de escucha*, las cuales no fueron fomentadas directamente en el taller, pero que igualmente fueron empleadas por los estudiantes en los ejercicios de comprensión auditiva. Las más comunes fueron aquellas de *entender el contexto y emplear la lógica para responder* (4 frecuencias), seguidas por la de *centrarse en palabras conocidas para tener una idea general, skimming* (2 frecuencias). Las siguientes sólo contaron con 1 frecuencia: *Localizar información importante (Escanear-scanning)*, *atención a imagen, movimientos y opciones de respuesta para comprender* (podcast y video) y *resumen mental del audio*. A continuación, se muestran algunos extractos que lo ejemplifican.

«Me enfoque (sic) en el contexto de la idea para poder complementar y dar cierta definición a esas palabras.» (E1 EX.10)

«Volviendo a escuchar hasta que pudiera entender el contexto de la situación para poder determinar lo que no entendía.» (E1 EX.4)

«Utilicé mi logica (sic) para contestar las preguntas aunque algunas no las entendí bien» (E3 EX.12)

«Traté de responder con la lógica...» (E4 EX.9)

«Fijandome (sic) en las imágenes (sic) o palabras de las respuestas o los movimientos que hacían (sic) en el video.» (E2 EX.2)

«Escaneando lo mas (sic) importante del audio.» (E2 EX.10)

La cuarta estrategia más usada fue aquella de *escuchar 2 veces el audio*. Cabe resaltar, que esta en el taller sólo se presentó como una sugerencia o un paso a seguir en el proceso de escucha, no como una estrategia. Sin embargo, los estudiantes la asumieron como tal. Lo anterior, es posible observarlo en los siguientes fragmentos.

«Escucho 2 veces el audio y capto mas (sic) palabras» (E3 EX.2)

«... leí las preguntas antes de escuchar el audio por primera vez, al escuchar el audio entendí muy poco, pero conteste (sic) las preguntas con lo que entendí y volví a escuchar el audio ...» (E1 EX.5)

«...me siento seguro no me confundo mas (sic) ya que solo escucho dos veces el audio, aunque me sigue fallando un poco.» (E3 EX.5)

«Solo aplico la estrategia de escuchar dos veces el audio y contesto las preguntas ...» (E3 EX.6)

«...solo necesite (sic) escuchar 2 veces el audio.» (E2 EX.1)

Finalmente, la estrategia de escucha activa menos utilizada fue la de *inferencia predictiva*. En general, algunos (as) estudiantes mencionaron que el hecho de tener una imagen y hacer predicciones sobre el tema a tratar en el podcast ayudaba en la comprensión auditiva. Lo anterior, se evidencia en los siguientes extractos.

«Intentando hacer una predicción de lo que vendría en los audios.» (E5 EX.4)

« ...faire une prédiction de ce qui va se passer. » (E5 EX.5)

«...el tener conocimiento de lo que hablará el audio, facilita la comprensión oral, especialmente el observar la imagen» (E4 EX.12)

« ... Faire une prédiction m'a aidé à améliorer. » (E5 EX.12)

« ... j'ai compris un peu l'information en appliquant la réalisation des prédictions. » (E5 EX.16)

A continuación, se muestra la Tabla 7 que resume las estrategias y las sub estrategias previamente mencionadas.

**Tabla 7.**

*Estrategias y sub estrategias de escucha empleadas por estudiantes.*

Categorías	Subcategorías	Frecuencias	Total
<b>Monitoreo Emocional</b>	Control de emociones.	45	73
	Concentración para canalizar emociones.	15	
	Otras estrategias de monitoreo emocional.	13	

<b>Atención selectiva</b>	Leer preguntas previamente.	9	20
	Atención selectiva.	7	
	Identificar información clave.	4	
<b>Otras estrategias de escucha.</b>	Otras estrategias de escucha.	17	17
<b>Escuchar sólo 2 veces el audio.</b>	Escuchar sólo 2 veces el audio.	9	9
<b>Inferencia Predictiva</b>	Inferencia Predictiva	6	6

FUENTE: (Elaboración propia)

### **Uso de estrategias de escucha y resultados de ejercicios de comprensión auditiva.**

A fin de responder la pregunta 3 que hace referencia a cómo contribuyen el uso del podcast como recurso didáctico y las estrategias de escucha activa en la mejora de la comprensión auditiva se presenta la Tabla 8, en la cual se pueden observar los resultados de la prueba diagnóstica, los puntajes obtenidos en los ejercicios de comprensión auditiva del taller, así como las estrategias empleadas en estos por cada estudiante. Es importante señalar que sólo se consideraron los ejercicios de escucha a los cuales todos los participantes asistieron virtualmente.

**Tabla 8.**

*Resultados de ejercicios y uso de estrategias de comprensión auditiva.*

Estudiante	Diagnóstica	Ejercicio	Puntaje	Estrategias					
				ME	OEME	AS	OEE	IP	E2V
<b>E1</b>	63.6	3	80	■	■				
		4	80	■	■				
		5	60	■					■
		10	80	■	■	■			
		11	100						
		12	100	■					■
<b>E2</b>	50	3	80	■					
		4	60	■	■				
		5	100	■					■
		10	80	■	■				
		11	100	■					■
		12	100						
<b>E3</b>	50	3	40	■		■	■		■
		4	60	■					■
		5	60	■					■
		10	60	■					
		11	100	■					
		12	60	■			■		
<b>E4</b>	86.4	3	100		■	■	■		
		4	80	■			■		
		5	100	■		■			
		10	80	■		■			
		11	100		■	■	■		
		12	100		■	■			■
<b>E5</b>	86.4	3	100	■		■			
		4	60	■				■	
		5	100		■	■		■	
		10	100	■	■	■			
		11	100						
		12	80	■				■	

FUENTE: (Elaboración propia)

ME	Monitoreo emocional.
OEME	Otras Estrategias de Monitoreo Emocional.
AS	Atención Selectiva.
OEE	Otras Estrategias de Escucha.

IP	Inferencia Predictiva.
E2V	Escuchar 2 veces el audio.
	No envió diario.

Como se observa en la Tabla 8, en términos generales la estrategia de escucha más empleada fue la de *monitoreo emocional*, seguida por *otras estrategias de monitoreo emocional*, *atención selectiva*, *otras estrategias de escucha* y *escuchar 2 veces el audio*. La menos utilizada fue la de *inferencia predictiva*.

Es preciso ahora analizar si realmente tales estrategias ayudaron a los estudiantes a mejorar en la comprensión auditiva tomando como referencia los resultados de los ejercicios donde asistieron todos los estudiantes. Así como lo expresado de manera escrita en los diarios de aprendizaje lingüístico con respecto al uso de estrategias. A continuación, se presentará en breve la situación particular de cada estudiante.

### ***Resultados de ejercicios de escucha por estudiante.***

Se observa, tras la lectura del diario del estudiante 1 (E1) que obtiene un menor puntaje cuando tiene un menor nivel de concentración, lo cual se traduce en una menor canalización de emociones que trae como consecuencia una comprensión auditiva limitada. Ello se puede constatar en el puntaje del ejercicio 5 (Ver Tabla 8). Lo anterior, se presentó a pesar de que utilizó las estrategias de monitoreo emocional y escuchar 2 veces el audio. De hecho, el estudiante señala en el diario que “le costó captar la información con sólo escuchar 2 veces”. Lo anterior, podría ser por el proceso adaptativo de escucha en el que aún está el estudiante, pues está aprendiendo cómo usar las estrategias y actuar en consecuencia. Además, se expone ante podcasts en su mayoría auténticos a los que anteriormente no estaba habituado. Contrariamente, en los ejercicios de mayor puntaje (11 y 12) el estudiante externa en su diario que tuvo tranquilidad total y que puso más atención

en lo que no comprendió en la primera escucha. Al parecer hay una transición en la manera de escuchar y el empleo más efectivo de las estrategias de escucha (monitoreo emocional y escuchar 2 veces el audio).

