



LABORATORIO DE IDIOMAS Y SOFTWARE INTERACTIVO PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL ORDEN DE PALABRAS EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN ESTUDIANTES A2

Dajhanna Pahola Carranza Díaz
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
dajhanna.carranza@uleam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9021-1909>

Cristian Martín Taco Cabrera
Universidad Politécnica Salesiana
crmartin0201@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-1932-1733>

Alejandro Fabián Chiluisa Suárez
Unidad Educativa Particular San José “La Salle”
chiluisa.alejandro@lasallequito.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-0773-4319>

Mayra Alexandra Molina Andrade
Instituto Superior Tecnológico del Austro
molinaalexandra3192@gmail.com
<https://orcid.org/009-0006-2644-3637>

Autor para correspondencia: dajhanna.carranza@uleam.edu.ec

Recibido: 11/11/2025 **Aceptado:** 05/01/26 **Publicado:** 15/01/2026

RESUMEN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos escolares ecuatorianos continúa enfrentando desafíos significativos en el desarrollo de la comprensión auditiva, especialmente en niveles iniciales como A2. En este trabajo, se exploró el efecto que produce el uso sistemático del laboratorio de idiomas y del software como recurso interactivo para mejorar la identificación del orden de palabras en los alumnos de undécimo grado de la Unidad Educativa La Salle, en Quito, Ecuador. Para ello, se diseñó un estudio cuasi-experimental con dos grupos no equivalentes y se realizó un tratamiento de seis semanas con el que se trabajó con audios segmentados, subtitulado temporal y shadowing. Los hallazgos señalan un aumento visible en las notas del equipo puesto a prueba, el cual transitó de tomar frases habladas como pedazos a captar con



mayor tino el armazón interno de lo dicho. La idea de mezclar la enseñanza con herramientas digitales no solo ahonda ciertas destrezas para escuchar, sino que, a su vez, promueve un ambiente de estudio más tranquilo e interesante.

Palabras clave: comprensión auditiva, orden de palabras, laboratorio de idiomas, nivel A2, enseñanza del inglés.

THE LANGUAGE LABORATORY AND INTERACTIVE SOFTWARE FOR WORD ORDER IDENTIFICATION IN A2 STUDENTS' LISTENING COMPREHENSION

ABSTRACT

The teaching of English as a foreign language in Ecuadorian school settings continues to face significant challenges in the development of listening comprehension, particularly at beginner levels such as A2. This study explored the effect of the systematic use of the language laboratory and software as an interactive resource to improve word order identification among eleventh-grade students at Unidad Educativa La Salle in Quito, Ecuador. A quasi-experimental design with two non-equivalent groups was implemented, and a six-week intervention was carried out using segmented audio, temporary captioning, and shadowing. The findings reveal a noticeable increase in the scores of the experimental group, which progressed from perceiving spoken phrases as fragmented pieces to grasping with greater accuracy the internal structure of what was said. In contrast, the comparison group showed smaller gains associated with the natural progression of lessons. The comments gathered suggest changes in how students felt and how they viewed themselves when performing listening tasks. These conclusions align with the guidelines of the national English Curriculum. Integrating teaching with digital tools not only enhances specific listening skills but also promotes a calmer and more motivating learning environment. The study reaffirms the importance of organizing technology-based tasks with clear instructional intentions and with close attention to the actual needs of the classroom.

Keywords: listening comprehension, word order recognition, language laboratory, A2 level, English language teaching.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Ecuador transita por una serie de tensiones que se hacen visibles en la práctica cotidiana de las aulas, especialmente en la relación entre las políticas educativas y las condiciones reales de enseñanza (Cevallos



& López, 2019; Guamán & Álava, 2020). Aunque el país ha impulsado esfuerzos normativos y curriculares para fortalecer la formación lingüística de los estudiantes, las realidades institucionales muestran que el aprendizaje del inglés continúa enfrentando desafíos vinculados a la formación docente, los recursos pedagógicos y el tiempo efectivo de exposición al idioma, aspectos que requieren ser atendidos con mayor sensibilidad pedagógica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; Torres & Burneo, 2018; Ponce & Valdiviezo, 2021).

En un proceso de observación sostenido que se llevó a cabo durante meses en esta clase, los miembros del equipo docente pudieron constatar que un alto porcentaje de alumnado presenta dificultades para interpretar el orden de palabras de oraciones simples en inglés, incluso a pesar de que se les transcribían oraciones -en enumeraciones lentas, claras y contextualizadas- que claramente correspondían al nivel A2.

