Universidad de La Laguna

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado
Universidad de La Laguna

La destreza de la comprensión auditiva en Secundaria: un desafío para el alumnado y el profesorado.

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Lorena Álvarez Díaz

Dirigido por

Pedro A. Martín Martín

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)

Curso 2017-2018

Universidad de La Laguna, septiembre 2018

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en el papel que tiene la comprensión auditiva en la enseñanza de la asignatura Primera Lengua Extranjera (Inglés). Su objetivo principal es el de analizar todos los elementos implicados en un aula durante el desarrollo de una actividad de *listening* para la implementación posterior de una serie de actividades de comprensión auditiva más efectivas. Siguiendo esta línea, en la parte teórica de este proyecto se plasman los enfoques de enseñanza más relevantes, la importancia de la destreza en el currículo de la asignatura, los factores emocionales que afectan al aprendizaje del alumno/a y, por último, las ventajas de desarrollar el *listening* a través de la división de actividades en tres fases: *pre-listening, while-listening* y *post-listening*.

El estudio se centra en un grupo de 4º de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto localizado en el municipio de Santa Cruz de Tenerife, en una zona caracterizada por un perfil socio-económico bajo. La práctica se llevó a cabo a través de una observación previa del procedimiento habitual de desarrollo de las clases por parte del profesor y del comportamiento del alumnado durante estas. También, por medio del análisis de entrevistas realizadas tanto al profesorado como al alumnado. Una vez recopilados los datos se prosiguió con el diseño e implementación de las diferentes actividades, las cuales estuvieron enfocadas al bajo nivel del alumnado y buscaron no solo una mejora en la destreza comunicativa que nos ocupa sino también un aumento en la motivación y autoeficiencia de los estudiantes. Los resultados obtenidos fueron altamente satisfactorios en cuanto al nivel de motivación y del desarrollo de la destreza de comprensión auditiva, aunque se encontraron ciertas deficiencias que proponemos mejorar mediante algunas consideraciones pedagógicas que se plantean en este estudio.

Palabras clave: comprensión auditiva, esfera afectiva, enfoques didácticos, fase preparatoria.

ABSTRACT

This Master's Degree Final Project is focused on the role of listening comprehension in English as a foreign language classes. Its main objective is to analyse all the elements involved during the development of a listening activity in order to implement an improved listening activity. Following this line, this project reflects the most relevant teaching approaches, the importance of this skill for the curricula programme, the emotional factors that affect the students and, finally, the advantages of establishing a three-staged task: pre-listening, while-listening and post-listening activities.

The study was carried on a group of 4th of Secondary Education from a high-school located in Santa Cruz de Tenerife, in an area characterised by a low socio-economic profile. It began with the observation of the usual procedure of the subject and the behavior and attitude of the students towards it, in conjunction with the analysis of the interviews addressed to both teachers and students. Once the data was collected, the next step was the design and implementation of the activities, which were created in response to the students' levels and their interest in order to improve not only their listening skills but also their self-efficacy and motivation. The results that we obtained were highly satisfactory as regards the students' degree of motivation and the development of their listening skills, although we also found some deficiencies that could be improved by means of some pedagogical suggestions that we offer in this study.

Key words: listening, teaching approach, pre-listening, affective domain.

Escuchar. Eso no es nada especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar. Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad.

*"**Momo**" (1973)*
Michael Ende

0. ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 6
2. DIFERENTES ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE *LISTENING* 8
2.1. LAS ESTRATEGIAS *BOTTOM-UP* Y *TOP-DOWN* 9
2.2. *TOTAL PHYSICAL RESPONSE* 10
2.3. *EL ENFOQUE DIAGNÓSTICO* 11
3. OTROS FACTORES IMPLICADOS: ESFERA AFECTIVA Y MOTIVACIÓN 13
3.1. ESFERA AFECTIVA 13
3.1.1. AUTOESTIMA 14
3.1.2. AUTOEFICACIA O EFICACIA PERSONAL 14
3.1.3. INHIBICIÓN 15
3.1.4. TOMA DE RIESGOS 15
3.1.5. ANSIEDAD 16
3.1.6. EMPATÍA 17
3.1.7. EXTROVERSIÓN 17
3.2. MOTIVACIÓN 18
4. LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE LAS LENGUAS Y EN EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA 19
5. LA IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES PREPARATORIAS 24
5.1. ACTIVIDADES PRE-LISTENING 24
5.2. WHILE-LISTENING 26
5.3. POST-LISTENING 28
6. LA SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS 29
6.1. TIPOS DE MATERIALES 30
6.2. USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS: PROS Y CONTRAS 32
6.3. ¿UNA VARIEDAD DEL INGLÉS O VARIAS? 34
7. METODOLOGÍA 36
7.1. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO, EL AULA Y SUS RECURSOS 37
8. RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN DE LA CLASES DE 4ºESO 39
9. RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO 41
10. RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO 45
11. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA 46
11.1. DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD 47
11.1.1. PRE-LISTENING ACTIVITIES 48
11.1.2. WHILE-LISTENING ACTIVITIES 50
11.1.3. POST-LISTENING 50
11.2. RESULTADOS OBTENIDOS Y SUGERENCIAS DE MEJORA 51

12. OTRAS ESTRATEGIAS RECOMENDADAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA 54
13. CONCLUSIONES 57
14. BIBLIOGRAFÍA 59
15. ANEXOS 63
15.1. Entrevista al profesorado: 63
15.1.1. Profesora 1: 63
15.1.2. Profesora 2: 64
15.1.3. Profesora 3: 65
15.2. Cuestionario al alumnado: 67
15.3. Análisis estadístico del cuestionario al alumnado. 67
15.4. Actividades pre-listening: 69
15.4.1. Flags: 69
15.4.2. Plickers: 69
15.5. Actividades *while-listening*: 70
15.6. Cuestionario al turista: 71

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del inglés en el contexto educativo español es un asunto innegable. A pesar de que esta lengua se lleva impartiendo durante las últimas décadas en todas las etapas educativas obligatorias, fue con la actual ley LOMCE cuando se le dio verdadera importancia al uso del idioma como un instrumento para la comunicación. No obstante, la enseñanza de las destrezas de comprensión y expresión oral sigue siendo una tarea pendiente para muchos, ocupando un puesto secundario en la mayoría de las aulas. Debido a esta falta de interés por el enfoque comunicativo oral, en comparación con la mayor importancia dada a la comunicación escrita, este trabajo tiene como objeto el análisis de la comprensión auditiva en un aula de Educación Secundaria Obligatoria.

Durante años se ha tenido la errónea idea de que la escucha no necesitaba una instrucción activa ya que, al igual que sucede con la lengua materna, es una destreza que se adquiere de forma inconsciente. Afortunadamente muchos han sido los autores que han ido en contra de este concepto (e.g. De Andrade, 2006; Brown, 2007; Field, 2008) y hoy en día existen dos teorías que diferencian entre la adquisición de un idioma y el aprendizaje de este. Es evidente que en un aula de Primera Lengua Extranjera lo que prima es la enseñanza de un idioma, por lo tanto, en este estudio nos centraremos de forma holística en todos los elementos implicados en el aprendizaje de la destreza *listening*.

Una lección de comprensión auditiva exitosa trae consigo el derribo de grandes barreras y prejuicios. La principal razón de esta problemática se debe a su gran complejidad y a la intangibilidad de su naturaleza. Por suerte, esto no ha frenado ni a teóricos ni a docentes quienes se encuentran en una incansable exploración acerca de nuevos y mejores métodos y estrategias para su enseñanza. Otra de las causas por las cuales la comprensión auditiva es una de las destrezas más difíciles de desarrollar, y de adquirir, la encontramos en los prejuicios que tiene el alumnado hacia el idioma, la destreza y hacia sus propias capacidades.

Atendiendo a esta premisa, el principal propósito de este Trabajo de Fin de Máster es el de resaltar la importancia de la comprensión oral para la enseñanza de una lengua extranjera y la de presentar todos los elementos implicados en su desarrollo, ya sean elementos didácticos como afectivos. Asimismo, se llevó a cabo el diseño e implementación de una actividad con la intención de dar respuesta a todo lo anteriormente expuesto.

El trabajo está estructurado en 11 apartados los cuales se dividen en dos grupos: teórico y práctico. Por un lado, hablaremos de los diferentes enfoques para la enseñanza de la comprensión auditiva haciendo especial hincapié en aquellos con mayor presencia en las aulas. Continuaremos con la explicación de, los grandes olvidados, factores afectivos, los cuales definen las actitudes del alumnado y, por consiguiente, influyen en su aprendizaje. Luego hablaremos del papel del *listening* en el Currículo de la asignatura y el vínculo de este con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A continuación, trataremos cómo enfocar y llevar a cabo una actividad y la importancia de establecer una fase preparatoria. Siguiendo esta línea, incluiremos un apartado donde explicaremos los elementos principales a considerar a la hora de seleccionar los materiales didácticos, es decir: el tipo de material, su autenticidad y la variedad del idioma.

Por otro lado, nos adentraremos en la evaluación de la destreza en el aula. Para ello hicimos una primera observación del perfil del alumnado, su comportamiento y al desarrollo de la asignatura. Proseguimos con el análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas al profesorado y a los alumnos y alumnas. En el apartado 11 veremos una descripción de las diferentes actividades llevadas a cabo con el grupo con su consiguiente análisis y propuestas de mejora. Y finalmente, concluimos con una serie de estrategias recomendadas para mejorar la comprensión auditiva en el aula.

En definitiva, lo que busca este trabajo es la reflexión por parte de cualquiera que se adentre en él acerca de la importancia de la comprensión auditiva en el marco educativo de la enseñanza de idiomas, y que ayude a tener una visión más detallada sobre los principales ingredientes necesarios para lograr el éxito.

2. DIFERENTES ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE *LISTENING*

Es probable que muchos profesores y estudiantes consideren la comprensión auditiva como la destreza más complicada de adquirir y de enseñar. Podemos deducir que una de las principales razones es que su producto, es decir, el resultado de un *Listening* eficiente, es algo intangible.

Debido a esto, en la mayoría de las aulas, la comprensión auditiva pasa a un segundo plano contradiciendo así todo lo que Vandergrift (2007:191) dice acerca de esta destreza:

> Listening comprehension lies at the heart of language learning, and the development of L2 listening skills has demonstrated a beneficial impact on the development of other skills, in other words, listening comprehension skill can serve as a bridge towards the other three skills.

Siguiendo esta afirmación, es evidente que son muchos los factores implicados en la enseñanza de la comprensión auditiva pero, antes de adentrarnos en ellos, debemos hacernos una primordial pregunta: ¿Qué es el *Listening*?

En su libro "Teaching Listening", Mary Underwood (1989: 1) establece una clara diferencia entre escuchar (*listening*) y una escucha eficaz (*successful listening*):

> Listening is the ability of paying attention to and trying to get meaning from something that we hear; and, to listen successfully we need to be able to work out what speakers mean when they use particular words in particular ways on particular occasions, and not simply to understand the words themselves.

En otras palabras, escuchar no es solo entender y conocer cada una de las palabras que un hablante reproduce (lo que dice), sino también es entender lo que el hablante quiere expresar. El término "comprensión auditiva" abarca todo esto y el Instituto Cervantes (s.f.) la define como:

> La comprensión auditiva es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.

Atendiendo a estas consideraciones, nos damos cuenta de que *Listening* es una destreza cuyo nivel de importancia es directamente proporcional a su complejidad. Es por esto que a la hora de elegir un enfoque didáctico nos encontramos con una gran variedad de métodos que, a pesar de su longevidad, muchos siguen siendo referentes en la actualidad. Por consiguiente, en el siguiente punto hablaremos de estos, los enfoques aún presentes en las aulas: *The diagnostic approach*, *Bottom-Up & Top-Down Approach*, y T*otal Physical Response.*

2.1. LAS ESTRATEGIAS *BOTTOM-UP* Y *TOP-DOWN*

Los enfoques *Bottom-Up* y *Top-Down*, aunque diferentes en su definición y práctica, son dos conjuntos de procesos que ocurren de manera simultánea durante el desarrollo de una actividad de comprensión auditiva.

Por un lado, las estrategias *Bottom-Up* se enfocan en el aspecto lingüístico de la información de entrada (input). Este es un proceso gradual de menos a más en el que, según palabras de Vandergrift (2007: 193), los oyentes "construct meaning by accretion, gradually combining increasingly larger units of meaning from the phoneme-level up to discourse-level features". En otras palabras, este proceso consiste en reconocer el mensaje a través de la unificación de fonemas para formar palabras, con estas formar frases que construyan oraciones y como resultado, obtener todo el texto (input). Esta estrategia se desarrolla y evoluciona a través de la práctica. En su artículo "Listening Comprehension Research" (2007:197), Vandergrift cita a Hulstijn y su fórmula de seis pasos con la cual los estudiantes pueden enriquecer sus estrategias *Bottom-up*:

1. Listen to the recording.
2. Ask themselves whether they have understood what they heard.
3. Replay the recording as often as necessary.
4. Consult the written text to read what they have just read.
5. Recognize what they should have understood.
6. Replay the recording as often as necessary to understand all of the oral text without written support.

Por otro lado, el enfoque *Top-Down* no se centra en el contenido lingüístico del mensaje sino en el contexto y en los conocimientos previos del oyente. Estos factores serán claves para construir en el receptor un esquema previo con el cual vaticinar lo que el emisor quiere

comunicar. En palabras de Morley (2007: párrafo 4): "[the top-down approach] refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of the message. Background knowledge consists of context, that is, the situation and topic, and co-text, in other words, what came before and after.".