En el caso del estudiante 2 (E2), tras la lectura de sus diarios, se puede afirmar que obtuvo los menores puntajes cuando desconocía más vocabulario y le parecía confuso, tal fue el caso del ejercicio 4 (Ver tabla 8). Para compensar tal falta de vocabulario, la estudiante opta por enfocarse en el vocabulario que sí conoce para comprender la idea general del podcast, incluso afirma haber empleado la estrategia de *skimming*, la cual es utilizada frecuentemente en la comprensión escrita en inglés. Obtiene mejores puntajes cuando se concentra más en el audio y lo escucha 2 veces. Asimismo, a pesar de enfrentar aún dificultades para identificar números (ejercicio 3) y /o palabras nuevas (ejercicio 10) cuando emplea las estrategias de monitoreo emocional, otras estrategias de monitoreo emocional y escuchar 2 veces el audio, su puntaje se incrementa considerablemente.

El estudiante 3 por su parte, presenta un progreso mucho más paulatino con respecto a los otros estudiantes. Cuando está menos concentrado obtiene un menor puntaje, como en el ejercicio 12 (Ver tabla 8). Expresó que el bajo volumen de algunos podcasts dificultó su comprensión auditiva (ejercicios 5 y 10). Curiosamente, a pesar de utilizar varias estrategias en el ejercicio 3, ello no se ve reflejado en un alto puntaje, por el contrario, es el más bajo (Ver tabla 8). Lo anterior, quizás porque aún está en proceso de aprender cómo aplicar las estrategias. Asimismo, desde su ingreso al taller tenía un nivel de lengua más bajo que el de los otros estudiantes y por ello probablemente su avance fue más lento y menos ascendente, pues obtuvo 60% en 4 pruebas. Al respecto, señaló como dificultades la falta de vocabulario, la no comprensión de ciertas partes y el volumen bajo de algunos podcasts, el experimentar nervios, preocupación o miedo, así como un nivel de

concentración más bajo. No obstante, obtuvo el más alto puntaje empleando la estrategia de monitoreo emocional y escuchar 2 veces el audio (ejercicio 11). Externa que decidió en este ejercicio “tranquilizarse y concentrarse desde el inicio y tener buenas vibras”. Además, señaló que se sintió “tranquilo y emocionado durante todo el proceso”. En este estudiante se observa una marcada influencia de sus emociones en la comprensión auditiva y su progreso, lo cual se refleja en los resultados de los ejercicios y en el empleo constante de estrategias de monitoreo emocional.

La estudiante 4 desde el inicio tuvo un alto puntaje en la prueba diagnóstica y fue de las más consistentes en su desempeño en los ejercicios de comprensión auditiva. Sin embargo, en los ejercicios 4 y 10 su puntaje disminuyó un poco. Tras consultar los diarios de tales ejercicios, se encuentra entre las dificultades la confusión en la elección de las opciones de respuesta y la necesidad de más enfoque en las palabras clave o información vinculada a lo que se pregunta. Tal estudiante, logró los puntajes más altos cuando utilizó en general otras estrategias de monitoreo emocional, específicamente la respiración lenta, la inferencia predictiva, leer las preguntas previamente (atención selectiva) y otras estrategias de escucha, principalmente la comprensión del contexto.

A diferencia del estudiante 3, la estudiante 4 es más efectiva en el uso de las estrategias y agrega otras más para lograr una mejor comprensión auditiva que se traduce en mejores puntajes en los ejercicios. Fue la estudiante que más utilizó la estrategia de atención selectiva.

El estudiante 5 ingresó también al taller con un alto puntaje en la prueba diagnóstica. Sus puntajes en los ejercicios en general fueron buenos. No obstante, su comprensión auditiva disminuye en los ejercicios 4 y 12. El estudiante menciona que en tales ejercicios experimentó obstáculos como el nerviosismo, la dificultad en razón de la velocidad del



podcast y la comprensión de detalles. En los ejercicios que logró los más altos puntajes tuvieron como común denominador el empleo de estrategias de monitoreo emocional para obtener la calma y no pensar en emociones negativas, la estrategia de inferencia predictiva y la comprensión de lo importante y necesario (atención selectiva). Se observa un empleo frecuente de la estrategia de monitoreo emocional y es el estudiante que más utilizó la estrategia de inferencia predictiva.

En términos generales, como se observa en la Tabla 8, hay una tendencia a la mejora en la comprensión auditiva al emplear las estrategias de escucha y los podcasts. No obstante, esta mejora no es siempre ascendente, pues en ocasiones la disminución de concentración, el desconocimiento de vocabulario y /o aspectos técnicos de ciertos podcasts, como el volumen, dificultaron la comprensión auditiva de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en la obtención de puntajes más bajos. Aunado a lo anterior, aunque todos los estudiantes participantes se insertan en el nivel A2, su nivel y habilidades en la comprensión auditiva varía de uno a otro.

Para lograr una mejor comprensión auditiva y altos puntajes en los ejercicios se pudo constatar como vital el empleo de estrategias de monitoreo emocional. Al parecer, en este nivel de lengua (A2), un nivel alto de concentración y atención, así como de tranquilidad influye bastante en su actuación.

Asimismo, fue interesante el percatarse que el hecho de emplear la mayoría de estrategias de escucha enseñadas, no siempre asegura la obtención de una alta evaluación en los ejercicios de escucha. Al parecer es más cuestión de elegir las más adecuadas al ejercicio, no tanto el número. Lo anterior, puede visualizarse en el ejercicio 3 en los casos del estudiante 3 y 5 (Ver tabla 8). A pesar de que el estudiante 3 mencionó que usó 4 estrategias

de escucha, su puntaje fue muy bajo. En cambio, el estudiante 5 con sólo 2 estrategias obtuvo el 100% en el ejercicio.

Por un lado, fue posible observar que los estudiantes con altos puntajes en la prueba diagnóstica, tuvieron mejores puntajes en los ejercicios de escucha. Sobre todo, es fundamental señalar que fueron quienes expresaron con mayor frecuencia el haber aplicado otras estrategias más. Como se puede observar, complementaron sus propias estrategias con las enseñadas en el taller.

Por otro lado, los estudiantes que tuvieron menos puntajes en la prueba diagnóstica tuvieron un progreso más variable. Los estudiantes 1 y 2 mostraron una importante mejoría en los ejercicios de escucha, sobre todo la estudiante 2. Por su parte, el estudiante 3 tuvo un progreso más lento en su comprensión auditiva de acuerdo a los resultados de los ejercicios. Tal parece que le fue más retador el aplicar las estrategias de escucha de manera efectiva, comprender los podcasts y contaba con menos estrategias de escucha propias, quizás por tener menor nivel de lengua.

Tanto los estudiantes más y menos sobresalientes emplearon en mayor o menor medida otras estrategias de monitoreo emocional y de escucha diferentes a las enseñadas en el taller. Lo anterior, muy probablemente porque no siempre les son funcionales y eficaces las mismas estrategias a cada estudiante y según sus dificultades y /o necesidades de escucha eligen y/o agregan otras.

Grosso modo, basado en los resultados de los ejercicios de comprensión auditiva de esta investigación, se puede afirmar que en el nivel A2 son esenciales para una mejor comprensión auditiva la concentración, la tranquilidad, identificar lo relevante y comprenderlo. Para ello, es preciso el uso adecuado de las estrategias de monitoreo emocional y atención selectiva, principalmente. No obstante, como se mencionó antes cada

estudiante emplea otras estrategias más acordes a sus dificultades y necesidades de escucha. Contrariamente, si el estudiante de este nivel experimenta falta de concentración y vocabulario, nerviosismo, confusión en la elección de opciones de respuesta y /o se enfrenta a podcasts con volumen bajo disminuirá su comprensión auditiva y en consecuencia su puntaje en los ejercicios.

