

El empleo de monólogos para fortalecer la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera

The use of monologues to strengthen listening comprehension in English as a foreign language

Pilar Libia Pérez Reyes¹ (plibia@uniss.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0002-2930-4601>)

Enmanuel González Pérez² (tikkyn89@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-6436-2436>)

Yamilet Álvarez Ramírez³ (yamilet2015@nauta.cu) (<https://orcid.org/0000-0002-7178-6341>)

Resumen

En las actuales transformaciones y condiciones de la Educación Superior en Cuba se necesitan vías y alternativas para lograr en las clases de inglés una mejor comprensión auditiva en los estudiantes, de manera que les facilite una excelente comunicación en la lengua extranjera. El presente artículo es resultado de una investigación aplicada a los estudiantes de primer año de la carrera Lenguas Extranjeras de la Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus, que parte de un análisis bibliográfico desde el punto de vista pedagógico, psicológico, filosófico y sociológico y asume criterios sobre las diferentes concepciones de la comprensión auditiva y los monólogos. Posteriormente, se presentan los factores que determinan la comprensión auditiva, así como las tácticas a seguir, las características y la metodología para el trabajo con los monólogos, para desarrollar una mejor comprensión auditiva en dicha carrera, donde se constatan los resultados iniciales, se fundamenta la propuesta de monólogos, su aplicación y resultados finales. Para finalizar se relacionan las conclusiones que corroboran el objetivo de la investigación que hacen factible la continuidad de este trabajo.

Palabras claves: comprensión auditiva, inglés como lengua extranjera, monólogos.

Abstract

In the current transformations and conditions of Higher Education in Cuba, ways and alternatives are needed to achieve in English classes a better listening comprehension in students, in order to facilitate an excellent communication in the foreign language. This article is the result of a research applied to first year students of the Foreign Languages career at José Martí Pérez University of Sancti Spíritus, which starts from a bibliographic analysis from the pedagogical, psychological, philosophical and sociological point of view and assumes criteria on the different conceptions of listening

¹ Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesor Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba.

² Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba.

³ Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba.

comprehension and monologues. Subsequently, the factors that determine listening comprehension are presented, as well as the tactics to be followed, the characteristics and the methodology for working with monologues, to develop a better listening comprehension in this career, where the initial results, the monologues proposal, its application and final results are stated. Finally, the conclusions that corroborate the objective of the research and make the continuity of this work feasible are related.

Key Words: English as a foreign language, listening comprehension, monologues.

Importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras y su contextualización en la Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus

El proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) de las lenguas extranjeras tiene como objetivo principal el desarrollo adecuado de las habilidades comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, en dichas lenguas de modo que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa que sea lo más cercana posible a la de los hablantes nativos de estas. Por tales motivos, estrategias como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) se enfocan, en versiones más recientes, hacia la flexibilización y la diversificación de los recursos empleados para la enseñanza y la evaluación como parte del PEA (Consejo de Europa, 2018, 2020).

Es por ello que el aprendizaje de las lenguas extranjeras, específicamente del Inglés, constituye un elemento esencial en la formación multilateral y armónica de los educandos en Cuba. Por tanto, el dominio del Inglés es imprescindible para desarrollar una cultura general integral, enriqueciendo y realizando el desarrollo mental y el crecimiento intelectual del individuo.

La enseñanza del inglés en Cuba se caracteriza por el enfoque integral de las habilidades básicas de la lengua inglesa, no en la aplicación de un método determinado, sino de un sistema de fundamentos metodológicos, teóricos y prácticos que responden a la concepción científica consecuente con la teoría histórico-cultural. Sobre esta base se elaboran los programas, textos, orientaciones metodológicas y medios para cada nivel y su correspondiente aplicación en las aulas de cada subsistema educacional.

El plan de estudio de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras, tiene como meta que los estudiantes demuestren con su ejemplo y actuación una adecuada preparación ideopolítica, intelectual y estética. De igual manera, se propone que respondan a los fundamentos del marxismo-leninismo y los principios de la ética profesional pedagógica que se sintetizan en la ideología de la Revolución cubana. Para la enseñanza del inglés en esta carrera, se utiliza el enfoque comunicativo por sus potencialidades para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

El rol de esta educación es lograr en los educandos la adquisición de una comunicación competente. En este proceso, se enfatiza el desarrollo de la expresión oral, aunque esto ocurre con más facilidad después de haber fortalecido la comprensión auditiva.