Como se dijo al principio, ambos procesos ocurren de manera simultánea pero, como afirma Vandergrift (2007: 193), "the degree to which listeners use one process more than the other will depend on the purpose for listening, learner characteristic such as level of language proficiency, and the context of the listening event.". A pesar de esto, la puesta en práctica de este enfoque en la enseñanza de la comprensión auditiva en una clase de lengua extranjera debe darse de forma independiente. Para Córdoba, Coto y Ramírez (2005: 9) "es fundamental para lograr que el estudiante pueda dar sentido al mensaje y así ser un participante activo de la interacción.".

Siguiendo esta línea, nos encontramos con que las actividades relacionadas con la estrategia *Top-Down* serían todas aquellas incluidas en la etapa de actividades *Pre-Listening* (predecir el contenido del audio a través de imágenes, por ejemplo) y en la siguiente etapa (*While-Listening*) encontraríamos las actividades de *Bottom-up*. Completar el texto con la palabra que falta (fill in the gaps) es un ejercicio típico para este tipo de estrategia. No obstante, en el apartado 4 hablaremos con más detalle de esta división de actividades aquí mencionadas: *Pre-Listening, While-Listening & Post-Listening Activities.*

2.2. *TOTAL PHYSICAL RESPONSE*

La destreza auditiva (junto con la oral) ha pasado por muchos altibajos durante décadas. Tras un periodo de infravaloración, fue en la década de los ochenta cuando el *listening* recuperó su importancia para la adquisición y enseñanza de una lengua y se lo debe en gran medida a James Asher.

Para saber cómo llegó Asher a postular esta teoría, tenemos que ponernos en la situación de querer comunicarnos con un bebé. Dado que no vamos a obtener respuesta alguna por su parte, nuestra comunicación hacia ellos se basa en pequeñas órdenes que impliquen que ellos realicen un movimiento. Asher (1979) define al enfoque TPR (Respuesta Física Total, por sus siglas en inglés *Total Physical Response*) como un método que centra el aprendizaje de las

destrezas comunicativas a través de acciones. Howitz (2008: 54) añade: “Asher’s theory maintains that physical actions helps reinforce language learning because the body associates the command it hears with the action it is carrying out.”. En resumen, el método *Total Physical Response* de Asher según Nunan (1997:5) se basa en tres principios:

> 1. We should stress comprehension rather than production at the beginning levels of second language instruction with no demand on the learners to produce the target language.
> 2. We should obey the "here and now" principle which argues that language should be associated with things that are physically present in the environment.
> 3. Learners should demonstrate comprehension by listening to, and carrying out instructions couched in the imperative.

A pesar de que a primeras parezca que a través de este enfoque el material lingüístico a enseñar es limitado, es decir, únicamente verbos en su forma imperativa, son muchas cosas las que se pueden impartir de acuerdo con Horwitz (2008: 54):

> Colors can be taught, for example, by asking students to "pick the red crayon" when many colors are available, and the conditional can be taught by commands such as, “If I drop the pen, then close your notebooks, but if I drop the pencil, then open your English textbook."

Si bien el método de enseñanza de Respuesta Física Total es insuficiente en niveles altos, su uso es muy útil en aulas con alumnos tímidos ya que TPR les permite lograr un alto grado de motivación dejándoles tiempo y espacio para producir lenguaje en el momento que ellos se sientan lo suficientemente seguros como para hacerlo.

2.3. EL ENFOQUE DIAGNÓSTICO

Durante décadas (y partiendo de mi experiencia) el *listening* se ha enseñado, o más bien practicado, mediante actividades aisladas y descontextualizadas incluidas en los libros de texto; y su evaluación se ha centrado en lo correcto, o no, de las respuestas recibidas por parte del alumnado. Este foco tanto en la práctica como en la evaluación se debe a dos razones. La primera la proporciona Field en su libro “Listening in the Language Classroom” (2008: 80):

> The fact is that listening and reading are internalised skills: they take place in the mind of the learner and cannot be studied directly. The only evidence available as to whether listeners are operating successfully is indirect and takes form of responses to exercises and tasks similar to those that testers favour.

La segunda, la menciona Brown (1986, citado en Field, 2008:82) "Until we have some diagnostic procedures, the teacher [of L2 listening] can only continue to test comprehension, not to teach it".

En otras palabras, teniendo en cuenta la intangibilidad de la comprensión auditiva y la necesidad de mejorar y actualizar su enseñanza, Field propone el enfoque diagnóstico (o *Diagnostic Approach*). Este, como su propio nombre indica, consiste en analizar y evaluar las dificultades encontradas por parte del alumnado durante el desarrollo de una actividad, en este caso de comprensión auditiva, con el objetivo de mejorar. Para ello, y siguiendo las palabras de Brown, hay que evaluar una actividad llevada a cabo para así analizar los errores y diagnosticar su causa. En palabras de Field (1998: 111): "Instead of judging understanding by the number of learners who answer correctly, teachers need to follow up incorrect responses in order to determine where understanding broke down and to put things right."

Siguiendo esta línea, hay que cambiar el peso de cada una de las fases de una actividad de comprensión lectora es decir: *Pre-listening, While-listening* y *Post-listening*. Una actividad de *listening* usual implica una larga fase preparatoria (*Pre-listening*) seguida de unos ejercicios muy cortos de listening (*While-listening*) y termina con la corrección de estos (*Post-listening*). Por consiguiente, para Field (1998) una actividad adaptada y revisada (tras un enfoque diagnóstico) consistirá en un periodo preparatorio mucho más corto con el cual motivar al alumnado; una siguiente sesión de *listening* mayor con actividades de respuesta tanto cerradas como abiertas; y una sesión *post-listening* con la cual analizar y re-enfocar el *listening* a través de "micro listening exercises" (pág. 112).

Para concluir, es importante destacar que el *Diagnostic Approach* ha estado muy presente durante la elaboración y desarrollo de la parte práctica de este trabajo.

3. OTROS FACTORES IMPLICADOS: ESFERA AFECTIVA Y MOTIVACIÓN

A la hora de instruir y aprender la comprensión auditiva son muchos los factores implicados. Hasta ahora hemos hablado de elementos didácticos, es decir, los diferentes enfoques para la enseñanza de la comprensión auditiva. Con esto hemos puesto el foco de atención en el profesorado, las herramientas que este usa, cómo las usa y cómo afectan al alumnado de forma indirecta. No obstante, en este punto nos centraremos en otros aspectos de gran importancia que, aunque muchas veces pasan desapercibidos, están directamente implicados en todo el proceso: los factores psicológicos del alumnado.

La personalidad de los alumnos y alumnas que componen un aula va a determinar la forma en la que estos se enfrentan al proceso de enseñanza y a una actividad en concreto. Por ello, es necesario conocer cuáles son estos factores para así combatir los miedos e inseguridades del alumnado. En palabras de Brown (2007:153): "careful, systematic study of the role of personality in second language acquisition has already led to a greater understanding of the language learning process and to improved language teaching designs".

Brown (2007) divide estos elementos en dos. Por una parte tenemos la constantemente mencionada motivación; y por otro, lo que él llama *Affective Domain* o, esfera afectiva.

3.1. ESFERA AFECTIVA

La esfera afectiva está relacionada tanto con los sentimientos y emociones del propio estudiante consigo mismo como con el resto de personas que componen la clase. Brown (2007:153) concreta que:

> Second language learners need to be perceptive both to those with whom they are communicating and to the language itself, responsive to persons and to the context of communication, and willing and able to place a certain value on the communicative act of impersonal exchange.

Brown (2007) incluye dentro de este *Affective Domain* los siguientes conceptos: la autoestima, la eficiencia personal, la inhibición, la toma de riesgos, la ansiedad, la empatía, y por último, la extroversión.

3.1.1. AUTOESTIMA

La autoestima es uno de los factores emocionales más vulnerables e importantes durante la adolescencia. Está relacionada con la forma en la que nos vemos a nosotros mismos y en cómo nos valoramos. Brown (2007:154) cita a Coopersmith para definir a la autoestima:

> By self-esteem, we refer to the evaluation which individuals make and customarily maintain with regard to themselves, it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which individuals believe themselves to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgment of worthiness that is expressed in the attitudes that individuals hold toward themselves. It is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behavior.

Asimismo, Brown (2007) diferencia entre tres tipos de autoestima: autoestima global, autoestima situacional o específica y autoestima functional (*task self-esteem*). Aunque estas tres autoestimas están implicadas en la adquisición de una segunda lengua, las dos últimas tienen mayor peso en el presente estudio.

Entendemos por autoestima específica como aquella que se desarrolla en un ámbito social ya sea en el hogar, en el trabajo, en el colegio, etc.; y por autoestima funcional a la que tiene lugar durante el desarrollo de una tarea concreta como por ejemplo, la actividad de comprensión auditiva objeto de este Trabajo de Fin de Máster.

La pregunta aquí es: ¿cómo puede el profesorado mejorar la autoestima de sus alumnos y alumnas? Desde la experiencia podemos decir que hay que valorar positivamente cada uno de los logros de nuestro alumnado y poner metas graduales o, en otras palabras, que la dificultad de los ejercicios y actividades vayan in crescendo. Hay que mencionar además que Brown (2007: 155) postuló otra pregunta de difícil respuesta: "Does high self-esteem cause language success, or does language success cause high self-esteem?" Él responde que aunque es difícil concretar cuál es el factor que desencadena al otro, lo que está claro es que están interconectados y que el profesor o profesora puede influir positivamente en ambos.

3.1.2. AUTOEFICACIA O EFICACIA PERSONAL

Directamente relacionado con la autoestima tenemos lo que Brown (2007) llama "self efficacy". Este concepto se define como el sentimiento de logro o fracaso que tiene el alumnado acerca de una actividad.

Para entenderlo mejor debemos rememorar aquella vez que aprendimos a montar en bicicleta o a nadar. Aunque al principio nos costó porque nos creíamos incapaces de lograrlo, una vez que tuvimos la confianza suficiente en nosotros mismos fuimos expertos nadadores del estilo "perrito", y competentes ciclistas incluso sin el apoyo de nuestro instructor o de los ruedines.

En esto se resume la autoeficacia: "if a learner feels he or she is capable of carrying out a given task, in other words, a high sense of self-efficacy, an appropriate degree of effort may be devoted to achieving success" (Brown 2007, pág. 156).

3.1.3. INHIBICIÓN

A pesar de que la inhibición suele estar incluida dentro de la autoestima o la eficacia personal, Brown la define de manera independiente dando así la importancia que merece debido a su gran influencia en la enseñanza y adquisición de una segunda lengua.

Brown (2007:383) la define como: "apprehension over one's self-identity or fear of showing self-doubt, leading to building mechanisms of protective self-defense". Es decir, el alumnado con el objetivo de proteger su autoestima y su ego se abstiene evitando no solo a la actividad y al grupo sino también a su propio ser autocrítico. Además añade que "these defenses inhibit learning, and their removal can therefore promote language learning, which involves self-exposure to a degree manifested in few other endeavors." (pág. 383)

Con respecto a este factor afectivo tenemos otro claramente vinculado, la toma de riesgos, el cual definimos a continuación.

3.1.4. TOMA DE RIESGOS

Otro factor importante en la enseñanza de una segunda lengua es la voluntad que tienen los aprendices para arriesgarse y equivocarse. El problema con la toma de riesgos no está solo en el error en sí sino en el miedo a las posibles reacciones tanto por parte del profesorado como del resto de compañeros del aula. Es por ello que la autoestima tiene un papel importante en esta toma de riesgos: "self-esteem seems to be closely connected to a risk-taking factor: when

those foolish mistakes are made, a person with high global self-esteem is not daunted by the possible consequences of being laughed at" (Brown 2007, pág. 161)

Para propiciar que el alumnado pierda sus miedos a la hora de equivocarse el profesorado debe crear una atmósfera de confianza y empatía dejando claro que el error es parte del proceso de aprendizaje.

3.1.5. ANSIEDAD

Spielberger (citado en Brown 2007:161) define a la ansiedad como "the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system".

La ansiedad tiene un papel importante en la adquisición de una segunda lengua, es tal su importancia que se ha acuñado el término "ansiedad lingüística" (o *language anxiety*). Esta ansiedad de lenguaje la observamos en el aula a través del miedo del alumnado a equivocarse quedando académicamente vulnerable e inepto ante el profesor o profesora y al resto de sus compañeros, o en la ansiedad que crea en sí mismo un examen o evaluación. Si bien es cierto que a primera vista la ansiedad parece un sentimiento negativo en un aula de segunda lengua extranjera, durante décadas se ha hablado de dos diferentes tipos de ansiedad: la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora.

Como sugiere Arnold (2006:3) es esta última la que está más presente en una clase: "[...] una ansiedad «facilitadora» [...] crea la suficiente tensión para promover el esfuerzo para realizar bien una tarea pero no demasiado para inhibirla. Sin embargo, cuando se refiere a la ansiedad en el aula, generalmente se entiende que es «debilitadora» y, por tanto, hace falta reducirla." y, al mismo tiempo, añade algunas pautas que debe seguir el profesorado para evitarla:

- Tratar al alumno siempre con respeto e intentar proteger su sentido del yo.
- Darles a los alumnos la posibilidad de expresar sus preocupaciones.
- Crear un ambiente de cooperación en vez de competición.
- No presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz.
- Mantener una política sobre la corrección de errores que no resulta amenazante para el alumno.