### **Presentación de resultados a docentes de francés nivel A2 participantes.**

A fin de presentar sugerencias didácticas y áreas de mejora en comprensión auditiva, se presentaron los resultados centrales de la presente investigación a los docentes participantes, así como al responsable del Programa de Movilidad Internacional-MEXPROTEC de la Universidad. Estos se presentaron vía *zoom* por la distancia entre el lugar de origen de la investigadora y de los docentes. Primero, se mostraron los resultados del diagnóstico centrado en las dificultades en comprensión auditiva previo a la implementación del taller, así como aquellas surgidas en los ejercicios de escucha con podcasts. Después, se les compartieron los beneficios de las estrategias de escucha percibidos por los estudiantes. También se les expuso sobre las estrategias de escucha activa (y otras) empleadas. Enseguida, se les presentaron resultados de los ejercicios de escucha que evidenciaban una tendencia a la mejora en comprensión auditiva tras el empleo de estrategias de escucha activa y podcasts. Asimismo, se les expusieron unas reflexiones breves sobre la comprensión auditiva y su desarrollo. Finalmente, se les dio un espacio para preguntas y comentarios.

Fue gratificante recibir comentarios positivos sobre la manera en que se presentaron los resultados, pues en general los presentes comentaron que fue clara, concreta y a la vez detallada. Asimismo, plantearon algunas preguntas que evidenciaron un interés en modificar algunas prácticas didácticas. Por ello, preguntaron sobre la manera de obtener

los podcasts, sobre los criterios para elegirlos y para establecer lo que debían saber los estudiantes en la prueba diagnóstica. Mostraron una apertura al uso de otros materiales auténticos como el podcast y felicitaron a la investigadora por su trabajo y por la mejora lograda. Incluso el coordinador preguntó sobre el momento pertinente para trabajar el manejo de emociones con apoyo del área psicopedagógica de la universidad. Lo anterior, evidencia el impacto que esta investigación puede tener en el desarrollo de la comprensión auditiva de futuras generaciones de estudiantes de francés nivel A2, pues la conciencia de las dificultades, estrategias y otras alternativas de recursos didácticos puede ser la diferencia en cómo se enseña esta relevante habilidad para el progreso en la misma.

Para ello, es fundamental que el docente de francés continúe su formación profesional para que desarrolle en sus contextos educativos las estrategias de escucha adecuadas y se fomente más el empleo de materiales auténticos, principalmente en niveles iniciales.

## CAPÍTULO VI. Conclusiones.

Tres preguntas de investigación guiaron el presente estudio:

1. ¿A qué problemáticas de comprensión auditiva se enfrentan los estudiantes de francés nivel A2?
2. ¿Qué estrategias los estudiantes usan en los ejercicios de comprensión auditiva y cómo les ayudan?
3. ¿Cómo contribuyen el uso del podcast como recurso didáctico y las estrategias de escucha activa en la mejora de la comprensión auditiva?

A continuación, se plantean conclusiones relevantes al respecto con base en lo analizado en los extractos del diario de aprendizaje lingüístico.

Con referencia a la primera pregunta: *¿A qué problemáticas de comprensión auditiva se enfrentan los y las estudiantes de francés nivel A2?* cinco fueron las dificultades más frecuentemente mencionadas por los estudiantes de francés nivel A2 en ejercicios de escucha con podcast en su mayoría auténticos. En primer lugar, la dificultad de *vocabulario*. En segundo lugar, la dificultad de *entrenar el oído (poca práctica de la escucha)*. En tercer lugar, la dificultad de *aspectos técnicos y de diseño de podcast*. En el cuarto lugar, la dificultad de *problemas de comprensión en general*. Finalmente, en el quinto lugar, está aquella de *velocidad de habla*.

Las tres dificultades restantes: *detalles concretos de la información del discurso oral, ruido y distractores externos* y *contracciones* fueron las menos mencionadas y sólo una estudiante lo señaló en ciertos ejercicios de escucha.

Las dificultades de escucha previamente señaladas corresponden en gran medida con aquellas planteadas en la hipótesis 1 de esta investigación. La correspondencia se dio entre las siguientes dificultades: velocidad de habla, desconocimiento de vocabulario, poca práctica de la escucha (poca exposición a la escucha en diversos contextos comunicativos), problemas de comprensión en general (información relevante o la pregunta), poca concentración (ruido y distractores externos). Las dificultades que no correspondieron fueron: comprensión de acentos francófonos, detalles concretos de la información del discurso oral, contracciones, la falta de estrategias para la comprensión auditiva, el tiempo para responder los ejercicios y aspectos técnicos y de diseño de podcast. Por lo anterior, puede afirmarse que se comprobó la hipótesis 1, sólo que se presentaron otras dificultades más no contempladas.

Es interesante que los estudiantes hayan considerado como una dificultad primordial *el vocabulario (falta y/o desconocimiento)* en la comprensión de los ejercicios de escucha. En realidad, no siempre es necesario comprender todo el vocabulario del audio, pues basta con comprender lo fundamental, general y/o necesario. Así, se comprende lo central del discurso oral, no palabra a palabra. Se sugiere ampliamente el hacer consciente de lo anterior a los estudiantes desde los niveles básicos de lengua (A1/ A2) y que se practique localizar lo importante por medio, por ejemplo, de las estrategias de resumen o la toma de notas del discurso oral (Rost y Wilson, 2013). En la presente investigación, en ocasiones, se puso en práctica la de resumen en organizadores gráficos con ayuda de palabras clave y se pudo observar que ello les ayudaba a los estudiantes a identificar y comprender lo principal de los podcasts, para después explicarlo oralmente en el taller. Así, se fomenta no sólo la comprensión auditiva eficaz, sino también la expresión oral, pues es más fácil recordar y organizar las ideas de un tema que ya se escuchó.

Es fundamental promover tanto en el salón de clases como fuera de este la práctica de ejercicios de escucha en francés desde niveles básicos, pues varios estudiantes señalaron la dificultad de entrenar el oído. Ello es vital para que los estudiantes avancen en la habilidad de comprensión auditiva, pero también en la de expresión oral considerando la estrecha relación que tienen. También es trascendental el hecho de emplear materiales de escucha (recursos) auténticos, como el podcast, que respondan a contextos comunicativos más reales, para que se acostumbren poco a poco a una velocidad de habla más natural (con contracciones), a diversos niveles de lengua y mejoren en pronunciación. No obstante, es esencial enseñar al estudiante cómo escuchar, qué estrategias puede emplear, guiarlo en su proceso de escucha.

Si bien, como se expuso anteriormente, los aspectos técnicos y de diseño de podcast mencionados por los estudiantes (volumen bajo, ruido de fondo, distorsión e interferencia) pueden afectar un poco la comprensión auditiva, no son definitorios para todos los estudiantes, pues inclusive con esas limitantes pueden comprender lo que escuchan. En realidad, ello puede ser benéfico a largo plazo, si se considera que, en los intercambios comunicativos cotidianos, el ruido y/o las variaciones de volumen están presentes. No obstante, es recomendable contar con un sistema de audio de calidad y conocer los requerimientos de las plataformas a emplear para prever futuras dificultades en los ejercicios de comprensión auditiva por este tipo de aspectos.

Con respecto a las dificultades de comprensión en general que involucra sobre todo la comprensión de información (contenido) del podcast, es preciso habilitar al estudiante de nivel principiante de estrategias como la atención selectiva y el monitoreo emocional para que aprenda a localizar aquello que es vital comprender en el audio y no se bloqueen o estresen por no comprender del todo ciertos fragmentos o palabras. Sería muy útil enfatizar

a los estudiantes que no se focalicen con exageración en aquello que no comprendieron, sino que se perfilen sobre lo que necesiten comprender para responder las preguntas específicas de los ejercicios de escucha.

En cuanto a la falta de comprensión de algunas preguntas y /o respuestas de los ejercicios sería efectivo, probablemente, el corroborar previamente si hay dudas con respecto al significado para aclararlas y que ello no les confunda al momento de responder. También sería relevante puntualizar a los estudiantes que las preguntas y respuestas serán redactadas en tercera persona para que no esperen preguntas en primera persona, pues en ocasiones pretenden encontrar en las opciones de respuestas la información tal como se dijo en el podcast, como fue el caso de un estudiante que participó en este estudio.