Varios autores han investigado el tratamiento dado a la comprensión auditiva a nivel nacional e internacional. Entre estos autores, destacan Antich de León (1986); Enríquez y Pulido (2006); Richards (2015); Barbosa (2018); Kang, Thomson y Moran (2019).

Todos estos autores coinciden en la importancia y la necesidad de desarrollar y fortalecer en los estudiantes las aptitudes requeridas para alcanzar una adecuada comprensión auditiva en la lengua inglesa en los diferentes niveles de enseñanza. De este modo, los estudiantes pueden adquirir los conocimientos necesarios para cumplir con los objetivos formativos de su nivel correspondiente. Sin embargo, a pesar de todo el tratamiento dado al tema, es evidente que hay carencias en cuanto al tipo de material auditivo a utilizar.

En el análisis a profundidad de la realidad educativa en la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS) José Martí Pérez se constató que los estudiantes no alcanzan los resultados esperados en el desarrollo de la comprensión auditiva en la lengua inglesa. Entre las limitantes principales se destaca la poca calidad del material auditivo que influye en las aptitudes de los alumnos para identificar bien los sonidos, la desmotivación de los alumnos para realizar las actividades propuestas y, desde el punto de vista didáctico, el incumplimiento con procedimientos a emplear durante la fase de preparación para la actividad de comprensión auditiva.

A partir de los antecedentes previamente expuestos, se determina como objetivo para el presente artículo exponer los resultados obtenidos al aplicar la propuesta de monólogos para desarrollar la comprensión auditiva en los estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras de la UNISS José Martí Pérez.

Análisis teórico de la conceptualización de la habilidad comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera

El PEA del inglés en la UNISS José Martí Pérez se organiza y se estructura a partir de los preceptos teóricos brindados por didactas destacados en la enseñanza de dicha lengua a nivel internacional y nacional. Además, se tiene en cuenta la propuesta del MCERL como un elemento de referencia para enseñar y aprender lenguas extranjeras en todo el mundo. Todos estos elementos constituyen parte de lo más avanzado de las ciencias contemporáneas.

Debido al carácter social del lenguaje y el pensamiento, la aplicación correcta de métodos y procedimientos didácticos en las clases de lenguas extranjeras guarda estrecha relación con esta naturaleza del pensamiento y del lenguaje. Por ello, la utilización de la lengua como medio de comunicación y vehículo de expresión del pensamiento y de los sentimientos se considera un principio básico de este proceso.

El profesor de la asignatura tiene el rol de formar al hombre que exige la sociedad socialista: un hombre culto y capaz de resolver los problemas locales y globales actuales (Rojas, Barceló y Godínez, 2019). Es decir, se debe brindar a los estudiantes

las herramientas cognitivas necesarias para que sean capaces de dirigir su propio aprendizaje. De igual manera, el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera se delimita como meta primordial en este proceso (Morgan, Carbonell y Nassiff, 2020). Sin embargo, los estudiantes se ven cada vez más limitados por espacios en los cuales practicar el idioma de manera activa.

En correspondencia con las ideas anteriores, se determina que el enfoque comunicativo constituye la concepción metodológica en el PEA de las lenguas extranjeras por excelencia en los últimos años. Por tanto, las actividades planificadas por el docente deben propiciar la integración de los principios básicos para la práctica consciente y la sistematización de los contenidos y contribuir al desarrollo de habilidades básicas en inglés.

La planificación de las actividades en el PEA del inglés está estrechamente relacionada con el principio de la comunicabilidad, lo que significa enseñar la lengua como medio para la comunicación. Por esto, las situaciones presentadas, tanto orales como escritas, responden a dicho principio. Es decir, las actividades deben favorecer el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y de producción oral. Sin embargo, se debe priorizar la comprensión auditiva como la primera de las habilidades para la adquisición de la lengua extranjera.

Las ideas anteriores están en correspondencia con el principio didáctico del PEA de las lenguas extranjeras que expone que el lenguaje es principalmente oral (Antich de León, 1986). Sin embargo, la enseñanza de la comprensión auditiva no ha ocupado el mismo lugar a lo largo de los años según los métodos empleados en dicho proceso. Es a partir del método directo que el trabajo con este componente de la comunicación comienza a recibir atención y se ofreció una distinción entre habilidades receptivas y reproductivas. Varios autores proponen ideas esenciales para el trabajo con la comprensión auditiva.