Arnold (2006, pág. 3)

3.1.6. EMPATÍA

Es evidente que la comunicación implica un cierto grado de empatía. Brown (2007:165) considera a la empatía como:

> The process of "putting yourself into someone else's shoes," is searching beyond the self to understand what another person is feeling. It is probably the major factor in the harmonious coexistence of individuals in society. Language is one of the primary means of empathizing, but nonverbal communication facilitates the process of empathizing and must not be overlooked.

Es importante promover e impulsar la empatía en el aula, tanto hacia los hablantes nativos de la propia lengua como a los compañeros de clase. Alumnos con un alto nivel de empatía reaccionan mejor ante los problemas y los errores de sus compañeros creando así un ambiente en el cual todos se sientan cómodos a la hora de tomar riesgos disminuyendo así sus inhibiciones y miedos.

3.1.7. EXTROVERSIÓN

Finalmente, la extroversión, y su homóloga introversión, son factores afectivos y sociales presentes durante el desarrollo de una lección de inglés. Se tiene la idea errónea y estereotipada de que una persona extrovertida es aquella que es muy sociable y afable y, por consiguiente, un individuo introvertido es todo lo contrario, alguien callado, reservado e incluso solitario. Debido a este cliché, Brown (2007:166-167) expone lo que de verdad se entiende como extroversión e introversión:

> Extroversion is the extent to which a person has a deep-seated need to receive ego enhancement, self-esteem and a sense of wholeness from other people as opposed to receiving that affirmation within oneself. Extroverts actually need other people in order to feel "good". But extroverts are not necessarily loudmouthed and talkative They may be relatively shy but still need the affirmation of others. Introversion, on the other hand, is the extent to which a person derives a sense of wholeness and fulfillment apart from a reflection of this self from other people. Contrary to our stereotypes, introverts can have inner strength of character that extroverts do not have.

Aunque no se puede demostrar que la extroversión está relacionada con un aprendizaje de lenguas extranjeras exitoso, sí es cierto que algunas de las actividades que se hacen en el aula están destinadas a un alumnado extrovertido (véase *role-plays*, juegos de mímica, etc.). Por consiguiente, lo que no podemos deducir de esto es que el alumnado introvertido no sea

capaz de realizar efectivamente dichas actividades en un entorno en el que ellos se sientan cómodos.

3.2. MOTIVACIÓN

Al igual que hizo Brown en su libro "Principles of Language Learning and Teaching", este trabajo también hace una mención especial a la tan mencionada motivación. Este concepto es uno de los más estudiados y mencionados en la educación, y aún lo es más cuando nos referimos a la enseñanza de idiomas; es por esto que lo separamos de los anteriores factores afectivos creando una categoría individual.

Una de las principales preguntas que nos debemos hacer los profesores y profesoras es: ¿por qué quieren nuestros alumnos aprender este idioma? La motivación es esto, el conjunto de razones por las cuales un alumno o alumna está estudiando la lengua.

Como señala Horwitz (2008), en los años 70 Gardner y Lambert determinaron que había dos tipos de motivación: instrumental e integrativa. La primera está relacionada a motivos más prácticos (véase aprobar un examen o conseguir un trabajo); y la motivación integrativa, como su mismo nombre indica, está vinculada con el fin de integrarse con los hablantes nativos y la cultura del idioma en cuestión. Años más tarde, esta clasificación fue reemplazada por la que conocemos hoy en día como motivación intrínseca y extrínseca, las cuales tienen un mayor enfoque en un contexto educativo.

Por un lado, Lile (2002) define a un estudiante intrínsecamente motivado como aquel o aquella que estudia por el propio placer de aprender un idioma, porque es algo que le gusta y le interesa. Por otro, un alumno o alumna extrínsecamente motivado es alguien que solo se mueve por motivos externos, es decir, su objetivo es aprobar la asignatura, evitar una reprimenda, etc.

Es evidente que en un aula siempre habrá una motivación extrínseca. Es debido a esto que el objetivo del profesorado debe ser impulsar las motivaciones intrínsecas de su alumnado ya que, según establece Brown (2007: 173), la motivación extrínseca, aunque necesaria e innegable, necesita un cierto grado de motivación intrínseca con la cual favorecer "a long-term retention".

Para finalizar, los profesores y lingüistas Dörnyei and Csizér (1998:215) llevaron a cabo una investigación entre estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera en un colegio

húngaro. Tras ella postularon lo que llamaron los "Ten commandments for motivating language learners", los cuales hemos considerando como referentes en el presente estudio. Estos son:

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learners' linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture.

Dörnyei & Csizér (1998, pág. 215)

4. LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE LAS LENGUAS Y EN EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), define el currículo como un documento que regula los diferentes elementos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las asignaturas y enseñanzas educativas. Estos elementos son:

- Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- Las competencias.
- Los contenidos.
- La metodología didáctica.
- Los estándares de aprendizaje evaluables.
- Los criterios de evaluación.

Es en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre donde se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (artículo 25.) En él se especifica que la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés) debe enfocarse en el empleo del idioma como una herramienta que habilite la capacidad discursiva y de comunicación del alumnado.

El currículo se divide por "Bloques de aprendizaje" y es el primero de todos el que hace referencia a la comprensión auditiva o "Comprensión de Textos Orales". Allí tendríamos el criterio de evaluación 1 y 2.

Por un lado, el primero se encuentra dentro de la dimensión del alumnado como agente social y dice:

> Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y detalles relevantes en textos orales breves o de longitud media, claramente estructurados y que traten sobre temas concretos o abstractos, con la finalidad de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.
>
> (pág. 71)

Por otro lado, el segundo está dentro de la dimensión del alumnado como aprendiente autónomo y se centra en la habilidad de los alumnos y alumnas para seleccionar y utilizar las estrategias adecuadas con las que lograr un entendimiento eficaz y satisfactorio:

> Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
>
> (pág. 73)

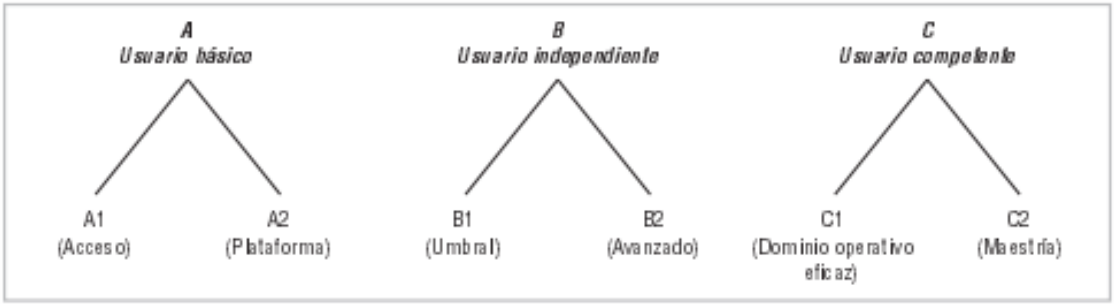
Es imposible hablar del Currículo y de sus criterios sin mencionar el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) ya que "para la elaboración del currículo de Primera Lengua Extranjera se ha empleado como guía el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER)." (pág. 2). Pero, la pregunta principal es: ¿qué es el MCER?

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) es un documento elaborado tras más de una década de investigación lingüística llevada a cabo por expertos en la materia procedentes de los estados miembros del Consejo de Europa. En sus primeras páginas se presenta a sí mismo como un proyecto que:

> [...] proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.
>
> (pág. 16)

En otras palabras, lo que el MCER busca es facilitar la movilidad de todos los habitantes de la Unión Europea por toda su extensión a través de la homologación de la educación de lenguas en todos los países que la forman. Este objetivo no solo facilita el desplazamiento de los estudiantes europeos sino también de los profesionales que se dedican a la enseñanza de idiomas. El MCER proporciona a estos los medios necesarios (descripción de objetivos, contenidos, metodología, etc.) con los cuales desarrollar una educación transparente con la cual satisfacer las necesidades del alumnado y hacerlos conscientes de sus propios conocimientos y capacidades idiomáticas.

Es tanto la complejidad del lenguaje y su aprendizaje que el Marco de Referencia para poder abarcar todas sus vertientes tuvo que adoptar un carácter taxonómico. Esta actitud desembocó en una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización y clasificación del conocimiento de lenguas. Estos niveles son una adaptación a la división ya clásica de Básico, Intermedio y Avanzado pero, adoptando "un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C" (pág. 38), propiciando así su carácter universal. El esquema es el siguiente:



Asimismo, el Marco Común europeo divide las capacidades que el alumnado debe dominar en tres categorías principales: comprender, hablar y escribir. Con esto tenemos cinco competencias en total, añadiendo la interacción oral a las cuatro destrezas básicas ("4 skills") tan arraigadas en el mundo de la docencia lingüística. En la siguiente tabla se muestra esto con mayor claridad:

Comprender		**Hablar**		**Escribir**
Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita

Como el tema a tratar en este trabajo es el *listening*, nos centraremos en explicar qué entiende el MCER como comprensión auditiva y qué capacidades y conocimientos definen cada uno de los niveles anteriormente mencionados.

Según el Marco Común de Referencia, la comprensión auditiva consiste en que un usuario de la lengua (oyente) reciba y procese una información de entrada (input) anunciada por otro u otros usuarios de la lengua.

Con respecto a los niveles, por un lado el MCER para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, ofrece una tabla de autoevaluación para el alumnado, gracias a la cual él/ella es capaz de identificar en qué nivel de la escala se encuentra a través de una explicación clara y concisa de sus capacidades. Por otro lado, y atendiendo a que este trabajo se desarrolla desde el punto de vista del profesorado, el MCER también ofrece una tabla de evaluación con la que facilita la clasificación jerárquica del alumnado. En referencia a la comprensión oral, el MCER recoge lo siguiente:

	COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del

	discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado

A pesar de su facilidad y claridad y de que lleva años implantado en las Leyes Educativas de nuestro país, parece que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas aún sigue siendo un tema que se le atraganta a muchos profesores y profesoras y al alumnado. La principal prueba de ello es que el MCER define al aprendizaje de idiomas "como una tarea a lo largo de toda la vida" (pág. 20) y mi experiencia, tanto como alumna como profesora en mi periodo de prácticas, me ha demostrado que esto no se lleva a cabo y que parece que en cada curso académico el inglés se comienza impartiendo desde cero y no como una continuación a lo visto el año anterior. Además, el Marco Común de Referencia y el Currículo de la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés) muestran una clara predominancia hacia el uso de la lengua como una herramienta para la comunicación, dándole así una mayor importancia a las competencias de comprensión auditiva y de expresión e interacción oral las cuales, como veremos en la parte práctica de este trabajo, suelen pasar a un segundo plano en la mayoría de las aulas.

5. LA IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES PREPARATORIAS

Desde el punto de vista de cualquier chef experto, toda buena receta requiere de una elaboración previa, una buena preparación y cocción, y un emplatado final atractivo y que sea acorde a todo el trabajo realizado y, como veremos, pasa algo parecido con la destreza *listening*.

La comprensión auditiva ha ido ganando relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua y esto se ha traducido en un desarrollo de actividades de comprensión auditiva mucho más competentes y elaboradas con las cuales conseguir que los estudiantes adquieran esta destreza de manera exitosa. Karakas (citado en Gilakjani y Ahmadi, 2011:982) apunta que las actividades de *listening* intentan ayudar la interpretación del alumnado hacia el texto y es por ello que se han recategorizado en tres: *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*.

Como ya hemos destacado, la comprensión auditiva es una de las destrezas más difíciles de desarrollar y de adquirir en una clase de enseñanza de lengua extranjera. Esta dificultad se debe a que, al contrario que sucede con esta lengua, nosotros rara vez tenemos problemas de comprensión con nuestro idioma materno ya que, aunque escuchar sea una actividad activa, nosotros la hemos adquirido de forma indirecta. Esta idea la refleja Rees (2003: párrafo 2):

> In our first language we rarely have trouble understanding listening. But in a second language, it is one of the harder skills to develop – dealing at speed with unfamiliar sounds, words and structures. This is even more difficult when we do not know the topic under discussion, or who is speaking to whom.

Por lo tanto, para evitar toda esta problemática es necesario llevar a cabo una preparación previa, es decir, actividades *pre-listening*.

5.1. ACTIVIDADES PRE-LISTENING

Seguir con el procedimiento de llegar a la clase, abrir el libro, seleccionar y leer el ejercicio de *listening* y reproducir directamente el audio, aunque por desgracia aún lo podemos ver en algunas aulas, es algo que, además de obsoleto, es injusto para el alumnado. Rees (2003: párrafo 3) añade que:

> So, simply asking the students to listen to something and answer some questions is a little unfair, and makes developing listening skills much harder. Many students are fearful of

> listening, and can be disheartened when they listen to something but feel they understand very little. It is also harder to concentrate on listening if you have little interest in a topic or situation.

Con el objetivo de cambiar esta perspectiva negativa del alumnado acerca de las actividades de comprensión auditiva, la fase *pre-listening* lo que quiere conseguir es activar el conocimiento previo del alumnado sobre el tema a tratar en el audio, evitar y superar los posibles problemas de comprensión, proporcionar el contexto necesario y, por último y no menos importante, motivar a los alumnos y alumnas para conseguir su participación activa durante todo el desarrollo de la actividad. Rees (2003) reúne todos estos objetivos a través de la siguiente catalogación:

1. Setting the context.
2. Generating interest.
3. Activating current knowledge.
4. Acquiring knowledge.
5. Activating vocabulary / language.
6. Predicting content.
7. Pre-learning vocabulary.
8. Checking / understanding the listening tasks.