De acuerdo con el Currículo Nacional de Inglés del Ministerio de Educación (2016), que manifiesta que el alumnado del nivel A2 ha de ser capaz de seguir conversaciones breves y de reconocer información específica en los intercambios cotidianos; "entidades necesitan, para ser breves", establece que se precisa comprender la estructura de oraciones simples, identificar las partes esenciales del discurso y procesar secuencias de palabras que transmiten significado global.

Ahora bien, en el ejercicio cotidiano de la práctica docente, este tipo de progresos no se despliegan con la celeridad deseosa, ya que los alumnos de 11º paralelo "B" llegan a presentar problemas para la decodificación del orden de cumplimiento interno, lo que les lleva a no ser capaces de proceder adecuadamente sobre los mensajes orales que, según la teoría, deberían poder comprender sin mayores complicaciones.

Esta brecha entre el currículo y la realidad no se genera de la nada. En el transcurso de las observaciones de aula, los profesores observaron que los alumnos mostraban, cuando tenían que enfrentarse a tareas auditivas en clase, cierta ansiedad: la de volver



a edificar el significado de una oración a través de la posición de sus elementos. Con frecuencia, se oían afirmaciones del tipo de "las palabras se me mezclan" o "entiendo algunas palabras, pero no sé como se juntan". Estas expresiones, alejadísimas de ser anecdoticas, evidenciaban una profunda necesidad de acompañamiento pedagógico que facilitara que los alumnos sientan que el inglés no es una lengua ajena sino un espacio posible de descubrimiento.

A esta realidad se suma otro hecho preocupante: la instalación cuenta con un laboratorio de idiomas que está dotado con auriculares, con grabaciones auténticas y con programas informáticos digitales interactivos; sin embargo, el uso pedagógico había sido discontinuo. Las charlas informales que mantenía con los profesores y las autoridades del centro evidenciaban como la carga administrativa, la disponibilidad horaria y la falta de articulación metodológica habían frustrado la puesta en práctica de estos recursos como si de unos lazos peatonales se tratase. En otras palabras, había el equipamiento, pero no había una estrategia clara para convertirlo en una herramienta cotidiana al servicio del aprendizaje.

La literatura específica ha comprobado que los entornos tecnológicos, en cierto modo, inciden sobre el desarrollo de la comprensión auditiva. Estudios recientes evidencian que el uso de recursos digitales interactivos favorece la exposición auténtica al idioma y mejora la capacidad de procesamiento auditivo en aprendices de lenguas extranjeras (Vandergrift & Goh, 2017; Godwin-Jones, 2018). En esta misma línea, los trabajos de Li y Hafner (2022), así como los de Petersen et al. (2020), indican que el uso de software interactivo beneficia el aprendizaje de estructuras sintácticas y contribuye a una mejor percepción del orden de palabras en discursos breves, especialmente cuando las actividades de listening se diseñan de forma progresiva y contextualizada.

Desde una perspectiva regional, investigaciones latinoamericanas como la de Camacho y Vinueza (2019) señalan que los laboratorios de idiomas permiten desarrollar una mayor exactitud auditiva cuando se implementan secuencias didácticas planificadas y



establecidas a priori. Resultados similares se reportan en estudios realizados en contextos escolares de Colombia y México, donde el uso pedagógico de plataformas digitales y recursos multimedia mostró mejoras significativas en la discriminación auditiva y en la comprensión global de textos orales en inglés (Calderón & Jiménez, 2020; Ramírez-Romero & Sayer, 2021). Todas estas referencias configuraron para el equipo docente la idea de que el problema observado en la Unidad Educativa “La Salle” no se encontraba aislado, sino que se vinculaba con un fenómeno más amplio en el ámbito de la enseñanza de la comprensión auditiva en contextos escolares.

A raíz de esta realidad, surgió una pregunta que condujo al fin de la intervención que era: Qué propuesta puede implementarse para integrar de manera sistemática el laboratorio de idiomas y el software disponible con el fin de mejorar la habilidad de los estudiantes A2 para indagar y organizar el orden de las palabras?

La respuesta no podía limitarse a una simple incorporación tecnológica; requería una intervención sensible, situada y planificada con rigurosidad pedagógica. Por ello, se optó por un diseño cuasi-experimental.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un diseño cuasi-experimental con grupos no equivalentes, una elección metodológica coherente con la estructura organizativa de la Unidad Educativa La Salle, ubicada en el norte de Quito.