Richards (2015) determina que la principal función de esta habilidad es facilitar la comprensión del discurso hablado mientras que Peachey (2017) resalta su impacto en el desarrollo de la expresión oral. Según las ideas de estos autores, la comprensión auditiva es un aspecto fundamental en la enseñanza de las lenguas extranjeras, entre ellas el inglés, en el contexto actual. Por tanto, la comprensión y la producción se complementan en el proceso de comunicación.

Al decir de Barbosa (2018) la comprensión auditiva en el aprendizaje de un idioma extranjero no es fácil de lograr pues es difícil poder controlar lo que otros dicen y entenderlo. Estos factores causan cierto grado de estrés. No obstante, Kang, Thomson y Moran (2019) consideran que, bien abordada, la comprensión auditiva posibilita la integración con las restantes habilidades y los demás planos de la lengua. Por su parte, Shariyevna (2020) enfatiza las modalidades para desarrollar la comprensión auditiva: escucha extensiva y escucha intensiva. De la modalidad de escucha intensiva, esta autora resalta la importancia y los efectos positivos de la escucha en directo, en la que los participantes en la conversación pueden intervenir (además de interrumpir) para pedir aclaraciones cuando lo consideren necesario.

Es decir, según las ideas expresadas anteriormente, si el alumno escucha bien, entonces su comunicación tanto oral como escrita será eficiente. De igual manera, se favorecerá la fijación de los patrones gramaticales, la pronunciación y el vocabulario básico del idioma. Asimismo, resulta imprescindible mencionar los factores y mecanismos psicolingüísticos que intervienen en la comprensión auditiva y en el reconocimiento de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento del sistema. Además, las operaciones psíquicas que van desde el análisis-síntesis, la deducción-inducción, la abstracción-concreción y la comparación juegan un papel importante en dicho proceso, así como la percepción y el reconocimiento. Otros aspectos que intervienen son las señales informativas, el mecanismo de anticipación y la memoria.

El soviético Guez (1982) en su libro *Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la Escuela Media*, citado por Antich de León (1986), presenta un análisis de estos factores que determinan la comprensión auditiva. Además, expone que su efectividad depende de tres grupos de factores determinados por las peculiaridades individuales de los receptores, las condiciones en que se produce y las peculiaridades lingüísticas del material escuchado. Por tanto, es realmente importante el interés y el nivel cultural del alumno en el aprendizaje de la lengua extranjera, así como su experiencia lingüística previa ya sea en la lengua materna o la extranjera.

Por otro lado, se debe analizar el tempo (concepto italiano que a rasgos generales determina la velocidad con que se produce la cadena hablada). Para que la comprensión sea efectiva es necesario hablar a un ritmo normal, pues una presentación lenta o rápida perjudica la comprensión y dificulta el mecanismo de anticipación. La longitud de la audición recomendada para este tipo de actividades es de 3 a 10 minutos según el nivel de idioma alcanzado.

También, además de las características individuales de los estudiantes, se debe analizar las peculiaridades lingüísticas del material, ya sea diálogo o monólogo. Esto se debe a las dificultades lingüísticas, fonéticas, lexicales y gramaticales que en el material pueda haber. Por tanto, se aconseja que, en un texto para una actividad de comprensión auditiva, el número de palabras nuevas no deba exceder del 2% para ser inferidas a través de distintos mecanismos.

Según las ideas anteriores, el material auditivo presentado a los estudiantes debe tener calidad para evitar el sobreesfuerzo de los estudiantes al escucharlo. Las condiciones acústicas del local deben ser óptimas para garantizar una buena comprensión del material presentado. Además, se recomienda asegurar la fidelidad de la grabación, utilizar varias voces (tanto masculinas como femeninas; de niños, ancianos o jóvenes).

Los autores de la presente investigación atribuyen una gran importancia a estos aspectos. Sin embargo, como elemento común, la mayoría de los materiales para trabajar la comprensión auditiva en los primeros años son diálogos en comparación con los monólogos. Además, se considera que estos últimos están generalmente mejor preparados y responden a una estructura lógica más evidente (introducción, desarrollo

y conclusiones). Por otra parte, en el diálogo, intervienen al menos dos personas y cada parlamento está determinado por el anterior.

Autores como Enríquez y Pulido (2006) y Manrique (2018) plantean que, para trabajar la habilidad de comprensión auditiva en los alumnos, se puede aplicar ciertos procedimientos en 3 etapas diferentes: antes, durante y después de la actividad, para desarrollar y fortalecer adecuadamente esta habilidad.