Con respecto a la dificultad de comprender detalles concretos de la información del discurso oral es preciso implementar hábitos de escucha tan básicos como el leer previamente las preguntas antes de escuchar el audio, así como la estrategia de atención selectiva para detectar aquello específico en lo que se deben enfocar al escuchar. Según los hallazgos de este estudio, el comprender edades, lapsos de tiempo y /o comidas a partir de respuestas que tienen como opciones imágenes fue retador para el estudiante que lo mencionó. Por tanto, el practicar con reactivos de este tipo, desde niveles iniciales, podría ayudar a un progreso en la comprensión auditiva. Por otra parte, para que el estudiante desarrolle la habilidad de comprender con sólo escuchar 2 veces el audio se precisa una práctica continua y la implementación de estrategias de escucha.

En el caso de la dificultad de ruido y distractores externos, los docentes, en ocasiones no tienen el control suficiente y más aún en clases virtuales, como fue el caso de este estudio. Tras la pandemia, los espacios de aprendizaje se modificaron y a veces el hogar del estudiante o el espacio en el que decide o puede tener la clase no era el más



adecuado. Lo anterior, por factores como el que haya varios familiares compartiendo el espacio, lo cual limita el nivel de concentración y atención en los ejercicios de escucha. Igualmente, puede haber ruido dentro o fuera de tal espacio. Quizás una opción es el empleo de audífonos, aunque con el tiempo podría afectar la comprensión en las pruebas oficiales futuras tipo DELF donde no se permite usarlos. En este contexto, los audios son reproducidos en una grabadora en un salón amplio, donde igualmente podría haber ruidos y /o distractores externos. Sería valioso, el enseñar estrategias para concentrarse en la escucha, pero en ello ciertamente intervienen otros factores y /o variantes (personales, contextuales, afectivos, etc.)

En lo que respecta a la segunda pregunta: *¿Qué estrategias los estudiantes usan en los ejercicios de comprensión auditiva y cómo les ayudan?*, aunque no se pueden hacer generalizaciones debido al pequeño número de participantes, se identificaron algunas pautas comunes. Por ejemplo, un uso preponderante de la estrategia de *monitoreo emocional* por todos los estudiantes, pero principalmente por aquellos que en la prueba diagnóstica tuvieron un resultado más bajo y en general tenían menos habilidad en la comprensión auditiva, quizás por la escasez de estrategias de escucha. Es fundamental afirmar, tomando en cuenta tanto los resultados de los ejercicios de escucha como lo expresado en los diarios de aprendizaje lingüístico, que en el nivel A2 es imprescindible un buen manejo de emociones, previo y durante el ejercicio, pues de lo contrario la comprensión auditiva se verá limitada. Aunado a lo anterior, es esencial el enseñar técnicas y /o estrategias de concentración y atención al estudiante, pues ello determina de manera importante el manejo de emociones y su actuación en los ejercicios. Pues si bien, la concentración y atención son capacidades propiamente cognitivas, se vinculan estrechamente con el control de emociones (monitoreo emocional) en este estudio.

Asimismo, los estudiantes más sobresalientes en el taller emplearon con más frecuencia las estrategias de *atención selectiva* y de *inferencia predictiva* (ambas estrategias cognitivas). Además, fueron los que las identificaron con su nombre explícito en el diario. Lo anterior, nos da una pista importante sobre aquellas estrategias que podrían ayudar a mejorar a aquellos con menos habilidades en comprensión auditiva. También, los estudiantes más destacados fueron los que más mencionaron el empleo de otras estrategias, tanto de monitoreo emocional como de escucha, tales como la de respiración lenta y comprensión del contexto, respectivamente. Lo anterior, evidencia el que contaban ya con un repertorio de estrategias de escucha que adaptaron y complementaron con aquellas del taller para comprender mejor y obtener resultados altos en los ejercicios de escucha. Por lo anterior, es recomendable que los docentes conozcan los tipos de estrategias de escucha que emplean sus estudiantes para complementarlas y/o enriquecerlas con aquellas que les enseñen. También es vital saber las dificultades de escucha a las que se enfrentan los estudiantes para enfocarse en las estrategias que les sean más útiles para resolverlas.

En cuanto a los estudiantes que obtuvieron puntajes menores, es preciso enfatizar la importancia de practicar con más frecuencia estrategias de monitoreo emocional, escuchar 2 veces el audio y atención selectiva. Lo anterior, porque sus puntajes en los ejercicios descendieron cuando experimentaron menos concentración, atención a información relevante y canalización de emociones, como el miedo o nerviosismo, principalmente. Igualmente, es preciso subrayarles que lo importante es aplicar las estrategias más adecuadas y eficaces al ejercicio de escucha concreto. Asimismo, es esencial que sean conscientes de cómo entender la idea general o entender los significados de palabras en contexto para que no se enfoquen en entender palabra a palabra. Para ello, son fundamentales ejercicios de escucha centrados en tales aspectos.

Tras el análisis, se establece que los beneficios de las estrategias que percibieron los estudiantes se relacionan bastante con el uso que hicieron de las mismas. Así, el beneficio más frecuentemente mencionado *controlar emociones y disminuir estrés*, se vincula con la estrategia más empleada de *monitoreo emocional*. Por otro lado, los beneficios 2, 3 y 5, *mejor comprensión al leer previamente las preguntas, comprender sólo lo necesario e identificar palabras clave*, se relacionan con la segunda estrategia de escucha más empleada: *atención selectiva*. El beneficio 4 *responder correctamente*, fue el único que no se relacionó con el uso de ninguna estrategia. Sin embargo, con éste se evidencia que las estrategias de escucha les permiten una mejor comprensión y por ende, puntajes más altos.

La hipótesis 2 de esta investigación se comprobó, pues sí se empleó primordialmente la estrategia de monitoreo emocional, aunque hubo otras de control emocional que los estudiantes utilizaron también con alta frecuencia (sobre todo los más sobresalientes) y que no fueron enseñadas en el taller. En el caso de la atención selectiva, fue la segunda estrategia más empleada, tal como se esperaba por el tipo de reactivos diseñados y la cantidad de éstos en cada ejercicio. Asimismo, se esperaba que la estrategia de inferencia predictiva fuera la tercera más empleada por poseer cada ejercicio sólo un reactivo vinculado a ésta. No obstante, fue la menos utilizada por los estudiantes. En el tercer sitio de frecuencias estuvieron otras estrategias de escucha (contexto, usar la lógica, por ejemplo). Inesperadamente, los estudiantes consideraron como estrategia el escuchar 2 veces el audio, cuando ello sólo se les sugirió como un paso en su proceso de escucha.

Igualmente, se esperaba que las estrategias de escucha activa y los podcasts ayudarán al estudiante por un lado a escuchar siguiendo un proceso que le ayudara a ser más efectivo y por otro a habituarse a discursos orales más naturales, en contextos

comunicativos más reales. Si se considera la tendencia a la mejora de los ejercicios de escucha contemplados es posible afirmar que las estrategias de escucha activa más aquellas extras empleadas por los estudiantes permitieron en general que el estudiante fuera más efectivo al escuchar y obtuviera mejores puntajes. Sin embargo, ello variaba y no siempre fue ascendente, ni constante. En lo que respecta a la familiarización con las características de los podcasts auténticos (habla más natural, su velocidad y contextos comunicativos reales) se puede recurrir nuevamente a los resultados de los ejercicios de escucha donde se ve una marcada mejora en la comprensión de los podcasts en la mayoría de estudiantes tras la práctica (Ver Tabla 8).

Finalmente, con referencia a la tercera pregunta: *¿Cómo contribuyen el uso del podcast como recurso didáctico y las estrategias de escucha activa en la mejora de la comprensión auditiva?* se observó que el uso de estrategias de escucha activa y otras más en ejercicios de escucha con podcasts en su mayoría auténticos ayudaron a una mejora en la comprensión auditiva en términos generales. Como previamente se mencionó, tal mejora fue variable de estudiante a estudiante, no siempre fue ascendente, ni constante. No obstante, el avance se pudo visualizar cotejando la prueba diagnóstica con los ejercicios de escucha del taller, así como entre los ejercicios considerados (Ver tabla 8).