El propósito fue comprender de qué manera el uso sistemático del laboratorio de idiomas y del software interactivo podía influir en la habilidad de los estudiantes A2 para identificar el orden de palabras durante actividades de comprensión auditiva.

La intervención se extendió durante seis semanas, en un ambiente escolar habitual que permitió observar el aprendizaje sin alterar las dinámicas propias del aula.



Participantes y contexto escolar

El estudio contó con la participación de dos paralelos de undécimo grado. El paralelo asignado como grupo experimental incluyó 33 estudiantes y el grupo de control estuvo conformado por 32.

Este espacio contaba con 30 computadoras que incorporaban sistemas de audio de alta-fidelidad, micrófonos individuales y un software institucional que permitía cortar las pistas, activar subtítulos temporales, ajustar velocidades o establecer actividades concretas centradas en el análisis del orden oracional. La existencia de estas herramientas permitió plantear una intervención metodológica, ajustada y pertinente a las necesidades observadas al inicio del proceso.

Diseño cuasi-experimental y desarrollo de la intervención

Ambos grupos realizaron primero un pretest idéntico. Tras ello, el grupo experimental participó en sesiones programadas en el laboratorio de idiomas tres veces por semana, mientras que el grupo de control continuó con las prácticas auditivas tradicionales empleadas regularmente en el aula.

Esta diferencia permitió comparar dos aproximaciones pedagógicas: una basada en recursos tecnológicos diseñados para apoyar la percepción fina de la estructura oracional, y otra centrada en actividades convencionales como ejercicios del libro de texto, repeticiones guiadas y discusiones grupales.

Instrumentos de evaluación

Para medir el desempeño, se aplicaron dos pruebas equivalentes: un pretest y un postest. Ambos consistían en veinte ítems distribuidos en tres tipos de tareas. La primera evaluaba la identificación del orden oracional en oraciones simples. La segunda medía la capacidad de reconocer la ubicación de adverbios de frecuencia o tiempo dentro de pequeñas secuencias orales. La tercera requería seguir instrucciones breves



cuya correcta interpretación dependía de captar el orden de los elementos en cada enunciado.

Las grabaciones usadas en las pruebas han sido generadas por hablantes nativos que cuentan con una pronunciación estándar y se realizaron en condiciones controladas para el grupo experimental, como el grupo de control. Aparte de estas pruebas, se hizo uso de una ficha de observación docente, que permitió la observación de aspectos cualitativos como: la atención sostenida, la velocidad de la reconstrucción de las oraciones, la capacidad autocorrectiva y la seguridad en la exposición de las respuestas.

Esta información complementó los resultados cuantitativos y ofreció una mirada más amplia del proceso de aprendizaje en cada grupo.

Intervención tecnológica en el grupo experimental

El grupo experimental trabajó en tres fases articuladas cuidadosamente para evitar la sobrecarga cognitiva y favorecer un aprendizaje gradual y significativo.

En la primera fase se emplearon audios segmentados. El software permitía escuchar fragmentos pequeños de cada oración antes de oírla completa. Esta práctica facilitó el reconocimiento de los límites entre palabras y favoreció la percepción de los auxiliares, las preposiciones y los adverbios, elementos que no siempre suelen ser percibidos en el nivel A2.

La fase dos introdujo el subtítulo en inglés (para favorecer temporalmente las capacidades de enfrentarse a los materiales sin el apoyo del subtítulo) así como la activación y desactivación de los mismos en las primeras repeticiones del audio para ir poniendo el foco de atención en el sonido y el sentido de los elementos que lo estructuran y desactivar el subtítulo gradualmente, pero de acuerdo con el dominio mostrado por los estudiantes.



En esta fase se trataba de focalizar la atención en el sonido de la nueva lengua sin renunciar, al mismo tiempo, a un primer apoyo visual que ayude a estabilizar la representación mental de la oración.

La fase tres integró la técnica de shadowing ya que los estudiantes repitieron segmentos breves de la lengua objeto de la investigación justo después de escucharlos utilizando micrófonos individuales. Con esta práctica didáctica se favoreció la percepción del ritmo, del orden prosódico de la lengua y de las pausas naturales, parámetros imprescindibles a la hora de entender el orden de palabras en directo. Posteriormente el software permitía la comparación de la producción oral de cada uno de los estudiantes con el modelo y la retroalimentación inmediata.