Antes de la actividad:

El profesor debe asegurar que los estudiantes comprenden las tareas a realizar y, de ser necesario, ofrecerles su guía. Asimismo, para establecer el contexto de la actividad, el estudiante puede intentar predecir lo que va a escuchar apoyándose en elementos claves como el título, el tema, los participantes, el lugar.

Durante la actividad:

El estudiante debe realizar actividades que permitan trabajar la comprensión general del material auditivo en primer lugar y luego, en un segundo momento, las informaciones más específicas. De estas actividades, se destacan:

- Identificar el tipo de texto a partir del contenido, usando las habilidades que ya tiene de la lengua materna (si son comparaciones, descripciones, canciones, trabalenguas, poemas u otros),
- Inferir el significado de las palabras desconocidas según el contexto, la clase a la que pertenece, la entonación, etc.,
- Completar tablas, mapas o diagramas correspondientes a una información parcial del texto,
- Identificar los sonidos similares o diferentes en el grupo de palabras frases u oraciones.

Después de la actividad:

El alumno puede reconstruir el texto a partir de las notas que tomó, resumir la información, o graficar el mensaje escuchado en un dibujo, un esquema etc. Estas actividades permitirán sistematizar los conocimientos adquiridos durante las dos etapas anteriores y, además, conocer si el contenido ha sido bien comprendido.

Los autores consideran que la adecuada aplicación de estos y otros procedimientos en las etapas relacionadas es de una importancia significativa para el desarrollo de la comprensión auditiva en el PEA de una lengua extranjera. Asimismo, estos procedimientos permiten que este desarrollo sea gradual, planificado, organizado, sistémico y sistemático pues las características de los estudiantes deben ser tomadas en cuenta para brindarles una variedad de actividades que los motive a realizarlas de acuerdo a lo planificado.

Propuesta de monólogos para fortalecer la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera

La constatación de los resultados de los diferentes instrumentos aplicados motiva a elaborar una propuesta de monólogos que contribuya al fortalecimiento de la comprensión auditiva en los estudiantes del primer año de la carrera Lenguas Extranjeras.

Con sus orígenes en el griego, el término monólogo significa discurso que se hace uno así mismo. Sin embargo, Estébanez (1996) lo propone como un discurso corto e ininterrumpido dicho por una sola persona que puede expresar, en voz alta, sus sentimientos al dirigirse a otros. En relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras, Pavlikova (2019), al citar a Harmer (2012), expone que los monólogos son trabajos orales individuales de los estudiantes y se enfocan en la práctica de todas las áreas del sistema lingüístico. Estos recursos, además, forman parte de la constante interacción entre los estudiantes (Morgan, Limonta y Carbonel, 2019). Por tanto, no solo mejoran todas las habilidades comunicativas, sino que fortalecen la confianza. Se añade además que requieren una orientación clara y tiempo de preparación, al que sigue la exposición.

De acuerdo con estas perspectivas teóricas, desde el punto de vista de la comunicación, el monólogo es un recurso muy empleado y, si se realiza correctamente, se logran los objetivos propuestos. Además, una característica que es necesario explotar es que no necesita ser escuchado por otras personas. Este aspecto permite motivar a los estudiantes que, desde el punto de vista psicológico, se limitan a participar en clases. También, si se planifica adecuadamente siguiendo los procedimientos metodológicos, puede favorecer las habilidades de autocorrección en los estudiantes al proponerles un modelo que pueden analizar por sí solos, respetando sus necesidades individuales y a un ritmo que les parezca adecuado.

En los monólogos aplicados se prestó especial atención a la selección adecuada del material lingüístico y la organización eficiente de los procedimientos metodológicos esenciales a utilizar en cada actividad de acuerdo al contexto. Los tipos de ejercicios se correspondieron con algunas de las ofrecidas en el libro *Listening in and Speaking out* (Bode, 1980), que constituyeron un modelo a experimentar en las clases de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la presente propuesta se contextualizó a las realidades locales y a las experiencias de la vida de los estudiantes.