El empleo consciente de estrategias de escucha permitió transformaciones en la manera de escuchar y en general en el proceso de escucha de los estudiantes, pues no sólo es escuchar y elegir la mejor opción de respuesta, sino prepararse previamente con estrategias de control emocional, después identificar en las preguntas lo relevante y en lo que se enfocarán al escuchar. Para después, gestionar y mantener su concentración y su atención, así como calcular el tiempo para responder. Incluso, el hecho de sugerirles escuchar sólo 2 veces el audio para obtener mayor número de aciertos, poco a poco les fue

ayudando a ser más eficientes y efectivos, pues tendían a escuchar más veces, previo al taller de comprensión auditiva.

Los podcasts auténticos empleados les permitieron escuchar sobre temas cotidianos, con una velocidad de habla más natural, con acentos diversos y en contextos de habla más reales. Lo anterior, ayudó a que paulatinamente fueran familiarizándose con las características de este tipo de podcasts, desarrollando su oído y relacionando lo tratado en el podcast con actividades de post escucha donde aplicaban parte de lo aprendido a su contexto personal y /o profesional con diversas actividades individuales, en pares y/o grupos, principalmente de expresión oral.

Debido a lo anterior, es preciso afirmar que la hipótesis 3 de esta investigación se comprobó, pues el empleo de podcasts en su mayoría auténticos, así como estrategias de escucha activa y otras más contribuyeron al progreso en términos generales de la comprensión auditiva de estudiantes de francés nivel A2. Las contribuciones centrales fueron las siguientes: desarrollo paulatino del oído del estudiante a través de la exposición a materiales auténticos de escucha (podcasts), familiarización con contextos comunicativos más reales, uso consciente de estrategias de escucha acordes al ejercicio y transformación en la manera de escuchar más efectivamente para lograr una mejor comprensión auditiva.

La presente investigación tuvo ciertas limitaciones. La primera, fue el número reducido de participantes, lo cual no permitió hacer generalizaciones con respecto al uso de estrategias de escucha. La segunda, fue la dificultad para encontrar podcasts auténticos que respondieran al nivel A2, por lo cual tuvo que usarse también didácticos. La tercera fue la enseñanza explícita de sólo 3 estrategias de escucha activa (monitoreo emocional, inferencia predictiva y atención selectiva). Lo anterior, en razón principalmente del tiempo que le fue asignado al taller (50 min.). Ello también hizo que la fase de post escucha se

recorriera al siguiente día. La cuarta limitación, se refiere al uso preponderante del diario de aprendizaje lingüístico para saber sobre el uso de estrategias de escucha. Se sugiere que éste se complemente con otros métodos y /o instrumentos de recolección de datos (entrevistas, *check lists*, protocolos para pensar en voz alta (*think aloud protocols*), etc.) Finalmente, la quinta limitación se vincula con aspectos técnicos tanto de algunos podcasts (volumen y calidad de audio) como de, en ocasiones, la conexión de internet tanto de los estudiantes como de la docente.

Se sugiere para próximas investigaciones considerar a un mayor número de participantes para poder hacer generalizaciones con respecto a las dificultades de escucha, al uso y beneficios de las estrategias de escucha. Igualmente, es recomendable emplear más estrategias para presentar a los estudiantes otras alternativas que apoyen en su progreso en la comprensión de discursos orales en francés. Primordialmente, se apela a que docentes de francés conozcan y consideren las estrategias que emplean sus estudiantes en la comprensión auditiva, sobre todo en niveles básicos para explotarlas en beneficio de éstos. Asimismo, es medular enseñar al estudiante cómo escuchar, hacerlo consciente de su proceso de escucha y de las estrategias más adecuadas a las tareas de escucha específicas. Aunado a lo anterior, se recomienda atreverse a emplear materiales auténticos, como el podcast, sin importar el nivel de lengua del estudiante, pues ello le traerá relevantes beneficios a largo plazo. Finalmente, es fundamental el avance en la comprensión auditiva para mejorar en otras competencias, como aquella de expresión oral, también muy retadora en niveles iniciales. En general, el progreso en la comprensión auditiva desde niveles básicos permite al estudiante comunicarse más eficazmente en la lengua meta y acceder más fácilmente a los siguientes niveles de lengua.

## Referencias

- Al- Zoubi, S.M, (2018) The impact of exposure to English Language on Language Acquisition. Recuperado de:  
<http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/851/pdf851>
- Aslim, V. (2012) Travailler la compréhension orale avec balados : une étude avec des apprenants de FLE. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/34118497/Travailler\\_la\\_compr%C3%A9hension\\_orale\\_avec\\_des\\_balados\\_Une\\_%C3%A9tude\\_avec\\_des\\_apprenants\\_de\\_FLE\\_Listening\\_with\\_podcasts\\_A\\_study\\_with\\_French\\_learning\\_students](https://www.academia.edu/34118497/Travailler_la_compr%C3%A9hension_orale_avec_des_balados_Une_%C3%A9tude_avec_des_apprenants_de_FLE_Listening_with_podcasts_A_study_with_French_learning_students)
- Azmi, M., Celik, B., Yildiz, N., Tugrul, C. (noviembre 2014) Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/Cagri-Mart-2/publication/339377409>
- Bacon, S. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *Modern Language Journal*, 76: 160–176.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th edition. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/38228560/Alan\\_Bryman\\_Social\\_Research\\_Methods\\_4th\\_Edition\\_Oxford\\_University\\_Press\\_2012\\_pdf](https://www.academia.edu/38228560/Alan_Bryman_Social_Research_Methods_4th_Edition_Oxford_University_Press_2012_pdf)
- Brown, G., and G. Yule (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Case, A. (2019) Why Your Students Have Problems with Listening Comprehension. Recuperado de: <https://www.usingenglish.com/teachers/articles/why-your-students-have-problems-with-listening-comprehension.html>

- Cavanagh S. (1997) Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5–16. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/305237640\\_Content\\_analysis\\_concepts\\_methods\\_and\\_applications\\_Content\\_analysis\\_is\\_a\\_flexible\\_methodology\\_that\\_is\\_particularly\\_useful\\_to\\_nurse\\_researchers\\_asserts\\_Stephen\\_Cavanagh](https://www.researchgate.net/publication/305237640_Content_analysis_concepts_methods_and_applications_Content_analysis_is_a_flexible_methodology_that_is_particularly_useful_to_nurse_researchers_asserts_Stephen_Cavanagh)
- Cohen, A.D (1996) Second language learning and use strategies: clarifying the issues. Recuperado de: <https://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>
- Conseil de l'Europe (2022) Cadre Européen Commun de Reference pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Recuperado de: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home?MvBriefArticleId=17487>
- Constantine, P. (2007) Podcasts: Another Source for Listening Input. Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Constantine-PodcastListening.html>
- Chan, W. M., Chen, I. R., & Döpel, M. (2011). Podcasting in foreign language learning: Insights for podcast design from a developmental research project. In M. Levy, F. Blin, C. Bradin Siskin, & O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning* (pp. 19-37). New York & London: Routledge.
- Dumesnil, F. (2006) *Les podcasts. Écouter, s'abonner, créer*. Eyrolles.
- Fadda, H. A. and Qasim, N. A. (2013). From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching* 6. doi: 10.5539/elt.v6n9p30. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077142.pdf>