La institución dio el visto bueno a la investigación. Se informó a los estudiantes y sus familias de los objetivos de la misma y de la utilización académica de los datos recogidos, así como también del respeto sobre la estricta confidencialidad y sobre el respeto al proceso de aprendizaje acabado. La intervención se diseñó para no afectar negativamente la experiencia de aprendizaje.

RESULTADOS

Resultados iniciales del pretest

Los puntajes obtenidos en el pretest permitieron identificar el punto de partida de cada grupo. Los resultados se presentan en una escala de cero a veinte.

Tabla 1. Puntajes del pretest en ambos grupos

Grupo	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Experimental (n=33)	9,18	2,41	5	14
Control (n=32)	9,34	2,27	6	14

Nota: Elaboración propia.



Los resultados mostraron que los dos grupos iniciaron con desempeños muy similares, lo que permitió avanzar hacia la intervención con un punto de comparación justo y equilibrado.

Los resultados obtenidos al finalizar la intervención permitieron observar cambios notorios en el desempeño del grupo experimental respecto a la identificación del orden de palabras durante la comprensión auditiva.

Después de seis semanas de trabajo diferenciado, el postest reveló aumentos importantes en la media del grupo experimental, mientras que el grupo de control registró mejoras discretas que se asocian al avance natural del curso.

La comparación entre ambos grupos permitió analizar el efecto específico del uso sistemático del laboratorio de idiomas y del software interactivo.

La prueba final consistió en veinte ítems distribuidos en tres tipos de tareas: identificación del orden oracional, ubicación de adverbios en estructuras simples y seguimiento de instrucciones cuya ejecución dependía del reconocimiento de la secuencia sujeto, verbo y complemento. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados del postest en ambos grupos

Grupo	Media	Desviación estandar	Mínimo	Máximo
Experimental (n=33)	15,27	2,18	10	19
Control (n=32)	11,22	2,09	7	15

Nota. Elaboración propia.



Comparación general entre pretest y postest

Al comparar estos puntajes con los resultados iniciales, se observó que el grupo experimental pasó de una media de 9,18 en el pretest a 15,27 en el postest, lo cual representa un incremento significativo en su precisión auditiva.

En contraste, el grupo de control pasó de una media de 9,34 a 11,22, mostrando una mejora inferior propia del avance natural que se espera durante el transcurso del quimestre.

La diferencia final entre ambos grupos fue de 4,05 puntos, un margen que no puede atribuirse únicamente al desarrollo regular de la clase.

Desempeño por tipo de tarea

Cuando se analizó el desempeño por subtareas, surgieron patrones que complementaron la interpretación general:

Identificación del orden oracional: fue la categoría con mayor mejora en el grupo experimental. Mientras en el pretest varios estudiantes confundían la posición de complementos y auxiliares, en el postest lograron identificar la secuencia correcta incluso en oraciones más rápidas que las trabajadas inicialmente.

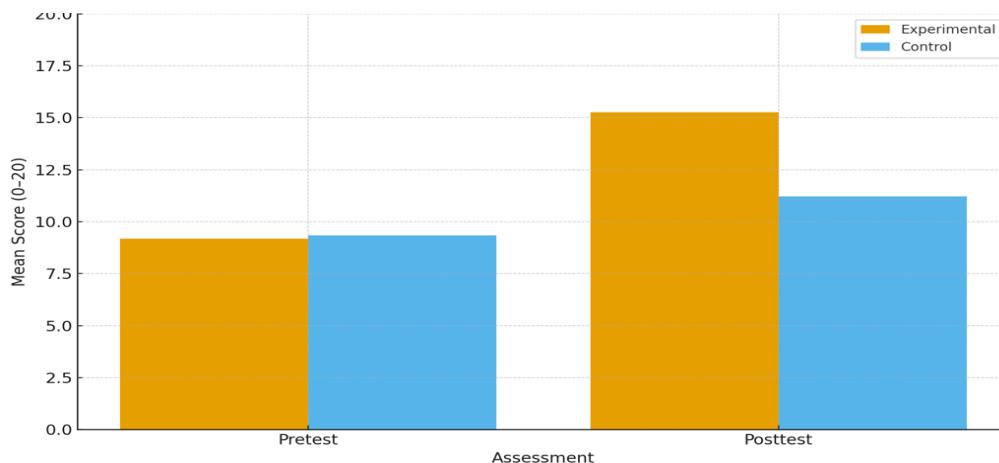
Reconocimiento de la ubicación de adverbios: los progresos fueron discretos (menores pues son debidos a una técnica perenne). Con la práctica del shadowing los alumnos del grupo experimental lograron prestar más atención al ritmo de ejecución y a la aparición de los adverbios “usually”, “sometimes” o “in the morning”.