La propuesta de monólogos tuvo en cuenta los momentos del desarrollo de la actividad (orientación, ejecución y control) y se sustentó en los componentes didácticos del PEA (objetivo, contenido, método, medio y evaluación). Asimismo, según se avanzaba, los monólogos trabajados eran más complejos y exigían un mayor uso del idioma. Estos monólogos relacionaban los contenidos estudiados en cada unidad con los de las anteriores. Por tanto, el nivel de complejidad y generalización iba de lo conocido a lo desconocido. Otros elementos que caracterizaron los monólogos empleados fueron:

- Tener significado para el alumno para motivarlos a realizar las actividades.
- Tener un enfoque integrador didáctico-comunicativo para favorecer la práctica de las habilidades comunicativas y de elevar la motivación hacia la profesión.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación pues se favorecía la interacción desde el trabajo independiente, en parejas y en pequeños grupos.
- Propiciar la discusión y el análisis reflexivo de los estudiantes para desarrollar la imaginación, la creatividad y el pensamiento lógico,
- Ser accesible a las posibilidades lingüísticas reales de los estudiantes para reducir la desmotivación hacia el estudio del idioma y sus componentes.
- Incluir en su constructo didáctico una intencionalidad formativa, la que estaba dirigida principalmente al componente axiológico.

Según aspectos didácticos propuestos por Antich de León (1986) sobre el trabajo del profesor en las clases de lenguas extranjeras, se presenta la metodología empleada para el trabajo con los monólogos para fortalecer la habilidad comunicativa de comprensión auditiva.

1. Análisis de los resultados del diagnóstico de los estudiantes según sus dificultades, necesidades, intereses y motivaciones, así como sus potencialidades y fortalezas para el aprendizaje.
2. Selección adecuada del material lingüístico teniendo en cuenta el principio de la comunicabilidad y la funcionabilidad.
3. Orientación de la actividad a partir del conocimiento previo como punto de partida para la práctica a través de los monólogos.
4. Creación de las condiciones necesarias para la asimilación consciente y natural y la práctica de las funciones comunicativas de la lengua inglesa en relación con el material escuchado.
5. Establecimiento del vínculo entre el contenido a ejercitar con las experiencias vividas por los estudiantes, buscando puntos de coincidencia.
6. Monitoreo y observación de la actividad de los estudiantes por parte del profesor.
7. Utilización de situaciones problemáticas para permitir a los estudiantes solucionar determinado problema utilizando la reflexión.
8. Control y evaluación de las actividades por parte del profesor y estudiantes con énfasis en el trabajo individual y colaborativo.

Resultados obtenidos luego de la aplicación de los monólogos propuestos para fortalecer la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera

Durante el desarrollo de la investigación fue necesario analizar detenidamente las deficiencias detectadas en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes y el empleo de monólogos en clases para trabajar esta habilidad, así como describir a profundidad las causas de dichas deficiencias.

La comparación de los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta permitió validar los elementos expuestos durante la fundamentación de la propuesta de monólogos y también identificar nuevos aspectos tanto positivos como negativos a tener en cuenta al desarrollar este tipo de actividades. Ejemplo de esto fue el criterio de los estudiantes sobre el trabajo con los monólogos en las actividades de comprensión auditiva. Se evaluó su motivación hacia este tipo de material y cuán preparados se sentían para realizar las actividades de manera que pudieran comprender globalmente o una información específica en el material. Esto se ejemplifica en la Figura 1.

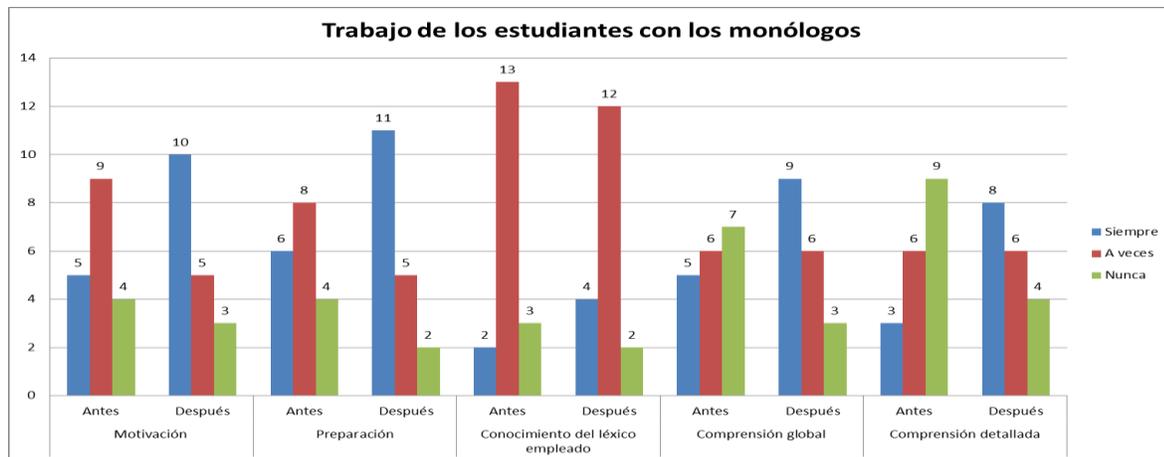


Figura 1: Evaluación del trabajo de los estudiantes con los monólogos. Fuente: Elaboración propia