- Fievet, C. (2005) Podcasting et videoblogging, l'avenir de blogs ? Recuperado de :  
<https://www.a-brest.net/article1256.html>
- France Éducation International (2022). Nos Diplomes et tests de langue. Recuperado de:  
<https://www.france-education-international.fr/hub/diplomes-tests?langue=fr>
- France Éducation International (2022). Exe Brochure Certifications 2021. Recuperado de:  
<https://www.france-education-international.fr/document/brochure-certifications-francais>
- Goh,C. (2000) A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/953213/A\\_Cognitive\\_Perspective\\_on\\_Language\\_Learners\\_Listening\\_Comprehension\\_Problems](https://www.academia.edu/953213/A_Cognitive_Perspective_on_Language_Learners_Listening_Comprehension_Problems)
- Hung, F. S. (1998). Word Familiarity and Content Schemata in EFL Listening Comprehension. *Studies in English Language and Literature*, 4, 45-62.
- Knoerr, H y Weinberg, A. (2013) Balados sur les stratégies d'écoute et de prise de notes pour les étudiants d'immersion en français au niveau universitaire :de la conception à l'évaluation des impacts. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/20868778/Balados\\_sur\\_les\\_strat%C3%A9gies\\_d\\_%C3%A9coute\\_et\\_de\\_prise\\_de\\_notes\\_pour\\_les\\_%C3%A9tudiants\\_d\\_immersion\\_en\\_fran%C3%A7ais\\_au\\_niveau\\_universitaire\\_de\\_la\\_conception\\_%C3%A0\\_l\\_%C3%A9valuation\\_des\\_impacts](https://www.academia.edu/20868778/Balados_sur_les_strat%C3%A9gies_d_%C3%A9coute_et_de_prise_de_notes_pour_les_%C3%A9tudiants_d_immersion_en_fran%C3%A7ais_au_niveau_universitaire_de_la_conception_%C3%A0_l_%C3%A9valuation_des_impacts)
- Krippendorff K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications, Newbury Park. Recuperado de: <https://es.b-ok.lat/book/985176/318e51>

- Lio, A. (2019). The Use of Audio Podcast for Teaching Listening Comprehension. *Journal of Language Education and Educational Technology* 4. Recuperado de: <http://ojs.uho.ac.id/index.php/JLEET/article/download/6671/4901>.
- Martín, S. (2013). Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE. En Spychala M., Sagermann, L., Hadas, J. (eds.), *El alumno de ELE: un alumno extraordinario: Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Poznan: Comité Central de las Olimpiadas de Español: Asociación Neofilológica Polaca. Pp. 85-98. Recuperado de: [http://www.ikasten.ikasbil.eus/pluginfile.php/1945003/mod\\_habecms/doc\\_attachment\\_es/356/Fundamentos%20y%20retos%20didacticos.pdf](http://www.ikasten.ikasbil.eus/pluginfile.php/1945003/mod_habecms/doc_attachment_es/356/Fundamentos%20y%20retos%20didacticos.pdf)
- Nunan, D. (1997) *Approaches to teaching listening in the language classroom*. Recuperado de: [https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf\\_publications/KOTESOL-Proceeds1997web.pdf#page=5](https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL-Proceeds1997web.pdf#page=5)
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418–437. Recuperado de: <https://academic.oup.com/applij/articleabstract/10/4/418/201226?redirectedFrom=fulltext>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row. Recuperado de: <https://es.1lib.mx/book/1103057/ba458f>

- Oxford, R. (2003) Language learning styles and strategies. Recuperado de:  
<https://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Pezhman, Z. (2012) Language Learning Strategies among EFL /ESL Learners: A review of literature. Recuperado de:  
[http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_5\\_March\\_2012/20.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_5_March_2012/20.pdf).
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis. Recuperado de:  
<http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf>
- Richards, J.C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Recuperado de:  
<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Rost, M. y Wilson, J.J (2013) Active listening. New York: Routledge.
- Elo, S., Kyngäs, H. (2008) The qualitative content analysis process. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/5499399\\_The\\_qualitative\\_content\\_analysis](https://www.researchgate.net/publication/5499399_The_qualitative_content_analysis)  
is Fecha de acceso: 29 de enero de 2021.
- Sandelowski M. (1995) Qualitative analysis: what it is and how to begin? Research in Nursing & Health 18, 371–375. Recuperado de:  
<https://ur.booksc.me/book/11369919/a04e79>
- SEP (2019) Convocatoria Programa Nacional de Becas 2019. Beca de Movilidad Internacional MEXPROTEC. Recuperado de: [https://www.utsem-morelos.edu.mx/files/convocaria2019/CONVOCATORIA\\_MEXPROTEC\\_2019.pdf](https://www.utsem-morelos.edu.mx/files/convocaria2019/CONVOCATORIA_MEXPROTEC_2019.pdf)

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill. Recuperado de: <http://www.intercambiosvirtuales.org/libros-manuales/roberto-hernandez-sampieri-metodologia-de-la-investigacion-6a-edicion>
- Stanley, G. (2005) Podcasting for ELT. Recuperado de : <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/podcasting-elt>
- Sudre, F.Y (2017) Utiliser le podcast dans l'apprentissage des langues. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/145802326.pdf>
- Talaván, N. (2010) Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. Epos: Revista de filología, [S.I.], n. 26, p. 195, ene. 2010. ISSN 2255-3495. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/10643/10181>. Fecha de acceso: 03 mayo 2020 doi: <https://doi.org/10.5944/epos.26.2010.10643>.
- Tran, T.Q y Duong, T. M. (2020) Insights into Listening Comprehension Problems: A Case Study in Vietnam. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239999.pdf>
- Underwood, M. (1989). Teaching listening. New York: Longman.
- Vaismoradi, M. Turunen, H. y Bondas, T (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/236036774\\_Content\\_analysis\\_and\\_thematic\\_analysis\\_Implications\\_for\\_conducting\\_a\\_qualitative\\_descriptive\\_study](https://www.researchgate.net/publication/236036774_Content_analysis_and_thematic_analysis_Implications_for_conducting_a_qualitative_descriptive_study)
- Vandergrift, L. (2003). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. Recuperado de: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>

Weir, C.J (2005) Language Testing and Validation. Recuperado de:  
[https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG518/Downloads/\[Cyril\\_Weir\]\\_Language\\_Testing\\_and\\_Validation\\_An\\_E\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG518/Downloads/[Cyril_Weir]_Language_Testing_and_Validation_An_E(BookFi).pdf).

Yagang, F. (2008) Listening problems and solutions. Recuperado de:  
[https://valrc.org/trainings/courses/ESOLBasicsdocs/Listening\\_a.pdf](https://valrc.org/trainings/courses/ESOLBasicsdocs/Listening_a.pdf)

## Anexos

### Anexo 1. Ejemplo de ejercicio de prueba diagnóstica.

#### EXERCISE 3

9. Observez les images. Quel pensez-vous sera le sujet de l'audio ? B (la stratégie d'inférence prédictive)



- Pour quoi se célèbre la fête de la chandeleur le 2 février en France ?
- Pourquoi s'on mange des crêpes dans la fête de la chandeleur en France ?
- Pour quoi se relie la lumière avec la fête de la chandeleur en France ?

10. La fête de la chandeleur est connue aussi comme ... C (la stratégie d'attention sélective)

- La fête des bougies.
- La fête du soleil.
- La fête de la lumière.

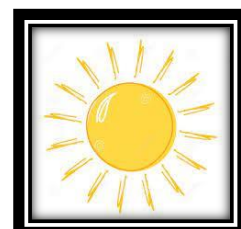
**11. Qu'est-ce que symbolise la crêpe ? C (la stratégie d'attention sélective)**



a.



b.



c.

**12. Quel est la phrase que résume d'une manière plus complète (mieux) le contenu ?**

C (la stratégie du résumé)

a. Les crêpes sont préparés par sa ressemble avec le soleil, par sa relation avec la fête religieuse de la chandeleur et par une superstition des paysans qui préparaient des crêpes, le jour de la chandeleur, pour éviter la destruction des champs du blé.

b. Les crêpes sont préparés par sa ressemble avec la lumière, par sa relation avec la fête religieuse de la chandeleur où les personnes les mangent après une pérégrination et par une superstition des paysans qui préparaient des crêpes, le jour de la chandeleur, pour éviter la destruction des champs du blé.

c. Les crêpes sont préparés par sa ressemble avec le soleil, par sa relation avec la fête religieuse de la chandeleur où les personnes les mangent après une pérégrination et par une superstition des paysans qui préparaient des crêpes, le jour de la chandeleur, pour éviter la destruction des champs du blé.

FUENTE: (Elaboración propia)

## Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada a docentes de francés.