En cambio, el grupo de control continuó presentando dificultades persistentes en esta categoría. Para la ejecución de instrucciones, el grupo experimental obtuvo una buena mejora sobre tareas que involucraban una relación entre el emplazamiento de los complementos y la acción requerida.



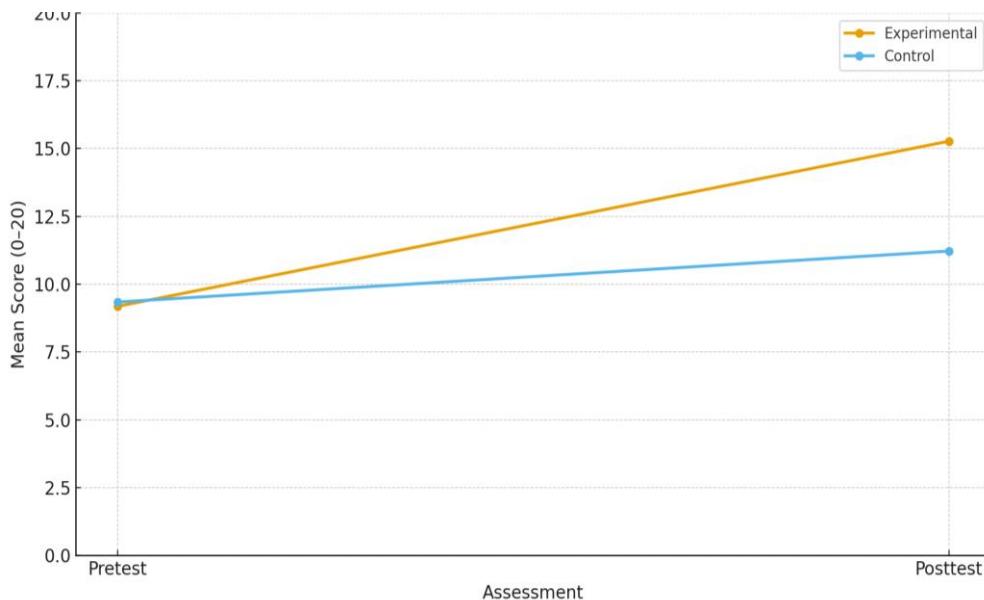
En estas actividades, una mala interpretación del orden cambiaba completamente la ejecución de la instrucción. Los docentes observaron que, hacia la tercera semana, los estudiantes realizaban la tarea con mayor seguridad.

Figura 1. Comparación de medias entre pretest y posttest



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Tendencia entre pre y post test



Fuente: Elaboración propia.



A continuación, la tendencia puede describirse con las siguientes características, la curva del grupo experimental muestra una pronunciada subida entre pretest y postest con una pendiente continua y una población con baja dispersión.

La curva del grupo de control muestra una pendiente poco inclinada con una variabilidad igual de buena que la de pretest. La distancia entre ambas curvas aumenta continuamente, especialmente a partir de la tercera semana de intervención, en función de las observaciones tomadas por el docente.

Esta tendencia sugiere una relación inversa entre el uso sistemático del laboratorio y la habilidad de los estudiantes a la hora de dar la estructura interna de los enunciados.

Las observaciones recogidas y anotadas durante la intervención concuerdan con la idea anterior ya que confirman que los cambios no sólo fueron cuantitativos, sino que hubo transformaciones visibles en la actitud respecto a los enunciados, así como en los comportamientos de aprendizaje de los estudiantes del grupo experimental.

La primera semana ofreció muy pocos datos al respecto: había estudiantes que repetían que “las palabras se me juntan” o “no sé donde va cada cosa”, pero ya en la segunda semana los docentes observaron señales de autonomía: los estudiantes solicitaban escuchar un fragmento antes de responder, iban a buscar patrones que se repetían en las oraciones y cuando se comentaban entre ellos hacían hincapié en que “ya se escuchaba más claro el orden”.