Para analizar cómo los profesores empleaban los materiales monologados, se tuvo en cuenta el resultado de la observación a las clases de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa I y Práctica Integral de la Lengua Inglesa II, de las que se observó un total de 72 horas/clases, 36 horas/clases de cada una. Además, se añade que la primera asignatura correspondió a la etapa antes de aplicar la propuesta y la segunda a la etapa después. El principal elemento a destacar en este contexto fue el aumento del número de clases en las que se emplearon monólogos después de aplicar la propuesta, en comparación con la etapa antes de aplicarla. Asimismo, los procedimientos metodológicos empleados por los profesores antes, durante y después de desarrollar las actividades de comprensión auditiva carecían de variedad y riqueza didáctica para un máximo aprovechamiento. Estos resultados se ejemplifican en la Figura 2.

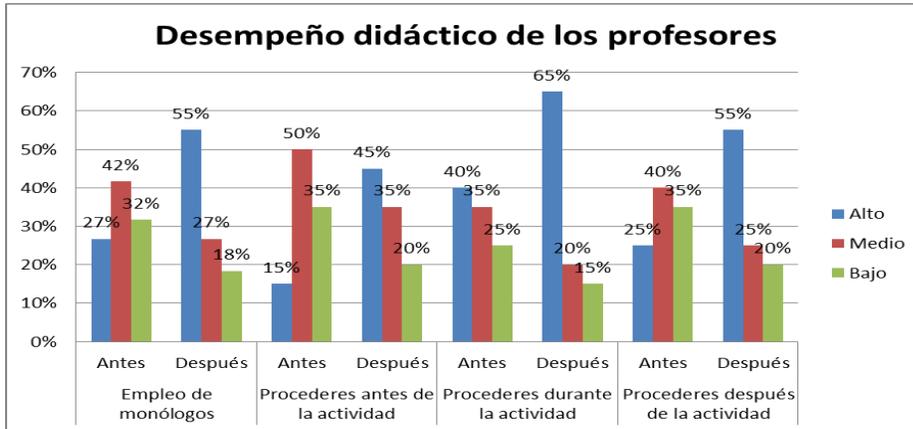


Figura 2: Trabajo de los profesores con los monólogos y las actividades de comprensión auditiva. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, fue necesario evaluar los materiales sonoros empleados en las actividades de comprensión auditiva y, también, la inclusión de los monólogos en estos. Los resultados demuestran que, sobre este aspecto, antes de aplicar la propuesta, los estudiantes tenían limitados conocimientos de la variedad de recursos que fortalecerían la comprensión auditiva. No obstante, después de aplicada la propuesta, los estudiantes habían identificado otros materiales con características particulares como emisiones radiofónicas o televisivas, discursos, entrevistas, entre otros. Estos resultados se ejemplifican en la Figura 3.

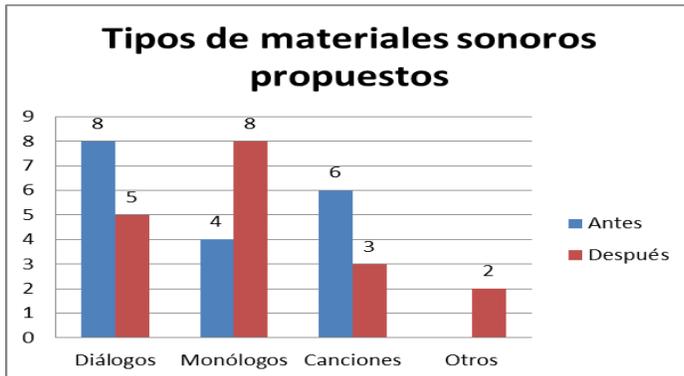


Figura 3: Materiales sonoros propuestos para el trabajo con la comprensión auditiva. Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, fue necesario evaluar el cumplimiento de determinados requisitos de los materiales empleados en clases. En este aspecto, antes de aplicar la propuesta existían ciertas deficiencias pues los materiales no tenían una buena calidad y su duración no era la más adecuada al tipo de estudiantes. También, la variedad y la contextualización eran elementos con afectaciones a pesar de las orientaciones en las guías metodológicas de los programas de asignaturas. Sin embargo, un elemento que aún necesitaba tratamiento, en la etapa final, era el empleo sistemático de dichos materiales. Estos resultados se ejemplifican en la Figura 4.