Blasco (2012) en su blog da una lista de las diferentes actividades pre-listening que se pueden llevar a cabo:

- ❑ Dar al estudiante, oralmente, algún tipo de información acerca del tema del listening.
- ❑ Actividad de comprensión lectora de algún tema relacionado con el listening.
- ❑ Descripción de imágenes para ilustrar un evento o una situación.
- ❑ Debate acerca de los temas o de la situación del listening.
- ❑ Una sesión de preguntas y respuestas.
- ❑ Un ejercicio de escritura.
- ❑ Explicación de las instrucciones para toda la actividad de listening.
- ❑ Presentación de vocabulario relacionado con el tema.

Se debe agregar la importancia que tienen las nuevas tecnologías para el alumnado y la necesidad del profesorado de adaptarse a esta circunstancia. A causa de esto, en internet podemos encontrar gran cantidad de recursos con los cuales modernizar y tecnologizar la práctica de las actividades anteriormente listadas. Por ejemplo, podemos usar Youtube o Powtoon para visualizar imágenes relacionadas con el audio; usar Kahoot para hacer una sesión

de preguntas y respuestas con las cuales después crear un debate; o usar Plickers para la presentación del vocabulario y la gramática.

Por un lado, destacamos el uso de imágenes o vídeos con los cuales los estudiantes puedan indagar en el tema principal del texto y, a través de esto, el uso de mapas conceptuales con los cuales crear una red de vocabulario con la cual recordar y repasar lo que ya conocían e incluso añadir palabras que son nuevas para la mayoría. Con esta actividad no solo activamos su conocimiento previo sino también, presentamos el vocabulario relacionado. Por otro lado, consideramos necesaria la explicación de las instrucciones de cada una de las partes de lo que será la fase *while-listening* para que así, los alumnos y alumnas sean conscientes desde el principio de lo que tienen que hacer y cómo lo deben de hacer.

Para concluir, si bien es cierto que la mayoría de profesores y autores apoyan el enfoque diagnóstico (*diagnostic approach*) que establece que la fase *pre-listening* debe ser de corta duración (no más de 5 minutos), Rees (2003: párrafo 16) recalca que todo esto depende del alumnado al que nos estemos enfrentando y del tema que vayamos a tratar:

> If you have a class who are generally struggling with listening work, then the more extensive that the pre-listening work is the better.[...] Personally, I feel it is important to devote a fair proportion of a lesson to the pre-listening task, should the listening warrant it. For example, the listening about an ecological campaigner lends itself well to extended knowledge and vocabulary activation. However, a listening involving airport announcements may only need a shorter lead-in, as the topic is somewhat narrower.

5.2. WHILE-LISTENING

La segunda fase en el desarrollo de una sesión de comprensión auditiva sería la llamada "*while-listening*" y esta se corresponde con el momento propio de la escucha y la consiguiente realización de actividades. Aquí la mayoría de los profesionales distinguen entre dos tipos de escucha: intensiva y extensiva.

Para que una actividad de este tipo sea real, lo lógico sería únicamente reproducir el contenido una vez. No obstante, como indican Richards y Renandya (2002: 243), la situación de escuchar un audio en una clase de idiomas ya es de por sí artificial así que lo necesario es reproducir el audio las veces suficientes para que el alumnado normalice la voz del extraño o extraña que habla, la entonación, el acento, la rapidez, etc. Para ello, es necesario un periodo previo de escucha extensiva. Es en esta primera parte de la fase *while-listening* en donde el

alumnado se da cuenta de si sus suposiciones eran ciertas o no y empieza a crear una imagen mental de lo que escucha.

Una vez logrado este proceso de normalización o, en otras palabras, la escucha extensiva, el siguiente paso sería el proceso intensivo. En este punto lo que buscamos es que el alumnado se concentre en entender fragmentos específicos del audio. Por consiguiente, es en esta fase de escucha intensiva donde procedemos a la contestación de las preguntas o ejercicios propuestos. Algunos de los ejercicios que se pueden llevar a cabo son:

- ❑ Preguntas de verdadero o falso.
- ❑ Preguntas de respuesta abierta.
- ❑ Seleccionar la respuesta correcta.
- ❑ Seleccionar la imagen correcta.
- ❑ Seleccionar qué video representa mejor el audio.
- ❑ Dibujar una imagen de lo que escuchan.
- ❑ Ordenar una secuencia de imágenes.
- ❑ Completar el diálogo.
- ❑ Corregir errores.

Para proceder con estas dos formas de escucha, intensiva y extensiva, Al-Batal (2010: párrafo 2) distingue lo que podríamos denominar como dos formas de reproducción, es decir, reproducción holística y reproducción segmentada:

> "Holistic listening" means listening to the "whole" text while "segmental listening" involves listening to specific "segments" of the text. Holistic listening should precede segmental listening, and its aim is to allow students to develop strategies and build stamina in processing listening texts. Segmental listening is very beneficial while doing intensive listening.

Para terminar, Field (2002:244) sugiere que una de las mayores complicaciones de una actividad de comprensión auditiva es que es difícil disgregar esta destreza de otras como la comprensión lectora o la expresión escrita:

> A major difficulty with listening work is that it is difficult to establish how much a learner has understood without involving other skills. For example, if learners give a wrong answer to a written comprehension question, it may be because they have not understood the question (reading) or because they cannot formulate an answer (writing) rather than because

their listening is at fault. The advantage of listening tasks is that they can keep extraneous reading or writing to a minimum.

5.3. POST-LISTENING

Finalmente, nos encontramos con la fase final o *post-listening* y es aquí cuando los alumnos conectan lo que han escuchado con sus propios conocimientos e intereses. Al-Batal (2010) apunta que esta etapa debe de ser utilizada para desarrollar otras destrezas como la expresión oral o la escrita, sirviendo también de ayuda al profesorado para determinar si finalmente su alumnado entendió o no el texto.

Algunas actividades interesantes para el desarrollo de post-listening son:

- ❑ Debate en grupos o con toda la clase.
- ❑ Una representación teatral.
- ❑ Escribir un final alternativo.
- ❑ Inferir el significado de algunas palabras por contexto.

Como forma de resumir lo expuesto en este apartado, Field (2002:245) destaca los puntos que se reflejan en el siguiente cuadro:

Pre-listening

Set context. Create motivation.

Listening

Extensive listening (followed by questions on context, attitude)
Preset task/Preset questions
Intensive listening
Checking answers

Post-listening

Examining functional language
Inferring vocabulary meaning

En definitiva, y citando a Rees (2003), aunque en este apartado del trabajo de Fin de Máster hemos dado una gran variedad de posibles actividades, es necesario que a la hora de seleccionar las más adecuadas tengamos en cuenta cinco aspectos importantes: el tiempo disponible, el material, los recursos del aula, el interés de nuestro alumnado, y el contenido y la naturaleza del texto oral.

6. LA SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Hasta ahora hemos hablado de los diferentes enfoques para la enseñanza de la comprensión auditiva así como de las diferentes actividades que se pueden llevar a cabo en cada una de las fases de *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening* pero, ¿cómo llevamos todo esto a la práctica? ¿Qué materiales didácticos son los más adecuados para el desarrollo de mis lecciones?

Cuando hablamos de material didáctico lo primero que nos viene a la cabeza es el libro de texto, o más bien libros, los famosos "Workbook" y "Student's Book", los cuales se llevan usando durante décadas. Es muy probable que usted haya aprendido inglés tanto en el colegio como en el instituto a través de este tipo de libros y que muestre cierto rechazo al uso de estos como único recurso en un aula. No obstante, con esto no queremos manifestar un repudio rotundo al uso de libro de textos sino todo lo contrario, estos son una guía y herramienta útil con la cual incentivar la autonomía de los alumnos y alumnas. Malla (2016:713) añade:

> El libro de texto puede ser un recurso didáctico muy valioso en muchos casos. Los profesores pueden usarlo para encontrar ideas o información del contenido de la enseñanza, si no pueden conseguir esa información por otros medios. El libro de texto, sin embargo, es un recurso que debe ser utilizado con cuidado.

La parte cuestionable del uso de libros viene dada por otros temas: sus criterios de selección y su uso prolongado. Por una parte, en algunos casos los libros de texto se seleccionan valorando aspectos que van más allá del contenido como lo son criterios económicos o personales de los docentes. Por otra parte, los libros son usados durante demasiado tiempo lo que causa que muchas veces se queden obsoletos y descontextualizados. Si bien es cierto que hay que tener en cuenta el perfil económico de las familias que componen el centro, el error principal que yace en el hecho del uso de libros de textos es que se hacen sin tener en cuenta el perfil del alumnado que tenemos delante.

Siguiendo esta línea, la situación de enseñanza ideal sería un aula en donde el libro se complementa con otro tipo de materiales didácticos que no solo rompan con la monotonía del día a día sino que también motive al alumnado y se adapte perfectamente a sus circunstancias e intereses.

Según Malla (2016: 712) los materiales curriculares definen el contenido de la materia y la intensidad de los elementos de la programación didáctica, como lo son el tiempo y la atención que se les da a aspectos específicos de la lengua y van en concordancia con los objetivos específicos de la materia y de la etapa. El Instituto Cervantes (s.f.), en su página virtual, habla de que no existen materiales buenos o malos sino adecuados o no, y establece una serie de criterios que deben cumplir estos recursos para que así se adecuen a lo aquí mencionado:

1. Su *coherencia* con el proyecto educativo, esto es, con las opciones metodológicas (papel que el profesor desea asumir), con los objetivos, contenidos y procedimientos de aprendizaje.
2. *Adecuación* a las necesidades de los aprendientes y del contexto de aprendizaje.
3. *Significatividad*, de tal forma que los materiales consideren los conocimientos, intereses y valores de los estudiantes.
4. Impulso de la *autonomía* tanto de enseñanza como de aprendizaje.
5. *Flexibilidad* y *adaptabilidad* a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad de aprendientes, en el sentido de que los materiales no han tomado de antemano todas las decisiones propias del desarrollo curricular.
6. *Equilibrio* en el tratamiento de los distintos contenidos del currículo: conceptos, habilidades y actitudes; espacio dedicado a cada destreza lingüística; etc.
7. *Gradación* didáctica del material a lo largo del proceso de aprendizaje.
8. *Autenticidad* de las muestras de lengua y de las actividades de comunicación.
9. *Contextualización* por referencia a una situación de comunicación.
10. *Claridad* en la formulación lingüística de las instrucciones.

Por último, antes de adentrarnos en el debate de materiales auténticos o adaptados, es necesario definir los diferentes tipos de materiales que encontramos para el desarrollo del tema de este trabajo: la comprensión auditiva.

6.1. TIPOS DE MATERIALES

Cuando hablamos de tipo de materiales didácticos para la comprensión auditiva lo primero que nos viene a la cabeza son canciones, programas de radio, vídeos, películas, etc. En este apartado queremos hacer una clasificación principal con la cual categorizar todos estos y la gran olvidada, voz humana. Avanzando en este razonamiento, podemos decir que hay tres macrotipos de materiales: la voz, materiales de audio y audiovisuales.

Por un lado, tenemos la voz humana la cual encontramos diariamente a través de la interacción profesorado-alumnado. Es mediante el habla que el profesor o profesora imparte la

clase, da las explicaciones y hace preguntas y, aunque la balanza entre el uso de la lengua materna y la lengua de estudio (es nuestro caso español e inglés respectivamente) puede variar entre docentes y estudiantes, un reducido uso del idioma meta puede ser delator del grado de entendimiento del alumnado a través de sus respuestas. Estas respuestas pueden ser tanto verbales, como gestos o acciones; por ejemplo, que el profesor o profesora haga una pregunta y todos se queden callados con cara de incertidumbre. La voz humana no solo tiene la ventaja de estar normalizada por el estudiante sino también, de formar parte de una interacción directa con la cual adaptarse a las circunstancias del momento. A pesar de esto, este tipo de material tiene el inconveniente de no ser suficiente para una comprensión auditiva exitosa a todos los niveles. De Andrade (2006:11) apunta que:

> Speech is the most reliable material because it happens in the most natural way. It is through speech that the teacher gives student language learning activities like explanations, instructions and comprehension questions, but you can see this is not enough for a student who is intended to be a good listener.

El siguiente tipo de material para la enseñanza del *listening* es una grabación de audio. La principal ventaja de este material es que rompe con la monotonía de la voz del profesor o profesora, y trae al aula la entonación, velocidad y acento de diferentes hablantes maternos de la lengua. De Andrade (2006: 12) indica que otras ventajas son que el profesorado puede pausar la reproducción y repetir las partes que no han siso entendidas y los estudiantes pueden usar este material fuera de las aulas. No obstante, aquí también nos encontramos con algunas desventajas. La principal sería la disponibilidad de los instrumentos necesarios para reproducirla, es decir, un reproductor de CD u ordenador, y unos altavoces. Otras son la calidad de la grabación y la limitación de no tener una imagen visual con la cual apoyar a la comprensión del audio.

En respuesta a este último problema planteado sobre el uso de grabaciones de audio para la enseñanza de la comprensión auditiva nos encontramos con el material audiovisual. Este tipo de recurso es muy parecido en cuanto a las ventajas del anterior y además se le suma la capacidad de poder ver a las personas implicadas en la conversación, su expresión facial y corporal. Esta ventaja es un arma de doble filo porque (como veremos en el análisis del cuestionario al profesorado) las imágenes también pueden servir de distracción para algunos alumnos y alumnas. Finalmente, otros de los puntos negativos serían la

disponibilidad de los instrumentos necesarios y la calidad, tanto de estos como del material en sí.