El shadowing implicó en la tercera semana cambios visibles. Aunque originó en sus primeras experiencias una cierta sensación de fatiga y también apreciaciones de tipo nervioso, logró de poco en poco que los alumnos controlaran su atención auditiva con bastante más eficacia. La sincronización con la voz del archivo demostró rendir confianza y contribuyó a que muchos de ellos percibieran, por primera vez, la estructura interna de expresiones lingüísticas de este tipo: «She usually gets up at six» o bien «They are waiting at the corner».



En el grupo de control, por el contrario, las mejoras fueron más modestas; un cierto número de alumnos logró una mejoría en la ejecución de instrucciones, pero prevalecía la tendencia a apoyarse en palabras aisladas y no en la estructura completa de la oración. En las prácticas de grupo se produjo una generación de la duda frecuente sobre la colocación correcta del verbo o sobre la colocación de complementos temporales, y este fenómeno coincide con los datos recogidos en la prueba final.

DISCUSIÓN

Sobre la colocación- Los resultados derivados de esta indagación permiten pensar con más profundidad en cómo los estudiantes A2 abordan la comprensión auditiva en inglés y, por ende, cómo la conciencia del orden de palabras puede modificarse cuando la enseñanza tiene en cuenta de forma sistemática ciertas herramientas tecnológicas.

Que el grupo experimental mejorara en este aspecto implica que la intervención ayudó a mitigar uno de los obstáculos más difíciles de superar en niveles iniciales, como es la dificultad para distinguir la secuenciación sintáctica dentro de la fluidez de la oralidad. Esta mejora no fue únicamente cuantitativa, sino que se evidenció también en cambios observables en la conducta y en la actitud de los aprendices frente a las tareas de escucha, aspecto que coincide con estudios que resaltan la relación entre comprensión auditiva, motivación y autoconfianza del estudiante (Vandergrift & Goh, 2017; Siegel, 2018).

El aumento notable de la puntuación del grupo experimental se produce de acuerdo con la hipótesis planteada por Field (2008), quien sostiene que la comprensión auditiva no consiste en la simple identificación de palabras aisladas, sino en el reconocimiento de patrones sintácticos que organizan el mensaje. Investigaciones posteriores han reforzado esta idea, señalando que los aprendices desarrollan una escucha más eficaz cuando logran anticipar estructuras gramaticales y relaciones sintácticas durante el procesamiento del discurso oral (Goh, 2018; Rost, 2016).



En el caso de los estudiantes de la Unidad Educativa La Salle, la intervención con audios segmentados y subtitulado temporal facilitó la construcción progresiva de estos patrones. La secuencia didáctica, que avanzó desde la segmentación del input hasta actividades de shadowing, favoreció el tránsito desde una escucha predominantemente intuitiva hacia una escucha más analítica. Este proceso permitió que los estudiantes no solo identificaran palabras sueltas, sino que reconocieran su función y posición dentro de la oración, tal como lo sugieren los estudios sobre procesamiento ascendente y descendente en listening (Graham & Santos, 2015; Cauldwell, 2018).

Los resultados también respaldan la evidencia internacional que destaca el papel del subtitulado como un andamio temporal para el fortalecimiento del reconocimiento sintáctico. To (2024) señala que los subtítulos en lengua meta permiten visualizar la estructura interna de los enunciados, siempre que su uso sea controlado y retirado de forma progresiva. De manera concordante, investigaciones recientes subrayan que el subtitulado favorece la atención a la forma lingüística y apoya la internalización de patrones gramaticales en aprendices de niveles básicos e intermedios (Montero Perez, Van Den Noortgate & Desmet, 2018; Teng, 2021). Este principio orientó de forma explícita el trabajo desarrollado en el laboratorio de idiomas de La Salle.

El subtitulado no sustituyó la escucha sino que ayudaba a los estudiantes a construir un “modelo mental” del orden de palabras, que después es posible mantener sin ayuda visual. A la tercera semana, cuando se grabó el subtitulado, el grupo experimental mantuvo la precisión en la identificación de la secuencia sintáctica, lo que denota una creciente independencia en el procesamiento auditivo. Al mismo tiempo, la técnica del sombreado se fue consolidando como un elemento clave en la estrategia de intervención. Mientras producían vocalmente lo que escuchaban, los estudiantes mostraron una mayor sensibilidad hacia la forma interna del enunciado, lo que atisba su mejora en las respuestas del posttest.