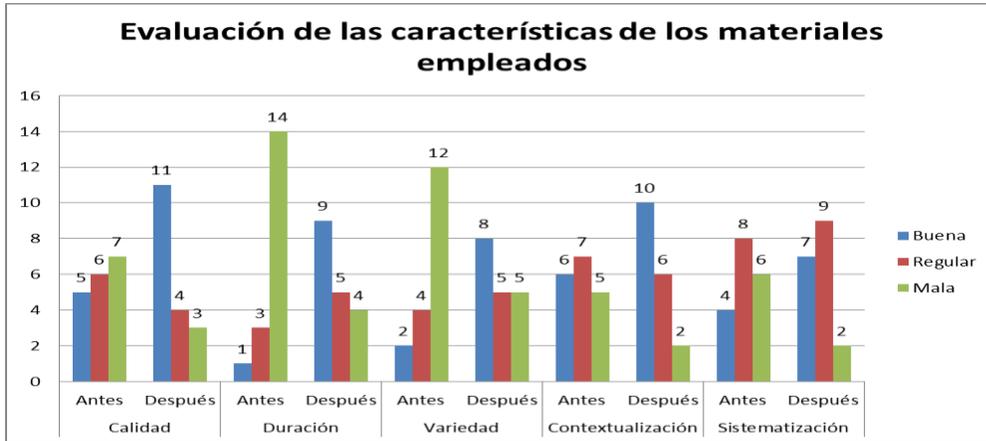


Figura 4: Características que los materiales sonoros deben cumplir. Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto imprescindible en el proceso investigativo lo constituyó la aplicación de un examen de comprensión auditiva para determinar, antes de aplicar la propuesta, el nivel en el que se encontraban los estudiantes y, después de aplicada, para corroborar el si se logró mejorar dicha habilidad comunicativa. Las respuestas que los estudiantes dieron a las preguntas en estos exámenes se evaluaron teniendo en cuenta cuatro criterios esenciales: la comprensión global, la comprensión detallada, la comprensión del material lingüístico empleado y por la anticipación del tema a tratar a partir de la lectura de las preguntas. Al comparar los dos momentos, se evidenció que hubo cambios significativos en los tres primeros indicadores pues en el cuarto, a pesar de pequeños logros, es necesario continuar trabajando el desarrollo de estrategias de anticipación del contenido del material sonoro a partir de las preguntas realizadas. Estos cambios se evidencian en la Figura 5.