En conclusión, todos los materiales, ya sean para la comprensión auditiva u otras destrezas, tienes sus pros y sus contras. Es por esto que la labor del docente es la de adaptarse a su alumnado y a los recursos que dispone e intentar hacer uso de todos y cada uno de ellos, de manera que sea una clase dinámica y participativa.

6.2. USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS: PROS Y CONTRAS

La globalización, la importancia de las nuevas tecnologías y la aparición de nuevas formas de comunicación han favorecido a que los docentes de hoy en día tengan acceso a un ilimitado número de recursos para la enseñanza de su asignatura. Esto ha creado un debate entre investigadores y profesorado del campo de la enseñanza de idiomas acerca del proceso de selección de estos materiales, en relación a su autenticidad. En otras palabras: ¿materiales auténticos o adaptados?

En palabras de Nérici (1973: 331), el objetivo principal de los materiales didácticos es el de acercamiento del alumno hacia el profesorado y la vida real dentro del contexto artificial de un aula. Flores (s.f.) añade que deben contribuir también al aprendizaje tanto específico como general, deben ir en concordancia con nuestros principios pedagógicos y, sobre todo, deben favorecer la competencia comunicativa y la participación del alumnado.

Siguiendo con esta premisa, los materiales auténticos son aquellos que se han llevado a cabo por y para hablantes nativos de la lengua y que "have been produced for purposes other than to teach language." (Nunan como se citó en Madrid, 2001). Los materiales auténticos son todos aquellos a los que un nativo se enfrenta a diario es decir: televisión, radio, publicidad, revistas, cine, teatro, internet, etc; en definitiva, materiales procedentes de fuentes de comunicación y de difusión cultural. García Mata (2003) los clasifica según formato, modalidad lingüística, naturaleza, disponibilidad y acceso:

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y DE DIFUSIÓN CULTURAL.

A. Según formato.
   a. *Electrónico:* TV, música, Cine, Internet
   b. *Papel:* Prensa, Revistas, Libros, Cómics.
B. Según modalidad lingüística.
   a. *Verbal*
      i. *Oral:* Música, Radio
      ii. *Escrito:* Prensa, Revistas, Libros, Cómics, Internet
   b. *Audiovisual:* TV, Cine, Internet, Teatro
C. Según naturaleza de la información manejada.
   a. *Reproductiva*
      i. *Audio:* Cassette, CD.
      ii. *Audiovisual:* Video, DVD.
   b. *Creativa:* TV, Cine, Radio, Música, Prensa, Teatro, Internet
D. Según disponibilidad.
   a. *Local:* Cine, Teatro, Prensa, Libros, Cómics, Radio
   b. *Global:* TV (Satélite), Música, Internet.
E. Según acceso.
   a. *Secuencial:* TV, Cine, Radio, Música, Prensa, Teatro, Libros, Cómics.
   b. *Interactivo:* Internet.

Las ventajas del uso de materiales auténticos son varias. Por una parte tenemos que estos ofrecen una amplia variedad de estructuras gramaticales, vocabulario y expresiones idiomáticas usadas por los hablantes propios de la lengua y, por otro, les proporciona información acerca de aspectos culturales propios de la lengua y sus usuarios de una forma contextualizada, actual y real.

No obstante, también nos encontramos con algunas desventajas. Aunque autores como Andrijevic (2010), apuntan que los materiales auténticos fomentan la motivación del alumnado, en los casos en lo que el nivel es bajo, este tipo de materiales causa desmotivación, ansiedad y bajos niveles de autosuficiencia. Esto se debe a que muchas veces reflejan un lenguaje difícil y desconocido para los alumnos y alumnas causándoles frustración y apatía hacia futuras actividades.

Llegados a este punto tenemos que hablar de lo que Nunan (como aparece en Cordoba, Coto y Ramírez, 2005) llama “materiales no auténticos pero reales” o; en palabras de Maley (citado en Madrid, 2001) “textos auténticos y asequibles para los aprendices”; es decir,

materiales de origen auténtico pero que han sufrido una modificación o simplificación, por parte del docente, de aspectos que pueden resultar difíciles para sus estudiantes.

Para concluir, este tipo de materiales adaptados pero reales son los más recomendables para un aula con alumnado de bajo nivel ya que no solo ofrecen la posibilidad de adecuarse a sus características y circunstancias sino también a los contenidos curriculares de la asignatura y de la etapa.

6.3. ¿UNA VARIEDAD DEL INGLÉS O VARIAS?

El inglés es el tercer idioma más hablado de todo el mundo y, como establece Tapia (2010) la mayoría de los usuarios que lo usan son hablantes no nativos. Esto es normal si tenemos en cuenta que éste es considerado el idioma universal, o lingua franca, tanto en las esferas tecnológicas como en los negocios, la ciencia, etc. (Rubdy & Saraceni, 2006). Con tantos hablantes y tantas variedades uno de los problemas a los que se enfrenta el profesorado una vez superado el conflicto entre materiales auténticos o adaptados es: ¿qué variedad del inglés enseñar?

Normalmente, cuando un docente se plantea esta pregunta son tres las opciones que pasan por su cabeza: American English, British English o Standard English.

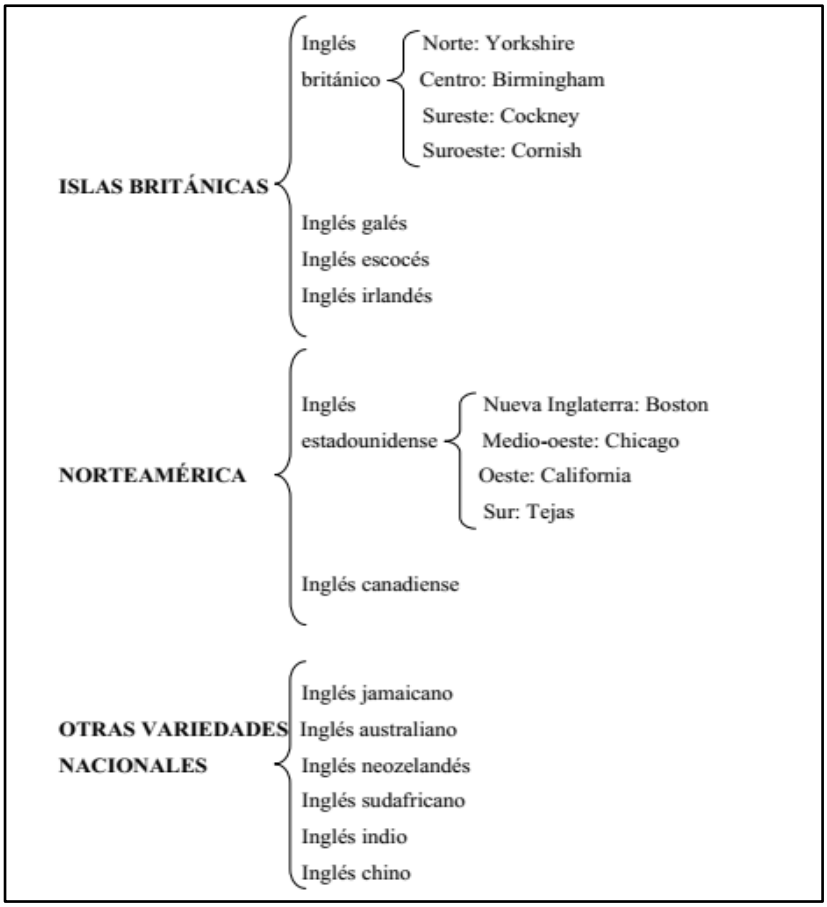
Por un lado, debido a la influencia de Estados Unidos en el mundo mediático, musical y cinematográfico, la mayoría de los recursos que podemos encontrar en internet están en inglés americano. No obstante, y por otro lado, aunque el inglés británico sigue teniendo su prestigio imperialista, pasa a un segundo plano a la hora de encontrar recursos en internet, que aunque, son muchos, no llegan a la talla del primero.

Para no caer en este prolongado e interminable enfrentamiento entre inglés británico versus americano, muchos profesores se decantan por la vertiente estándar del idioma: Standard English (SE). El diccionario Merriam-Webster define a esta variedad como:

> The English that with respect to spelling, grammar, pronunciation, and vocabulary is substantially uniform though not devoid of regional differences, that is well established by usage in the formal and informal speech and writing of the educated, and that is widely recognized as acceptable wherever English is spoken and understood.

Pero, como sugiere Silva Ros (2006: 251) en su tesis doctoral: la enseñanza de esta lengua conlleva a que "los alumnos tengan dificultades cuando se enfrentan con el lenguaje real, por ejemplo, al entablar una conversación con un nativo o bien al escuchar canciones, cuya variedad no es la que han estudiado.".

Volviendo al tema que nos ocupa, si únicamente nos centramos en estas tres variedades, dejamos de lado a muchas otras y no propiciamos la comprensión de nuestro alumnado a través de todo el territorio geográfico. Silva Ros (2006: 252) nos ofrece un esquema donde se representan las diferentes variedades geográficas o dialectos:



En definitiva, para evitar problemas de comunicación y de lenguaje, el papel de los profesores y profesoras es el de hacer consciente a sus alumnos y alumnas de que, al igual que con otros idiomas, el inglés tiene diferentes variedades. Todo esto debe hacerse mediante una exposición diversa, plural, y cuanto más temprana mejor de la mayoría de ellas para así conseguir que ellos mismos se sientan competentes con el propio idioma y capaces de comunicarse con todos sus hablantes.

7. METODOLOGÍA

Como ya hemos visto, tanto la importancia de la comprensión oral como de la auditiva ha pasado por altibajos en la enseñanza de segundas lenguas. Esto se debió a la errónea creencia de que la destreza auditiva de una lengua extranjera se adquiere de forma subconsciente al igual que la de la lengua materna.

Siguiendo esta premisa aparece la distinción entre adquirir un idioma y aprender un idioma. En palabras de Haynes (s.f.) las personas empezamos a adquirir un idioma desde que estamos en el vientre de nuestras madres y es a partir de ahí cuando empieza el proceso subconsciente de adquisición con el cual no nos volvemos conscientes de las reglas gramaticales sino que "They get a feel for what is and what isn't correct." Por el contrario, cuando aprendemos una lengua extranjera necesitamos una participación activa y consciente durante el proceso de instrucción directa sobre las reglas del lenguaje.

Volviendo al tema del estatus de la comprensión auditiva, en la actualidad, y según relata el currículo de la asignatura de Primera Lengua Extranjera, el principal objetivo de la enseñanza del inglés en el contexto educativo español es la comunicación y, por consiguiente, la comprensión auditiva es una de las destrezas más importantes. Por desgracia, y como ya hemos comentado, eso no se ve en todas las aulas debido a la complejidad de su enseñanza y desarrollo y a la intangibilidad de su producto.

Teniendo en consideración todo lo anteriormente expuesto, la parte práctica de este trabajo se llevó a cabo en un centro educativo de la periferia de Santa Cruz de Tenerife, y más en concreto, con un grupo de alumnos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Las herramientas usadas se pueden clasificar en cuatro grupos.

Por un lado tenemos la observación directa. Esta fue dirigida tanto a analizar el procedimiento habitual de las sesiones de la asignatura de Primera Lengua Extranjera como al comportamiento del alumnado hacia la asignatura, las actividades desarrolladas y sus carencias y fortalezas con el idioma.

En segundo lugar, con el objetivo de entender mejor a los docentes y en especial, a cómo trabajan la comprensión auditiva, se realizaron unas entrevistas a profesoras que imparten inglés en todas las modalidades de enseñanza del centro. Es necesario comentar que el centro donde

tuvo lugar este estudio cuenta con una oferta formativa muy amplia, desde Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, hasta Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Enseñanzas Deportivas y Formación Profesional Básica.

El siguiente paso consistió en el diseño e implementación de una serie de actividades de comprensión auditiva atendiendo a los principios de Rees (2003), previamente mencionados.

Por último, también se le realizaron encuestas al alumnado con el objetivo de averiguar sus impresiones acerca de la destreza del *listening* y de su enseñanza en el aula para así tener otro punto de vista, y no solo el del profesorado, con el cual, tras el análisis de todos los resultados obtenidos, sugerir una serie de propuestas de mejora con las que eliminar la visión negativa que tienen los estudiantes acerca de esta destreza.

7.1. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO, EL AULA Y SUS RECURSOS

El centro donde se llevó a cabo este estudio está localizado en el extrarradio del municipio tinerfeño de Santa Cruz de Tenerife. Es una zona urbana cuyo elemento característico lo encontramos en el ámbito socioeconómico y cultural, más concretamente en la escasez de recursos económicos y una baja cualificación socioprofesional y cultural de las familias que lo habitan. El ámbito cultural en el que se puede centrar a esta población estaría formado por personas que han estudiado la Enseñanza General Básica, siendo la población analfabeta algo menor en porcentaje a la población que tiene estudios superiores, un 2,5% y un 3,5%, respectivamente.

Para la parte práctica de este Trabajo de Fin de Máster, el grupo escogido fue un cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Se ha seleccionado a este grupo por su alto nivel de participación y su buen comportamiento en comparación a la oferta disponible.

Está formado por 18 alumnos (13 alumnas y 5 alumnos) de los cuales dos son absentistas y una de ellas, por razones personales, asiste a clase de manera intermitente. El grupo es bastante heterogéneo con personalidades muy variadas y grandes saltos de nivel. Me gustaría mencionar a tres alumnas las cuales destacan del resto ya sea por su nivel, su actitud o ambos.