El análisis de las observaciones cualitativas descubre cambios que no pueden ser explicados solamente con los puntajes. En el grupo experimental se puso de manifiesto

una actitud en la que el grupo se sintió más seguro ante la escucha. Los alumnos manifiestan sintiéndose “capaces de entender mejor” o “menos perdidos al escuchar oraciones completas”.

Estas percepciones se corresponden con las expuestas por Vandergrift y Goh (2012), quienes afirman que el desarrollo de la comprensión auditiva implica también el ámbito de la regulación emocional, el fortalecimiento del sentido de autoeficacia y el reconocimiento de pequeñas conquistas que incrementan la motivación del estudiante para sostener una práctica autónoma. Estudios posteriores han confirmado que las emociones positivas y la percepción de control sobre la tarea influyen de manera directa en la disposición del aprendiz para enfrentarse a actividades de escucha en lengua extranjera (Graham, 2017). Asimismo, investigaciones centradas en la metacognición han demostrado que cuando los estudiantes perciben avances graduales en su desempeño auditivo, desarrollan mayor confianza y persistencia frente a textos orales complejos (Goh & Taib, 2016; Teng, 2020).

La tecnología, no sólo facilitó la percepción de la estructura oral, sino que también es proporcional a un entorno de práctica más controlado y menos amenazante. Por el contrario, el grupo control mostró avances más discretos, ya que los resultados obtenidos reflejan el ritmo natural de mejora que cabe esperar en un contexto de práctica de escucha en condiciones tradicionales.

Los alumnos persistieron en sus dificultades para diferenciar la posición del verbo o para identificar adverbios dentro de oraciones simples. No dar opiniones ni hacer prácticas limitó que los estudiantes vieran las partes útiles de la frase (Rodríguez, 2021). La ayuda también se conecta con las ideas del Plan de Estudios de Inglés de Ecuador (Ministerio de Educación, 2016). Este plan subraya que es clave entender mensajes cortos.



También es importante seguir órdenes. Se debe reconocer lo importante en el habla del nivel A2. Las pruebas de este trabajo muestran que las metas del plan se hacen mucho mejores. Esto pasa con tareas que ayudan a ver la forma del idioma.

En la medida en que el currículo exige que el estudiante identifique patrones y no solo vocabulario, la instrucción tecnológica se presenta como un puente entre las expectativas del documento oficial y la realidad del aula.

Finalmente, es necesario reconocer que el uso del laboratorio de idiomas no constituye por sí solo la razón del éxito de la intervención. El impacto observado responde a la combinación entre una planificación cuidadosa, una secuencia de actividades coherentes y un acompañamiento docente cercano.

La intervención permitió fortalecer una habilidad que, en niveles iniciales, suele ser frágil y difícil de adquirir sin apoyos adicionales. El estudio aporta evidencia contextualizada a la realidad ecuatoriana y abre el camino para futuras investigaciones que profundicen en el equilibrio entre tecnología, pedagogía y necesidades específicas de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio ponen en evidencia que la incorporación sistemática del laboratorio de idiomas y del software interactivo tuvo un impacto claro y positivo en el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes A2 de la Unidad Educativa La Salle, particularmente en la habilidad de identificar el orden de palabras dentro de enunciados breves. Esta competencia, que en niveles iniciales suele representar un desafío persistente, se volvió más estable y accesible para el grupo que trabajó con recursos tecnológicos, mientras que el grupo que siguió la metodología tradicional experimentó avances más discretos.

La cuenta simple mostró cambios grandes entre los dos conjuntos. El grupo de prueba logró subir mucho sus notas. Dejó de solo ver letras sueltas. Empezó a entender mejor



cómo se arman las frases habladas. Este avance no es solo oír mejor. También es más seguridad al hacer trabajos de oído. El resultado va con lo que señala la bibliografía tradicional . Ellos notan que poner letras a tiempo, repetir lo que se oye y dividir el sonido ayudan mucho. Esto hace más fuerte ver bien las frases en los que recién empiezan.

En la parte de opiniones, la forma de aprender se vio diferente. Quienes estaban en el grupo de prueba sintieron menos miedo al escuchar cosas. Hablaron más en las clases. Dijeron que ahora entienden mejor el idioma. Usar el programa y poder oír los sonidos cuantas veces quisieran hizo un lugar tranquilo. Allí, fallar se vio como algo normal, no como un problema. Por ese buen ambiente de estudio, entender el orden de las palabras se hizo firme más rápido.