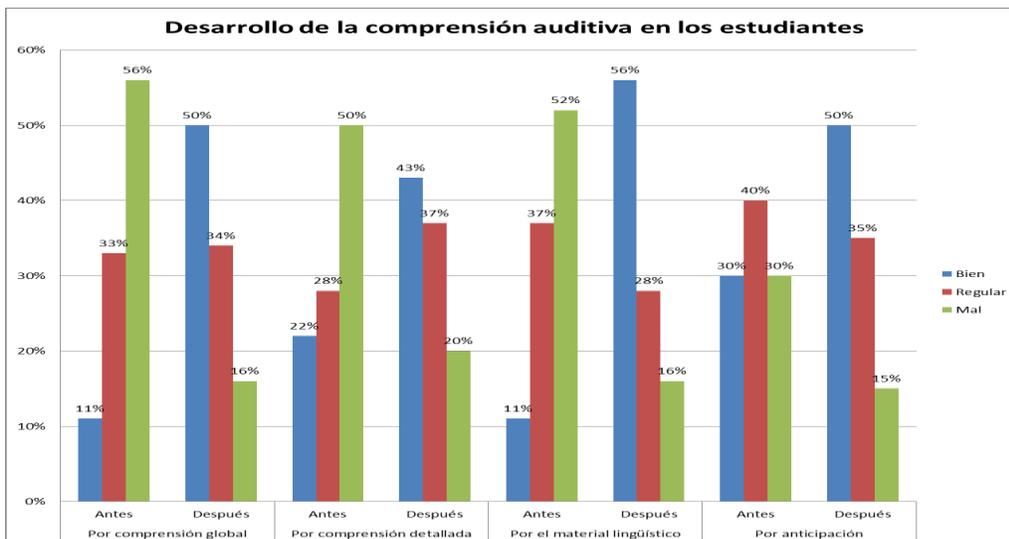


Figura 5: Transformaciones en el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados expuestos, se determinó la factibilidad del empleo de monólogos en las actividades de comprensión auditiva en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la carrera Lenguas Extranjeras en la UNISS José Martí Pérez. De manera general, se demostró que los estudiantes habían desarrollado las capacidades necesarias para comprender la información global y detallada del material presentado ya que podían identificar más contenido lingüístico de dicho material. Asimismo, estos ejemplos analizados en cada actividad constituyeron un modelo del que los estudiantes disponían luego para realizar sus propios monólogos como parte de las actividades de producción oral.

Por otro lado, se debe continuar trabajando las capacidades de anticipación del contenido a tratar en las actividades de comprensión auditiva a partir de la lectura de las preguntas. Aunque, se evidenció que, para algunos estudiantes, era muy difícil leer todas las preguntas de la actividad en el tiempo orientado por los profesores. A pesar de estas pequeñas brechas aún existentes y que proponen nuevos experimentos, los datos expuestos permiten establecer que los monólogos empleados contribuyeron a desarrollar la comprensión auditiva.

Consideraciones finales

Las bases teóricas del desarrollo de la comprensión auditiva permitieron diagnosticar el desarrollo de dicha habilidad de los estudiantes y el tratamiento dado por parte de los profesores para limar deficiencias como las existentes en la comprensión global y detallada del material presentado. La propuesta de monólogos diseñada para favorecer al desarrollo de la comprensión auditiva estuvo dirigida a potenciar aspectos afectados como la calidad y la duración del material sonoro empleado y se estructuró sobre la base de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo desde motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes. Su aplicación permitió modificar procedimientos empleados durante las clases designadas para el trabajo con la habilidad comprensión auditiva y en los estudiantes en correspondencia con el diagnóstico realizado, así como la corrección de elementos didáctico-metodológicos y técnicos de los materiales empleados en las actividades realizadas.

Referencias

- Antich de León, R. (1986). *Metodología para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Barbosa, A. (2018). *Estrategias de Aprendizaje y su relación con el desarrollo de las habilidades esenciales en inglés en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa El Bosque de Medellín* (tesis de maestría inédita). Universidad Peruana Unión, Lima Perú. Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/1068/Antonio_Tesis_Maestro_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Bode, S. (1980). *Listening in and Speaking out*. Londres: Longman Group.

- Consejo de Europa (2018). *Cadre Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques. Recuperado de <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Enríquez, I. y Pulido, A. (2006). *Un acercamiento a la enseñanza del Inglés en la educación primaria*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Estébanez, D. (1996). *Diccionario de Términos Literarios*. Madrid: Alianza.
- Kang, O., Thomson, R. y Moran, M. (2019). The Effects of International Accents and Shared First Language on Listening Comprehension Tests. *TESOL Quarterly*, 53(1), 56–81. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/tesq.463>
- Manrique, C. F. (2018). *Evaluación formativa de comprensión auditiva en inglés mediada por TIC* (tesis de maestría inédita). Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33593>
- Morgan, S., Limonta, F. y Carbonell, W. (2019). La enseñanza del idioma extranjero y la formación artística de los estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras (Inglés con segunda lengua). *Opuntia Brava*, 11(Especial 1), 45-52. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/657>
- Morgan, S., Carbonell, W. y Nassiff, A. (2020). El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a través del aprendizaje integrado de contenido y lenguaje. *Opuntia Brava*, 12(1), 1-12. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/947>
- Pavlikova, K. (2019). Use of monologues, games and problem solving activities for development of speaking skills. *Educational Role of Language Journal*, 1(1), 83-92. Recuperado de https://www.academia.edu/download/66151448/ERL_Journal_Volume_1_final_version.pdf#page=83
- Peachey, N. A. (2017). A Framework for Planning a Listening Skills Lesson. Teaching English. British Council Newspaper. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>

- Richards, J. (2015). *Tactics for Listening* (2da Edición). Oxford: Oxford University Press.
- Rojas, O., Barceló, G. y Godínez, O. (2019). La comunicación oral en inglés para la formación del profesional. Retos y contradicciones. *Opuntia Brava*, 11(4), 199-207. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/863>
- Shariyevna, K. J. (2020). The Importance Of Listening In Foreign Language Learning. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2(09), 643–646. Recuperado de <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume02Issue09-98>