El primer caso es el de una alumna que, a pesar de que tiene buen nivel, muestra unos altos grados de timidez a la hora de participar en clase delante de todos. No obstante, esta

timidez solo se rige al uso del inglés ya que en general se muestra como una adolescente más siendo a veces un poco habladora con su grupo.

Otra alumna a tener en cuenta es una que parece ser introvertida y bastante marginada del grupo en general. Su nivel de inglés es incluso mejor que la alumna mencionada anteriormente pero, a esta le fallan las formas y su actitud mostrando superioridad al resto.

Por último, tenemos a otra alumna introvertida pero que no es marginada del grupo como tal sino que es ella la que se aísla y se sienta siempre sola al final del todo. Por problemas personales, sufre periodos largos de inasistencia a clase, lo que se traduce en preocupantes y continuos lapsos de temario y por consiguiente en un nivel bajo de inglés.

A excepción de las dos primeras alumnas mencionadas y de otra, cuyo nivel es el adecuado para el curso en el que se encuentra, el resto de los estudiantes muestran un nivel mucho inferior al que deberían tener atendiendo a su edad y a su etapa educativa. El nivel de participación es alto, aunque el 80 por ciento de las veces lo hacen en español y sin mucho éxito. El peso de la clase está bastante repartido pero lo que es el grado de corrección de las respuestas recae en tres alumnas (las mencionadas al principio de este párrafo).

En la clase hay claramente formados varios grupos, el único al que le debemos prestar más atención es a uno integrado por tres alumnas y un alumno los cuales muestran una clara desmotivación tanto hacia su educación en general, como hacia la lengua inglesa, en particular.

Con respecto al aula, esta tiene forma rectangular situándose la pizarra en uno de los lados cortos por lo que los pupitres están dispuestos formando tres largas filas de dos mesas cada una. Esto incita a que el alumnado ocupe los asientos del fondo para intentar pasar desapercibido para la profesora y evitar así realizar todas las actividades. Asimismo, esta disposición dificulta que el alumnado que se sienta detrás pueda ver bien la pizarra y escuchar el audio. El aula es bastante luminosa lo que para trabajar es un punto a su favor pero, a la hora de proyectar imágenes, dificulta la visualización ya que no cuenta con persianas óptimas que no permitan traspasar la luz.

Al contrario que la mayoría de las aulas del centro, esta cuenta con un proyector (el cual se usa directamente en la pizarra, no cuenta con pantalla específica), un ordenador de mesa y un altavoz portátil. Además, también dispone de conexión de tierra a internet y otra inalámbrica (WiFi).

8. RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN DE LA CLASES DE 4ºESO

Durante las primeras semanas del periodo de prácticas la labor principal fue la de observación. Nos centramos sobre todo en conocer y analizar el perfil de cada uno de los alumnos y alumnas y en ver su actitud acerca del idioma, la asignatura, y las diferentes actividades llevadas a cabo por la docente.

Lo primero que nos llamó la atención fue el bajo nivel general de la clase, a excepción de las alumnas mencionadas en el apartado anterior, y el poco uso de la lengua inglesa.

Por un lado, aunque vimos a una profesora entregada, que organiza proyectos con ese curso y se interesaba por los intereses y motivaciones de su alumnado, también vimos a una profesora que se había tenido que adaptar demasiado a los estudiantes lo que se traducía en un uso del idioma objeto muy limitado. La principal razón de esto es que el desarrollo de las destrezas comunicativas de expresión oral, comprensión auditiva e interacción implican mucho tiempo de dedicación y esfuerzo del que no disponen y, por desgracia, siempre hay una burocracia que acaba presionando al profesorado y obligándolo a alcanzar un número determinado de ejercicios o de temario. Por consiguiente, el docente para cumplir con lo que le dictan se ve muchas veces obligado a limitar el uso del inglés usándolo solo para la instrucción y corrección de ejercicios y algunas preguntas o normas sencillas durante el desarrollo de la clase. Por ejemplo "Can you read the exercise?" "Be quiet, please!", etc.

Por otro lado tenemos que, a pesar de que es un aula muy participativa y el alumnado parece motivado y muestra interés tanto por las actividades del libro como por los proyectos que propone la docente, esto no siempre deriva en respuestas correctas o en una mejora de la lengua. Esto nos hace lanzar la pregunta si de verdad existe una relación entre la motivación y el éxito, es decir ¿un alumnado motivado es un alumnado que de verdad aprende el idioma?

Volviendo al tema que nos ocupa en este Trabajo de Fin de Máster, la comprensión auditiva es la destreza que menos se trabaja en el aula a excepción de las veces puntuales en las que la profesora hablaba en inglés. A este respecto, en relación al *listening*, la mayor parte de la clase, o prácticamente su totalidad, mostraba claros niveles de desmotivación, baja autoeficiencia y alto grado de ansiedad. Les propuse una pequeña actividad en la cual, jugando con su curiosidad, ellos podían hacerme cualquier pregunta siempre que esta fuese en inglés e igualmente yo les respondería en ese idioma, y aunque todos estaban bastante interesados, el

peso de la actividad cayó en las alumnas que tenían un mejor nivel convirtiéndose estas en traductoras e intérpretes. Siguiendo esta línea, no pudimos observar el desarrollo de ninguna actividad de comprensión auditiva como tal, ya que no se llevaban a cabo en el aula. Su evaluación se restringía a una estimación con el resto de destrezas y a la interacción, aunque limitada, del día a día.

En definitiva, el principal factor que influye y afecta a la inexistencia de actividades de comprensión auditiva lo vemos en el tiempo. Aunque los temas del libro están bastante actualizados y son de interés para el alumnado, el nivel de los ejercicios *listening* que hay en él es demasiado elevado para la clase. Adaptar estos ejercicios o elaborar unos nuevos que incluyan las tres fases (*pre-listening, while-listening* y *post-listening*), tan recomendadas por profesores e investigadores, conllevan un tiempo extra del que no siempre dispone el profesorado. En otras palabras, aunque los libros hayan ido mejorando, no le ahorran tiempo al docente ya que ofrecen un nivel igualitario para todas sus destrezas y el alumnado tiene diferentes niveles en cada una de ellas, siendo imprescindible adaptaciones concretas.

El *listening* y su evaluación también fueron motivos de observación en el resto de grupos con los cuales tuve la oportunidad de coincidir. Tanto en otra clase de tercero de Educación Secundaria Obligatoria como en primero de Bachillerato, el papel de la comprensión auditiva era totalmente secundario y su evaluación coincide con lo que vimos en el grupo objeto de estudio. Los estudiantes, igualmente, mostraban gran desinterés y apatía por esta destreza. Afortunadamente, este no fue el caso en la clase con alumnos de Ciclo Superior de Dirección de Cocina en el cual, tanto *listening* como *speaking*, tenían un papel importante y los alumnos y alumnas, a pesar de tener bajos niveles de autoeficiencia, mostraban un gran interés por aprender estas destrezas.

Lo que podemos deducir de todo esto es que la motivación instrumental o extrínseca de los alumnos del ciclo es mucho mayor que la de los de otras etapas, ya que sus estudios están más enfocados hacia un mundo laboral y, con ello, son más conscientes de la importancia del idioma y de su necesidad para optar a un mejor puesto de trabajo.

En resumen, aunque ya hemos dejado claro durante el desarrollo de todo este trabajo la importancia que le da el currículo de Primera Lengua Extranjera Inglés al uso del idioma como una herramienta de comunicación, a la hora de la verdad no se le proporciona al profesorado el tiempo y recursos necesarios para llevar a cabo esta tarea de forma adecuada.

9. RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO

Con el objetivo de entender mejor el punto de vista del profesorado de la asignatura de Primera Lengua Extranjera, acerca de los diferentes factores implicados, hemos entrevistado a tres profesoras que imparten clase en toda la oferta formativa del centro, es decir, Educación Secundaria, Formación Profesional Básica y Ciclos de Grado Medio y Superior, siendo una de ellas la profesora del grupo en el que se implementó este trabajo (Profesora 2).

Se le hicieron un total de 12 preguntas divididas en dos partes (ver todas las respuestas en el anexo 15.1). La primera, formada por 4 cuestiones, consistió en preguntas generales sobre su percepción hacia las diferentes destrezas. La segunda parte, se centra en el objeto de estudio de este proyecto, es decir, la comprensión auditiva. Son 8 preguntas que buscaban saber todo lo relacionado con la puesta en práctica de actividades de *listening*, su forma de evaluarla y los materiales didácticos y recursos que dispone y utiliza.

Para ejecutar el análisis de las entrevistas lo dividiremos en dos partes, siendo así fieles a la propia división del cuestionario. Todo esto se hará mediante la exposición y comparación de las respuestas obtenidas por las tres profesoras.

Por un lado, las preguntas de la primera parte son las siguientes:

1. ¿Cuál es la destreza que más se trabaja en su aula?
2. ¿Qué nivel de importancia le da a cada una de las destrezas?
3. ¿Qué destreza considera más difícil de trabajar? ¿Por qué?
4. ¿Qué destreza le supone a su alumnado mayor dificultad?

En relación a la primera pregunta, a excepción de la docente del grupo (Profesora 2) que respondió que la comprensión lectora es la que más se trabaja en su aula, las demás coincidieron en que *speaking* es la que tiene especial importancia en sus clases y por consiguiente la comprensión auditiva. Esto se debe a que, en su caso, ambas imparten la mayor parte de la asignatura en la lengua meta y exigen que su alumnado se dirija a ellas en este mismo idioma.

En la siguiente pregunta, las Profesora 1 y 3 vuelven a coincidir declarando por tanto las mismas destrezas de la anterior pregunta como “muy importantes”. Por el contrario, la profesora 2 considera muy importantes *writing* y *speaking*, dejando, para nuestra sorpresa, *reading*, la cual más se trabaja en su aula, en un segundo plano con “importante” junto con

"*listening*". Con esto podemos observar que lo que le ocurre a la Profesora 2 es que por mucho que ella tenga unas ideas preconcebidas acerca de las destrezas, no siempre pueden extrapolarse al aula, teniendo que adaptar sus ideas a las circunstancias.

En cuanto a la destreza que consideran que es más difícil de trabajar las respuestas son similares tanto para las profesoras 2 y 3 que responden que es la expresión escrita. Su razonamiento es que hay que dedicarle demasiado tiempo ya que es una tarea que los alumnos y alumnas no están acostumbradas a hacer y, por lo tanto, no tienen una base con la que partir, haciendo que la práctica del *writing* sea un aprendizaje desde cero. No obstante, la respuesta de la profesora 1 fue la producción oral, ya que es algo que le causa vergüenza al alumnado. Aquí vemos el factor inhibición mencionado en el apartado de "factores afectivos" implicados en un aula.

Las respuestas a la última pregunta, "¿Qué destreza le supone a su alumnado mayor dificultad?", vemos que las respuestas coinciden con las de la pregunta anterior, deduciendo así que lo que supone un mayor trabajo es aquello que más le cuesta al alumnado, ya que un desarrollo exitoso de las destrezas mencionadas implica un trabajo exhaustivo de ellas. Por lo tanto, si atendemos al tiempo que se dispone vemos que es una tarea difícil de conseguir. En este caso, la profesora del grupo (Profesora 2) incluye también al *listening* como la habilidad comunicativa de mayor dificultad para su alumnado.

Por otro lado, las cuestiones centradas en el desarrollo de actividades de comprensión auditiva son las siguientes:

5. ¿Cuenta con los instrumentos y medios necesarios para la práctica de la destreza auditiva?
6. ¿Qué materiales (canciones, vídeos, act. libro) e instrumentos (ordenador, radio cassette, proyector…) utiliza para el desarrollo de actividades de "listening"?
7. ¿Cuál considera que es más efectivo: "audio-visual listening" o "audio-listening"?
8. Ventajas e inconvenientes de ambos ("audio-visual listening" y "audio-listening"):
9. ¿Cuál es el mayor problema o inconveniente al que se ha enfrentado a la hora de realizar este tipo de actividades?
10. ¿Qué grado de dificultad presentan sus alumnos a la hora de desarrollar la destreza auditiva? ¿Por qué?

11. A la hora de elegir material, ¿tiene especial predilección por alguna variedad del inglés en concreto? ¿Por qué?
12. ¿Cómo evalúa la comprensión auditiva?

En cuanto a la disponibilidad de los recursos y medios para la práctica de actividades de comprensión auditiva todas confirman de forma afirmativa que disponen de todo lo necesario para su desarrollo. En cuanto a los materiales que usan, tanto la profesora 1 como la 3 coinciden que los instrumentales son todos los que disponen en el aula (véase ordenador, proyector e incluso los propios smartphones suyos o del alumnado) y en consideración a los didácticos, a las actividades del libro de texto se le suman vídeos de Youtube, canciones, películas, etc. Si nos centramos en la respuesta de la Profesora 2, que recordamos que es la profesora del grupo implicado en este trabajo, vemos que se limita a un radiocassette y a las actividades que aparecen en el libro a través de la reproducción del CD que incluye.

En la siguiente pregunta, las Profesoras 1 y 3 vuelven a coincidir en que la comprensión audiovisual es mucho más efectiva que la auditiva. Las ventajas que le dan las tres docentes a este tipo de *listening* es que los alumnos prestan más atención gracias a las imágenes, aunque estas juegan un doble papel ya que en muchas ocasiones pueden hacer que el alumnado intente burlarse implicando que toda la clase pierda la atención. Una desventaja clara, mencionada por las Profesoras 2 y 3 es que no siempre se dispone de un proyector. Volviendo a la Profesora 2, ella considera que la comprensión auditiva sin el apoyo de imágenes es mucho más efectiva y que es mucho más rápida de exponer, aunque necesita unas condiciones específicas como la ausencia de ruido y eco. El punto negativo que le ven las otras dos profesoras a este tipo de *listening* es que es demasiado convencional y repetitivo aunque haga que los alumnos solo se fijen en el habla. Es necesario destacar que la Profesora 3 aconseja que si el audio es hecho por algún amigo o familiar de la profesora y se lo hace saber a sus alumnos, estos muestran mayor interés y respeto. Más adelante veremos que esta sugerencia fue tomada en consideración para la elaboración de la actividad implementada.