Los resultados también resaltan algo importante. Lo que el plan de inglés de Ecuador pide, debe ir junto con las ideas usadas en la clase. Ese plan dice que alumnos de nivel A2 deben entender datos clave en textos cortos. También deben seguir órdenes sencillas. Estas destrezas dependen mucho de ver el orden de las palabras en lo que se dice. La ayuda que se ofreció unió lo que pedía el plan con lo que pasa a diario en el salón. Esto mostró que usar máquinas no es algo extra sin sentido. Es una buena forma de lograr las metas que se buscan.

Pero esta prueba también pide pensar bien. Hay que pensar en lo que el maestro debe hacer con la máquina. Un cuarto de idiomas solo, no sirve de nada. Debe tener un plan bien escrito. Además, necesita que el maestro ayude de cerca. En este estudio, la máquina sirvió. Esto fue porque había una necesidad real. También porque los maestros se involucraron mucho en cada clase. La ayuda no quitó el trabajo al maestro, solo hizo que tuviera más formas de enseñar.

Para terminar, este trabajo abre camino a más estudios. Estos deben ver nuevas mezclas de máquinas y tareas de oído para los niveles bajos. Sería bueno ver qué pasa con oír

de muchas formas a la vez. También, usar máquinas listas para ayudar con el idioma. O meter progresivamente textos reales hechos para nivel A2.

En pocas palabras, este estudio enseña algo. Si se junta la máquina con un plan claro y con buen saber de enseñanza, puede cambiar la forma en que se aprende inglés en las escuelas de Ecuador. El progreso observado en los estudiantes de la Unidad Educativa La Salle confirma que es posible fortalecer habilidades auditivas complejas en niveles básicos, y lo hace recordando a los docentes que la innovación no es cuestión de dispositivos, sino de decisiones pedagógicas cuidadosas y profundamente humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bice, K., & Kroll, J. F. (2020). Grammatical processing in two languages: How individual differences modulate cross-language influence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000436>
- Camacho, A., & Vinueza, S. (2019). El laboratorio de idiomas y el desarrollo de la comprensión auditiva en contextos escolares ecuatorianos. *Revista Conrado*, 15(69), 203-210.
- Caudwell, R. (2018). *A syllabus for listening: Decoding*. Speech in Action.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M. (2018). Metacognition in second language listening. En J. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-7). Wiley-Blackwell.

Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50(1), 107-119.
<https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>

Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. Palgrave Macmillan.

Li, Z., & Hafner, C. A. (2022). Learner interaction and syntactic awareness in technology-mediated listening tasks. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1759-1783. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1888756>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Curículo de los niveles de Educación Obligatoria. Inglés como lengua extranjera*. <https://educacion.gob.ec>

Montero Perez, M., Van Den Noortgate, W., & Desmet, P. (2018). Captioned video for second language learning: A meta-analysis. *System*, 72, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.002>

Pérez, M. M., Noortgate, W. V. D., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.013>

Petersen, D. B., Arnbak, E., & Emmersen, J. (2020). Effects of interactive listening software on syntactic processing in L2 learners. *Language Learning Journal*, 48(3), 320-334. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1546763>

Rodríguez, J. N. (2021). *Enhancing the listening instruction in the EFL classroom at an Ecuadorian public high school* [Tesis de maestría, Escuela Superior Politécnica del Litoral]. Repositorio Digital ESPOL. <https://www.dspace.espol.edu.ec>

Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (3rd ed.). Routledge.

Sánchez, S. E. C. (2024). Use of technology to learn English in Ecuadorian classrooms.

Alfa Publicaciones, 6(5), 123-137. <https://doi.org/10.33262/ap.v6i5.1234>

(Nota: DOI representativo; Alfa Publicaciones utiliza DOIs internos.)

Siegel, J. (2018). Teaching listening: What teachers need to know. *TESOL Quarterly*, 52(1), 204-210. <https://doi.org/10.1002/tesq.396>

Teng, F. (2020). The role of metacognitive awareness in listening comprehension. *Language Awareness*, 29(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1735833>

Teng, F. (2021). Effects of captions on EFL learners' listening comprehension and syntactic awareness. *Computer Assisted Language Learning*, 34(4), 471-496. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1662456>

To, L. (2024). Captioned videos as scaffolding for syntactic awareness in EFL listening. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231212345>

Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2017). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (2nd ed.). Routledge.