**ERIKA OSBELIA RAMIREZ MOLINA.**

<p><b>APERTURA</b></p>	<p>Platícame, ¿Cómo van tus clases virtuales en Francés? / ¿Cómo prefieres interactuar con los estudiantes de manera virtual o presencial? ¿Qué plataforma o aplicación prefieres para realizar tus clases? ¿Por qué?</p>
<p><b>INTRODUCCIÓN</b></p> <p>Te agradezco por participar en esta entrevista. Tu aportación será muy valiosa para esta investigación, pues me ayudará a conocer tu perspectiva en la enseñanza de la comprensión oral (auditiva) en francés en el Programa de Movilidad estudiantil, lo cual me permitirá aportar con una propuesta didáctica adecuada.</p> <p>Es importante informarte que estoy estudiando la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura en la UAQ. Esta universidad cuenta con un código de ética en las investigaciones, tus aportaciones e identidad serán presentadas de manera anónima como se especificó en el documento de consentimiento informado que me firmaste. En esta entrevista te plantearé preguntas abiertas vinculadas con la enseñanza de la comprensión oral, siéntete con la confianza de expresar libremente tus ideas.</p>	
<p><b>PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE DE FRANCÉS.</b></p>	<p>1. ¿Por favor me puedes decir tu nombre completo, edad, y profesión actual?</p>



<p><b>OBJETIVO: Conocer la formación y trayectoria académica general en el área de francés del docente.</b></p>	<p>2. Me gustaría que me compartieras ¿Cómo es que llegaste a ser docente de francés en el Programa de Movilidad Estudiantil?</p> <p>3. Para ti ¿Qué es la comprensión oral (auditiva) en francés?</p>
<p><b>A) PROBLEMÁTICAS Y/O OBSTÁCULOS COMUNES EN COMPRENSIÓN AUDITIVA.</b></p> <p><b>OBJETIVO 1: Identificar las principales dificultades en los ejercicios de comprensión auditiva detectadas por los /las docentes de francés.</b></p> <p><b>OBJETIVO 2: Conocer el grado de familiaridad de los / las docentes con los exámenes oficiales en francés.</b></p>	<p>4. En tu experiencia ¿Qué has observado que les cuesta más trabajo a los y las estudiantes en los ejercicios de comprensión oral/ auditiva (compréhension des écoutes)?</p> <p>5. ¿Cuáles son los exámenes oficiales de francés que conoces?</p> <p>6. ¿Cuál de éstos has realizado y qué nivel obtuviste?</p> <p>7. ¿Consideras que los ejercicios de comprensión oral tipo DELF y TCF son iguales en nivel de dificultad? ¿Por qué?</p>
<p><b>B) MÉTODOS PARA ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.</b></p>	<p>8. Cuéntame, por favor ¿Cuál es el proceso que sigues cuando realizas ejercicios de comprensión oral (auditiva) con tus estudiantes?</p>

<p><b>OBJETIVO: Conocer las diversas formas en las que los / las docentes han enseñado la comprensión auditiva.</b></p>	
<p><b>C) MATERIALES PARA ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.</b></p> <p><b>OBJETIVO 1: Identificar los tipos de ejercicios y materiales didácticos empleados en la enseñanza de la comprensión auditiva.</b></p> <p><b>OBJETIVO 2: Conocer cuáles son las áreas de mejora en la comprensión auditiva identificadas por los docentes.</b></p>	<p>9. ¿Además del libro de texto, te apoyas en otro material didáctico para trabajar la comprensión oral / auditiva?</p> <p>10. ¿Podrías citar o explicarme algunos de esos materiales?</p> <p>11. ¿Qué tipo de tareas (identificar ideas generales, información específica, completar la palabra faltante, etc.) realizan los y las estudiantes en los ejercicios que comúnmente empleas para trabajar la comprensión oral (auditiva)?</p> <p>12. ¿Cuál ha sido tu mayor logro en lo que respecta al desarrollo de la comprensión oral hasta el momento?</p> <p>13. ¿Cómo evalúas si tus estudiantes adquieren habilidades de comprensión oral?</p> <p>14. ¿Desde tu perspectiva, qué aspectos de la comprensión oral necesitas reforzar para un mayor avance en esta área?</p>

<p><b>CIERRE</b></p> <p><b>OBJETIVO 1: Conocer dudas, expectativas, comentarios del entrevistado con respecto a la investigación.</b></p> <p><b>OBJETIVO 2: Lograr que el / la participante muestre su disposición con respecto a la posibilidad para una segunda entrevista.</b></p>	<p>15. ¿Hay algo sobre lo que esperabas te preguntara?</p> <p>16. ¿Hay algo que te gustaría preguntarme a cerca de esta investigación / estudio?</p> <p><b>COMENTARIO FINAL.</b></p> <p>Agradezco bastante tu participación, muchas gracias por tu tiempo y aportaciones. Te reitero que la información que me brindaste será empleada de manera anónima en esta investigación.</p> <p>De ser necesario, ¿Estarías de acuerdo en agendar una segunda entrevista?</p>
---	--

FUENTE: (Elaboración propia)

**Anexo 3. Encuesta en línea a docentes de francés (nivel A2).**

1. Para ti ¿Qué es la comprensión oral (auditiva) en francés?
2. En tu experiencia ¿Qué has observado que les cuesta más trabajo a los y las estudiantes en los ejercicios de comprensión oral (auditiva) en el nivel A2?
3. En tu experiencia ¿Qué dificultades consideras son comunes en tus estudiantes en los ejercicios tipo DELF A2 de comprensión oral /auditiva?
4. ¿En la aplicación más reciente de la prueba DELF A2 la habilidad de comprensión auditiva fue la más baja en puntaje o alguna otra habilidad? ¿Cuál?
5. ¿Cuál es el proceso que sigues cuando realizas ejercicios de comprensión oral con tus estudiantes?
6. ¿Cómo evalúas si tus estudiantes adquieren habilidades de comprensión oral?
7. ¿Desde tu perspectiva, qué aspectos de la comprensión oral necesitas reforzar para un mayor avance en esta área?
8. ¿Desde tu perspectiva, cuáles son las principales áreas de mejora en comprensión oral (auditiva) en la presente generación de estudiantes de francés (A2-B1)? Especificalas por nivel, por favor.

FUENTE: (Elaboración propia)

**Anexo 4. Encuesta en línea a estudiantes nivel A2 sobre la comprensión auditiva.**

¡Gracias por participar en esta encuesta! Tus aportaciones son muy importantes para conocer aspectos relevantes con respecto al aprendizaje de la comprensión oral en francés. Te reitero que la información que me proporciones, así como tu identidad serán anónimas y confidenciales.

**INDICACIONES:** Elige las opciones que reflejen tu experiencia en el aprendizaje de la comprensión oral (écoute) en francés. Si ninguna de las opciones concuerda con tu experiencia, agrega en el apartado "OTROS" lo que consideres necesario.

**1.- ¿A cuáles de las siguientes dificultades te has enfrentado, principalmente, al realizar ejercicios de comprensión oral (écoute) en francés?**

- A. Velocidad del habla.
- B. Desconozco vocabulario o frases.
- C. No entiendo la idea general o principal.
- D. No comprendo las instrucciones o preguntas.
- E. Los audios son muy extensos y no recuerdo cierta información relevante.

OTROS: \_\_\_\_\_

**2.- ¿Cuáles de los siguientes factores, en tu experiencia, dificultan tu comprensión de los audios en pruebas oficiales que has realizado (DEL F / TCF)?**

- A. Falta de concentración.
- B. No comprendo a hablantes francófonos.
- C. Presión del tiempo para contestar.

D. Velocidad del habla.

E. Dificultad de los ejercicios.

OTROS: \_\_\_\_\_

**3.- ¿Cuáles de las siguientes acciones realizas, principalmente, para lograr una mejor comprensión en los ejercicios de comprensión oral?**

A. Leo primero las preguntas y después escucho el audio dos veces.

B. Escucho el audio varias veces y luego respondo las preguntas.

C. Entiendo la actividad a realizar y después contesto.

D. Me concentro al escuchar el audio y enseguida respondo.

OTROS: \_\_\_\_\_

**4.- ¿Qué tipo de ejercicios son los más empleados por tus maestros (as) de francés para practicar la comprensión oral?**

A. Ejercicios para completar información faltante.

B. Ejercicios para identificar la idea general.

C. Ejercicios para localizar información específica.

D. Ejercicios para diferenciar un sonido de otro en pares de palabras.

OTROS: \_\_\_\_\_

**5.- ¿Qué tipo de material didáctico emplean comúnmente tus maestros (as) para trabajar la comprensión oral?**

- A. Diálogos sobre situaciones de la vida cotidiana.
- B. Emisiones de radio y /o televisión sobre temas actuales.
- C. Canciones sobre temas diversos.
- D. Películas sobre temáticas diversas.
- E. Ejercicios que vienen en el manual de clase.