A la novena pregunta, todas coinciden que los mayores problemas a los que se han enfrentado han sido por una parte técnicos, es decir, no disponer de los instrumentos necesarios o la mala calidad de ellos, y por otra parte actitudinales, la desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y alumnas.

En lo referente al grado de dificultad que le supone a su alumnado el aprendizaje de la comprensión auditiva, tanto la respuesta como las causas fueron unánimes. Sus estudiantes muestran grandes conflictos en cuanto a esta destreza y la principal razón es el bajo nivel generalizado en todas las aulas y que, en algunos casos, también les cuesta concentrarse.

Uno de los temas que tratamos en la parte teórica de este proyecto fue la elección de la variedad del inglés a impartir en la clase. Aunque llegamos a la conclusión de que lo más efectivo sería exponer al alumnado a cuantas más variedades posibles mejor, la respuesta de las profesoras difiere bastante a esta idea. Por un lado, la Profesora 1 responde que ella se decanta por la variedad del inglés estándar ya que "aprendiendo éste todos los demás te vienen dados.". La Profesora 3 responde que, como comentamos anteriormente, debido a la gran abundancia de recursos en inglés americano, se suele decantar por este y, pese a que le gustaría profundizar con su alumnado las diferencias entre inglés americano y británico, no lo hace por su bajo nivel. Destacamos la respuesta de la Profesora 2 quien argumenta que a causa de la editorial escogida por el centro el inglés que se da es británico pero que, cuando es ella la que busca materiales curriculares adicionales, no se centra tanto en la variedad sino en que el nivel sea adecuado para sus alumnos y el tema sea de su agrado.

Finalmente, la última pregunta está enfocada a la evaluación de esta destreza. Aquí todas coinciden en que no realizan un examen específico para la comprensión auditiva sino que la evalúan día a día a través de la interacción profesora-alumnado o mediante pequeñas actividades puntuales como juego de roles.

En resumen, como hemos visto en el análisis de los cuestionarios, hay temas recurrentes los cuales tuvieron gran influencia y repercusión a la hora de diseñar la actividad que veremos más adelante, y estos son: nivel del alumnado, tiempo e intereses y motivaciones. Contrastando lo que vimos en la parte teórica, resulta fundamental conocer a las personas que tenemos delante para así adaptarnos a sus circunstancias e inquietudes, a los recursos que disponemos y a las exigencias del currículo.

10. RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO

Con el objetivo de conocer las opiniones de los alumnos y alumnas del grupo objeto de estudio de este proyecto, se les realizó una breve encuesta en la cual, de forma anónima, respondieron a preguntas no solo acerca del desarrollo de cada una de las destrezas comunicativas dentro del aula sino también, a la importancia que ellos les dan a cada una de ellas. Por último, y atendiendo al tema principal que nos ocupa, se les interpeló acerca de cómo les gustaría que se trabajara la comprensión auditiva. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué nivel de importancia le das a cada una de las destrezas?
2. ¿Cuál es la destreza que más se trabaja en el aula?
3. ¿Y la que menos?
4. ¿Cuál o cuáles son las destrezas que te resultan más complicadas? ¿Por qué?
5. ¿Cómo te gustaría que se trabajara la comprensión auditiva (Listening)?

En cuanto a la respuesta a la primera pregunta, a excepción de la expresión oral en la que hubo unanimidad a favor de su gran importancia, todos los alumnos la marcaron como "muy importante". El resto tiene opiniones muy variadas acerca de las demás destrezas (ver los resultados del análisis de estas preguntas en los gráficos del anexo 15.2). Es necesario destacar que nadie utilizó la clasificación "sin importancia". En lo referente al *listening*, 8 de los 14 estudiantes piensan que es una destreza de gran consideración.

A la pregunta sobre la destreza que más se trabaja en el aula, la mayoría (9 alumnos y alumnas de 14) opina que es la expresión escrita y solo dos piensan que todas se trabajan por igual. Siguiendo esta misma línea, la destreza que ellos consideran que menos se trabaja es el *listening* (10 de 14 alumnos), a este lo sigue el *writing* con 4 respuestas.

A su vez, hay casi un empate sobre la destreza que les resulta más complicada, siendo 6 los individuos que opinan que lo es la comprensión oral y 5 la escrita. Llama la atención que nadie opina que el *reading* sea complicado a pesar de que solo tres consideraron que es la que más se trabaja. Algo también llamativo sucede con la expresión escrita ya que la mayoría opina que es la que más se trabaja y a pesar de ello 5 consideran que sigue siendo la que mayor dificultad les conlleva. Las principales razones por la que califican al *listening* como la más difícil es que les cuesta entender el mensaje ya que, desde su punto de vista, los interlocutores suelen hablar muy rápido.

Finalmente, y una de las preguntas que más interesaba para este trabajo fue la última, que buscaba averiguar cómo le gustaría al alumnado que se trabajara la comprensión auditiva. Todos dieron respuestas muy variadas. Algunos sugieren usar canciones, otros ver películas, o a través de juegos, etc. Lo que inferimos de todo esto es que, en lo que coinciden es que su principal interés es dejar al libro de texto de lado y trabajar la destreza de una forma más amena, dinámica y divertida.

11. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

El diseño de las actividades de comprensión auditiva supuso un reto ya que, debido a la inexistencia de la práctica de esta destreza, no disponíamos de unas pautas a seguir o un diagnóstico previo más que la propia observación directa de las actitudes, intereses y niveles del alumnado, y del procedimiento seguido por parte de la profesora, en las demás destrezas.

Antes de adentrarnos en la elaboración de las diferentes actividades en sí, tuvimos en cuenta los 5 criterios de Rees (2003), mencionados en la parte teórica de este trabajo. Estos son: el tiempo disponible, el material, los recursos del aula, el interés de nuestro alumnado, y el contenido y la naturaleza del texto oral. Hay que mencionar que, además entendimos que ya la propia actividad de *listening* iba a ser toda una novedad para el alumnado, por lo que a la hora de plantear las actividades intentamos seguir un modelo parecido al que ellos estaban acostumbrados. Teniendo esto en mente, la mayoría de las actividades fueron poco innovadoras con el objetivo de causar la menor ansiedad e inhibición posibles por parte del alumnado.

Volviendo al tema de los criterios de Rees, por un lado tenemos el tiempo. Como hemos visto, el *listening* tiene un papel secundario en el aula por lo que era necesario poner en práctica más detenidamente otras destrezas. Es por esto que el tiempo del que dispusimos fueron 110 minutos, es decir, dos sesiones. En cuanto a los recursos, aprovechamos todos los que teníamos a nuestro alcance: ordenador, proyector, altavoces y smartphone. Con materiales tuvimos suficiente con unas fotocopias y los materiales informáticos que elaboramos. El interés del alumnado se tuvo en cuenta a través del formato de las actividades en sí (usando aplicaciones como Plickers) y a través de la elección de un tema que fuese de interés general. Por lo que se refiere al contenido y al texto, tuvimos presente el temario que se encontraban dando esas semanas, relacionado con cultura, tradiciones y elementos geográficos, e intentamos aunarlos

junto con los principales puntos gramaticales para así hacer de la actividad de comprensión auditiva una parte más de la programación didáctica.

11.1. DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Teniendo en cuenta todo lo observado en el aula, el objetivo principal de la actividad de comprensión auditiva fue el de propiciar la participación activa del alumnado a través de la motivación y de unos niveles bajos de ansiedad. Aunque el aprendizaje es una meta que siempre está presente en un aula, en este caso lo que buscábamos era quitar los prejuicios de los estudiantes acerca de lo que implica llevar a cabo una tarea de *listening*. Desde el principio dejamos claro que no era necesario entender todas y cada una de las palabras para identificar el mensaje que el hablante quiere transmitir. Asimismo, con el propósito de evitar toda ansiedad e inhibición, dejamos claro que esta actividad solo tenía como objeto la investigación y no la evaluación de sus capacidades para la calificación final de la asignatura. Todo esto atendiendo a las palabras de Brown (2007: 162) quien identificó "text anxiety, or apprehension over academic evaluation" como uno de los tres principales factores que causan ansiedad en un aula de enseñanza de lengua extranjera.

Cuando nos determinamos a la selección del texto, primero analizamos los materiales que nos ofrecía el libro de texto, pero debido a que el nivel no iba en concordancia con el del alumnado decidimos crear uno desde cero, con el cual incluir los principales elementos del tema que se estaba dando, es decir, vocabulario (cultural, tradiciones y geografía) y gramática (verbos modales), y el cual hiciera de nexo al componente cultural de este: las tradiciones de otros países.

Con respecto a la estructuración de la actividad, y teniendo como referencia todo lo expuesto en el marco teórico de este Trabajo de Fin de Máster, la actividad estuvo dividida en tres fases: *pre-listening*, *post-listening* y *while-listening*. A pesar de que mostramos una tendencia a favor del enfoque de enseñanza diagnóstico (*diagnostic approach*) el cual sugiere que la fase pre-listening no se debe prolongar por más de cinco minutos, este diseño atiende a la teoría de Rees (2003) que indica que, si nos encontramos en un aula cuyos alumnos y alumnas muestran grandes problemas con la destreza de comprensión auditiva, cuanto mayor sea la fase *pre-listening* mejor.

En resumen, el texto del *listening* consistió en una llamada telefónica en la cual, en forma de monólogo, una persona expone sus experiencias e inquietudes sobre la boda de su hermana en Alemania a un amigo o amiga (el/la cual no participa de forma activa en la conversación). La transcripción del audio es la siguiente:

> I have to travel to Germany this summer because it is my sister's wedding. Her future husband is from Italy but they live together in a mountainous village in Northern Germany. It is a religious area and the population there is very traditional so I should learn all their customs.
> The most important thing is that they don't kiss when greeting so I should hug or handshake.
> German weddings and Spanish weddings have a lot of common customs such as the location of the wedding ring (as it has to be worn on the right hand), the groom mustn't see the bride's dress before the ceremony and so on…. but Germans also have specific rituals. For example, friends have to do funny things and jokes to the couple's hotel room and, they have to hide the bride so the groom has to look for her in different pubs and discos.
> I'm excited and nervous about the wedding, my sister asked me to play the piano at the ceremony because I could play when I was younger but now I should take some piano lessons because I may not remember how to play it.
> Well, I don't want to keep talking about me, can you tell me about your new life in Ireland like something about your new job?

11.1.1. PRE-LISTENING ACTIVITIES

Con el propósito de motivar al estudiante y de activar sus conocimientos previos acerca del contenido del texto oral, la primera actividad consistió en la proyección de una imagen en la que se incluyen las banderas de diferentes países, los nombres y sus gentilicios, todos de forma desordenada. Algunos estudiantes, de forma voluntaria, fueron saliendo a la pizarra para escribir junto a cada bandera el nombre del país al que pertenece con su gentilicio (ver anexo 15.3).

La siguiente actividad consistió en un juego con la aplicación Plickers. Plickers es una plataforma que te permite elaborar preguntas que luego serán respondidas por los alumnos a través de un papel impreso con un código QR y, dependiendo de la posición de este, se indica la respuesta que se quiere dar. Todo esto es escaneado mediante la aplicación móvil con la cámara. Este tipo de juegos no solo capta la atención de los estudiantes por ser innovador sino también porque es una forma sana y divertida de competir entre ellos. Las preguntas estaban enfocadas a repasar todo el vocabulario de la unidad visto en las primeras sesiones de esta. En el anexo 15.4.2 se pueden ver algunos ejemplos de las preguntas que se realizaron.

Seguido a esto, lo que se hizo fue proyectar la imagen de una novia y un novio en el día de su boda con el objetivo de que ellos adivinaran el tema principal del audio. Mediante un mapa conceptual, dijimos cosas que se veían en las imágenes o que estaban relacionadas con ellas. A excepción de un par de palabras que sí conocían (wedding, wedding dress, rings, etc) en la mayoría de los casos ellos dijeron las palabras en español ya que no la conocían en inglés. Las fotografías fueron las siguientes:

Aprovechando esto, y con la página web Forvo[1] reprodujimos diferentes pronunciaciones de las palabras nuevas como *bride*, *groom, jokes*; y otras que aparecen en la unidad pero tienen difícil pronunciación (village, customs…).

Por último, y como parte también de la fase pre-escucha, le entregamos a cada uno de los alumnos una ficha con las preguntas acerca del texto y, para evitar lo que Vandergrift expone en su artículo "Recent Developments in Second and Foreign Language Listening

[1] Forvo es un diccionario online de pronunciaciones. Pretende recopilar todas las palabras del mundo pronunciadas, incluyendo nombres. Actualmente es el sitio con más pronunciaciones del mundo.

Comprehension Research", acerca de que muchas veces la destreza de comprensión auditiva se ve eclipsada por una falta de comprensión lectora, explicamos exhaustivamente cada una de las cuestiones, procurando que todos entendiesen lo que se les está preguntando.