OTROS: \_\_\_\_\_

**6.- ¿Con qué frecuencia tus docentes de francés realizan ejercicios de comprensión oral (écoute) en clase?**

- A. 1 vez por semana.
- B. 2 veces por semana.
- C. 3 veces por semana.
- D. 4 veces por semana.

**7.- Escribe algún consejo o estrategia que te haya sugerido un (a) docente de francés y te haya sido útil para tu progreso en comprensión oral.**

---

---

**8.- ¿Cuáles de los siguientes aspectos de la comprensión oral consideras que debes mejorar principalmente?**

- A. Comprensión de ideas relevantes en audios extensos.
- B. Comprensión de información específica sobre personas y/o hechos.
- C. Comprensión de la actividad/tarea a realizar y/o preguntas.
- D. Comprensión de vocabulario o frases muy usuales en contextos cotidianos.

OTROS: \_\_\_\_\_

**9.- Describe brevemente una estrategia que utilices y te haya ayudado para mejorar la comprensión oral (écoute) en francés.**

---

---



**Anexo 5. Diario de aprendizaje lingüístico.**

APELLIDO:

NOMBRE:

FECHA:

**EJERCICIO 2  
DIARIO DEL ESTUDIANTE****INDICACIONES:**

Responde las siguientes preguntas en español de acuerdo a tu experiencia en el ejercicio de comprensión oral 2.

1. ¿Qué sentimientos o emociones experimenté antes, durante y al final del ejercicio 2 de comprensión oral?
2. ¿Cuáles problemas experimenté durante el ejercicio de comprensión oral?
3. ¿Comprendí la información para responder a las preguntas del ejercicio 2 de comprensión oral? ¿Por qué?
4. ¿Qué aspectos fueron difíciles cuando escuché el audio?
5. ¿Cómo resolví tales dificultades?
6. ¿Cuáles problemas específicos debo resolver principalmente para tener una mejor comprensión oral en los ejercicios de escucha?
7. ¿Cómo evaluaría mi actuación en el ejercicio 2?
8. ¿La aplicación de estrategias me ayudaron a ser más eficaz y efectivo en el ejercicio de escucha 2? ¿Por qué?
9. ¿Qué aprendí hoy?

### Anexo 6. Temas de podcasts y breve descripción.

Ejercicio	Tema	Descripción
1	<b>La rutina de una chica</b> (1 hablante) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=v0iG8mck1KA">https://www.youtube.com/watch?v=v0iG8mck1KA</a>	Actividades rutinarias (levantarse, ducharse, etc.) desayunar,
2	<b>Lo que los franceses desayunan.</b> (1 entrevistadora + 4 entrevistados individualmente) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e43g6z-xZUc">https://www.youtube.com/watch?v=e43g6z-xZUc</a>	Desayunos (alimentos, bebidas y frutas)
3	<b>Las subvenciones familiares en Francia.</b> (1 hablante) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X8U0s3gRB80">https://www.youtube.com/watch?v=X8U0s3gRB80</a>	Concepto, edad límite, información histórica y detalles relevantes de su implantación y funcionamiento actual.
4	<b>Lo que los /las franceses hacen el fin de semana.</b> (1 entrevistadora + 4 entrevistados individualmente) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=unmu4yKfBg0">https://www.youtube.com/watch?v=unmu4yKfBg0</a>	Actividades recreativas, culturales y deportivas.
5	<b>Aprender inglés</b> (1 hablante) Tomado de: <a href="https://open.spotify.com/episode/4zyo1xD5hY1O6mUugBbfVP">https://open.spotify.com/episode/4zyo1xD5hY1O6mUugBbfVP</a>	Consejos para aprender inglés de manera autodidacta.
6	<b>Información personal de un youtuber francés.</b> (1 hablante) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KQezF6-NY_o">https://www.youtube.com/watch?v=KQezF6-NY_o</a>	Orígenes, aficiones, pasatiempos y alergias.
7	<b>La familia en Francia.</b> (1 hablante) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iivN5E7jVcl">https://www.youtube.com/watch?v=iivN5E7jVcl</a>	Comparación entre familia francesa y española (educación en la infancia, lazos entre abuelos y nietos, independencia de jóvenes).
8	<b>La adopción de un gato.</b> (2 hablantes) Tomado de: <a href="https://open.spotify.com/episode/58GS7gSjMUfRjWzHRUBYnw">https://open.spotify.com/episode/58GS7gSjMUfRjWzHRUBYnw</a>	Detalle del proceso de adopción y el albergue.
9	<b>La cocina francesa.</b> (1 hablante) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OAWkUAzEtUU">https://www.youtube.com/watch?v=OAWkUAzEtUU</a>	Algunos mitos sobre alimentos/ingredientes usuales en la cocina francesa y los hábitos gastronómicos.
10	<b>Las experiencias personales y profesionales en Barcelona y París.</b> (2 hablantes)	

	Tomado de: <a href="https://open.spotify.com/episode/0Moh1GDPGSJbaN0zzMGI4">https://open.spotify.com/episode/0Moh1GDPGSJbaN0zzMGI4</a>	Rutinas, detalles de estudios, profesión y actividades laborales.
11	<b>Opiniones sobre transportes en común en Niza.</b> (1 entrevistador + 8 entrevistados individualmente) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YbYP90CfZts">https://www.youtube.com/watch?v=YbYP90CfZts</a>	Preferencias, aspectos positivos y a mejorar de los transportes en común.
12	<b>La colocación</b> (2 hablantes) Tomado de: <a href="https://open.spotify.com/episode/6ZfIdcfNC8DwMARZU6AW8N">https://open.spotify.com/episode/6ZfIdcfNC8DwMARZU6AW8N</a>	Detalles de las experiencias de compartir piso (ventajas, desventajas, aspectos a considerar, etc.)
13	<b>Preferencias musicales nacionales en Francia.</b> (1 entrevistadora + 4 entrevistados individualmente) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_RnY5ZUdP3w">https://www.youtube.com/watch?v=_RnY5ZUdP3w</a>	Cantantes y/o grupos preferidos y razones de tales preferencias.
14	<b>Cambio de domicilio</b> (2 hablantes) Tomado de: <a href="https://open.spotify.com/episode/63yMbKUa37saTJ55kikxLE">https://open.spotify.com/episode/63yMbKUa37saTJ55kikxLE</a>	Razones de abandono de anterior departamento y descripción del nuevo.
15	<b>Diversas concepciones de amor.</b> (1 entrevistador, 1 entrevistadora + 4 entrevistados individualmente) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mosud89rXe4">https://www.youtube.com/watch?v=mosud89rXe4</a>	Diferentes descripciones de tipos de amor.
16	<b>Lo que se puede comprar con 5 euros en París.</b> (1 entrevistadora + 4 entrevistados individualmente) Tomado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oJcl5FzrEE0&amp;list=RDCMUCqcBu0YyEJH4vfKR--97cng&amp;start_radio=1&amp;rv=oJcl5FzrEE0&amp;t=168">https://www.youtube.com/watch?v=oJcl5FzrEE0&amp;list=RDCMUCqcBu0YyEJH4vfKR--97cng&amp;start_radio=1&amp;rv=oJcl5FzrEE0&amp;t=168</a>	Alimentos, bebidas, objetos que se pueden comprar con esa cantidad de euros.

\*Los ejercicios de comprensión auditiva fueron elaborados por la tesista. Los podcasts fueron obtenidos de los sitios que se especifican en los enlaces de la tabla.