11.1.2. WHILE-LISTENING ACTIVITIES

Como dijimos al principio de este apartado, las actividades propias del texto siguen la línea de lo convencional que en definitiva es a lo que el alumnado está acostumbrado. Aquí volvimos a aclarar que no era necesario entender cada una de las palabras para poder responder a las preguntas, y como nos aconsejó la Profesora 3, remarcamos que la persona del audio es un compañero de clase de la universidad.

La primera parte de esta fase tuvo lugar el mismo día que las actividades *pre-listening*. A pesar de que ya habíamos leído y explicado las preguntas en la fase anterior, para obtener el proceso de normalización del que hablan Richards y Renandya (2002) empezamos con una doble escucha extensiva en la cual les pedimos que solo prestaran atención al audio sin escribir nada. Una vez concluida estas dos reproducciones, solicitamos que respondiesen a lo que fuesen capaces y que si necesitaban ayuda para escribir algunas de las palabras, les íbamos a ayudar.

Las preguntas de la primera parte de la fase de escucha fueron de dos tipos, abiertas y cerradas. Las primeras implican la producción de texto escrito, muy breve, tres o cuatro palabras a lo sumo. Y las segundas fueron cuatro preguntas de verdadero o falso (ver anexo 15.5).

Para la segunda parte de la fase *while-listening*, la cual tuvo lugar en la siguiente sesión de clase, se le entregó al alumnado otra ficha con la última actividad (ver anexo 15.5). Esta se basó en el típico ejercicio de rellenar los espacios, y para su respuesta hicimos una escucha más intensiva de manera segmentada, pausando la reproducción cada dos oraciones. Una vez terminado usaríamos la transcripción del audio para la siguiente fase.

11.1.3. POST-LISTENING

El primer paso para llevar a cabo esta última fase fueron las correcciones de las actividades *while-listening*. Una vez concluidas, volvimos a escuchar el audio pero esta vez con el texto delante para que así ellos se fijaran en la entonación y pronunciación de las palabras.

A continuación, y siguiendo con lo que apuntamos en el marco teórico de este trabajo, seguimos las indicaciones de Al-Batal (2010) usando esta etapa para la práctica de otras destrezas como *writing*, aunque adaptándonos a las circunstancias.

Avanzando con este razonamiento, debemos recalcar que a pesar de que la actividad estaba relacionada con la destreza de expresión escrita, esta está limitada al nivel de los estudiantes del grupo. En el texto se incluyeron tres expresiones para ejemplificar (*for example, such as* y *like*) y ellos tenían que encontrarlas con la ayuda de la transcripción para analizar luego sus diferentes usos.

Finalmente, pedimos a los alumnos y alumnas que salieran de forma voluntaria a la pizarra a escribir tres frases con esas expresiones, y en donde se viese claramente reflejado cuándo debe usarse cada una de ellas.

11.2. RESULTADOS OBTENIDOS Y SUGERENCIAS DE MEJORA

Todas las actividades implementadas tuvieron como objetivo principal, además del innegable aprendizaje, el de propiciar la participación del alumnado a través de la motivación y de unos niveles de ansiedad bajos. Siguiendo esta línea, el vocabulario y la gramática del texto iban en concordancia con lo que se estaba viendo en la unidad por lo que estas tareas sirvieron de repaso. Aunque los resultados obtenidos fueron positivos en general, a continuación explicaremos los detalles más relevantes y que requieren una especial atención.

Avanzando con este razonamiento tenemos que por un lado, todas las actividades de la fase preparatoria fueron altamente aceptadas, con la participación activa de todo el alumnado. Si bien es cierto que durante el desarrollo del mapa conceptual fueron pocas las palabras que recordaban en inglés usando mayoritariamente la lengua materna. Destacamos en positivo la actividad llevada a cabo con Plickers, la cual pareció gustar y motivar mucho al alumnado, mostrando una rivalidad sana que propició las ganas de éxito. Asimismo, la escucha de ciertas palabras por hablantes con diferentes acentos también les llamó bastante la atención mostrándose, por primera vez, verdaderamente interesados por la pronunciación.

En segundo lugar, la primera parte de las actividades *while-listening* ("answer the questions" y "true or false"), y en concreto el primer ejercicio, demostró que la expresión escrita es otro de los puntos débiles del grupo. Aunque lo que nos interesaba era comprobar que el

alumnado había entendido el audio sin prestar atención a la ortografía, solo dos alumnas respondieron correctamente a todo, siendo la última pregunta ("Write one specific ritual of German weddings") la que supuso una mayor dificultad para el resto. En la pregunta de "verdadero o falso" casi la mitad de la clase respondió de forma correcta (44,44 %), el 33,33 % solo tuvo un error, y 2 personas tuvieron dos fallos (22,22 %). Para hallar estos porcentajes no tuvimos en cuenta a 4 alumnos y alumnas los cuales, pese a que se mostraron muy participativos en la fase anterior, en esta no participaron dejando las actividades prácticamente en blanco. Uno de ellos, sin embargo, respondió correctamente a todos los puntos del ejercicio de "true o false".

Siguiendo con esta línea, podemos deducir que una de las razones que originaron la falta de participación por parte de estos 4 estudiantes fue la falta de autoeficiencia con su destreza de comprensión escrita, lo que hizo que produjeran altos niveles de inhibición con el objetivo de proteger su ego.

Retomando el análisis, la segunda parte de la fase *while-listening* fue el ejercicio de completar los espacios. Como ya comentamos, este se llevó a cabo al día siguiente, y aquí sí que participaron todos. Los niveles de corrección fueron muy variados. De 12 alumnos que asistieron ese día a clase, 9 de ellos lograron el éxito con al menos la mitad de las respuestas correctas, eso sí, sin tener en cuenta los errores ortográficos, los cuales no nos ocupan en este trabajo.

Finalmente, la última fase, *post-listening*, igualmente conllevó la participación de la mayoría de los alumnos y alumnas. Aunque muchos necesitaron ayuda con las frases, esto no los inhibió a la hora de salir a la pizarra a escribirlas delante de sus compañeros.

En definitiva y como vemos, por regla general los resultados fueron muy positivos en cuanto a la participación y a la destreza de la comprensión auditiva. Sin embargo, el desarrollo de estas actividades además mostró flaquezas con otras destrezas como la expresión escrita.

Tras la realización y análisis de las diferentes actividades diseñadas y sus resultados, proponemos dos principales propuestas de mejora.

La primera sería subir un poco los niveles de ansiedad. Uno de los principales objetivos de las actividades fue el de lograr unos niveles mínimos de este factor afectivo para así propiciar la participación. Para ello, dejamos claro que ellos no estaban siendo evaluados y que sus respuestas no afectarían a su evaluación en la asignatura. No obstante, podemos deducir que esta fue una de las razones por las que algunos alumnos no participaron en determinadas

actividades y confirmamos la teoría de Brown (2007: 163) que dice: “both too much and too little anxiety may hinder the process of successful second language learning”. Por tanto, proponemos que la actividad se evalúe pero no como un examen más sino como una tarea en sí; en otras palabras, que tenga algo de repercusión en la evaluación final del alumnado.

La segunda, y última propuesta, sería la de cambiar la actividad en la que ellos tienen que producir lenguaje escrito por alguna que no implique esta destreza que tanto les cuesta. Por ejemplo, podemos poner una serie de imágenes relacionadas con el audio y que ellos las ordenen según lo que escuchan, o seleccionar cual es la frase/respuesta correcta.

En resumen, lo que queda claro es que por mucho que nos adaptemos al alumnado muchas veces es difícil conciliar los intereses y circunstancias de cada uno de ellos. Por lo tanto, aunque siempre es necesario crear una constante atmósfera motivacional y cómoda, tenemos que ir alternando todas las variantes para así responder a las diferentes necesidades de la clase.

12. OTRAS ESTRATEGIAS RECOMENDADAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Para poder enseñar una lengua no basta con ser conocedor y usuario de ella. Ser un buen profesor o profesora implica un amplio conocimiento teórico sobre la didáctica de la enseñanza y un mayor conocimiento práctico sobre cada uno de los alumnos y alumnas a los que se están enfrentando. Siguiendo con esta premisa, innovar es una tarea obligatoria para un docente que se encuentra en un mundo continuamente cambiante y con ello, también evolucionan los intereses e inquietudes de sus estudiantes.

Aunque el fin de toda actividad *listening* es el de contribuir a una mejora en la comprensión oral de los aprendientes, estos necesitan que la enseñanza se adapte a ellos y al mundo que los rodea. Atendiendo a esto, sería absurdo negar la importancia de las nuevas tecnologías.

Como ya hemos comentado con anterioridad, la gran revolución de Internet ha supuesto una enorme ayuda para los docentes gracias a la ilimitada disponibilidad de recursos que ofrece. No obstante, la tecnología comprende tantos ámbitos que es difícil dar respuesta a todos y cada uno de ellos. Es este apartado sólo haremos mención de algunas de las estrategias accesibles que creemos que son de gran utilidad para la enseñanza de la comprensión auditiva.

En las actividades implicadas para el desarrollo de este trabajo vimos la utilización de la plataforma Plickers. Plickers es una aplicación para smartphones a través de la cual se pueden crear pequeños test para el alumnado convirtiendo el aprendizaje en un juego de competición sana. En nuestro caso, lo usamos durante la fase *pre-listening* con el objetivo de que los estudiantes repasaran el vocabulario que se iban a encontrar en el audio. Sin embargo, se le puede dar otros usos como por ejemplo, para enseñar la gramática mediante la selección de la respuesta correcta o a través de la ordenación de palabras para formar frases. La ventaja de esta aplicación, en contraste a otras comúnmente conocidas como Kahoot!, es que con esta los estudiantes no utilizan sus smartphones, solo el papel con su código QR.

Las redes sociales son otra herramienta que puede llegar a ser muy útil para la enseñanza de la comprensión auditiva. Con Instagram o Youtube podemos crearnos un perfil con el cual subir vídeos acerca de un tema en concreto y por medio de los comentarios crear un debate acerca del asunto planteado. Siguiendo con esto, también podemos explotar los perfiles y

canales creados tanto para fines didácticos como sociales. En otras palabras, es muy probable que la mayoría de los alumnos y alumnas haga un uso diario de estos medios y que sean seguidores de *Youtubers* o *Instagramers* que hablen en la lengua inglesa. Lo ideal sería que el profesorado o el alumnado lleve estos vídeos a la clase, los muestren y se hagan actividades en torno a ellos.

Como se comentó al principio de este apartado, el profesorado y la educación tienen que adaptarse a los intereses y motivaciones del alumnado. Con esto, retomamos la última pregunta postulada en el cuestionario realizado a los estudiantes implicados en esta investigación: "¿Cómo te gustaría que se trabajara la comprensión auditiva (Listening)?". La mayoría de las respuestas mencionaron a las canciones o a las películas como una de sus opciones favoritas.

Por un lado, tenemos las canciones: Estas, junto con los audios tradicionales, son unas de las herramientas más utilizadas. Esto se debe a que la música siempre ha sido y será un recurso muy útil con el que acercarse al alumnado y a sus emociones enseñando así la comprensión oral de una forma dinámica y motivadora. Algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo con una canción son: rellenar espacios, ordenar las estrofas, crear un role-play a través de la historia de la canción, etc.

Por otro lado tenemos las películas. El simple hecho de ver una película, o incluso una serie con subtítulos, no implica un progreso en la destreza de *listening*, es por ello que resulta necesario que la visualización de un filme conlleve una tarea específica. Como ejemplo, podemos hacer grupos y que cada uno elija una escena importante la cual presentar o exponer en forma de resumen con el fin de que los demás compañeros adivinen la película de la que se trata.

Por último, es indispensable añadir que además de las estrategias y recursos que nos ofrece internet, también es necesario utilizar aquellas que nos ofrece el entorno del centro. En nuestro caso, tenemos la suerte de encontrarnos en una ciudad turística la cual nos brinda la posibilidad de tener contacto directo con personas procedentes de países y regiones de habla inglesa como Irlanda, Inglaterra, Escocia, etc. Por lo tanto, una actividad que proponemos (y que se llevó a cabo durante el periodo de prácticas en el centro) fue una excursión a la zona con mayor afluencia turística del municipio para así realizar encuestas a diferentes visitantes (ver anexo 15.6).

En resumen, a pesar de que la comprensión oral puede enseñarse a través de muchas estrategias al alcance de docentes y estudiantes, en la actualidad esta destreza sigue teniendo un papel secundario en las aulas. Para cambiar esta situación es necesario que todos los individuos implicados en la educación, es decir, no solo los estudiantes y los docentes sino también políticos y legisladores, sean conscientes de su importancia para que así todos los elementos confluyan a su favor.

13. CONCLUSIONES

El grado de importancia de la comprensión auditiva en el ámbito de la enseñanza de idiomas es directamente proporcional a su complejidad. Como hemos visto, esta destreza ha sufrido altibajos llegando a tener un papel completamente secundario a las aulas debido a la creencia de que el *listening* en otra lengua se adquiere del mismo modo que el de la lengua materna, es decir, de forma inconsciente. No obstante, en un aula de Primera Lengua Extranjera, el alumnado está aprendiendo un idioma y no adquiriendo por lo que es fundamental una participación activa y consciente.

A este respecto, vimos que a pesar de que la comprensión y la expresión oral son primordiales para conseguir los objetivos del currículo de la asignatura, a la hora de la verdad comprobamos que, en la mayoría de los casos, ambas se ven eclipsadas por las competencias *writing* y *reading*. Durante la elaboración de este trabajo sugerimos que la dificultad de desarrollar actividades de comprensión auditiva radica, principalmente, en su naturaleza intangible y en los prejuicios del alumnado acerca del idioma y sus propias capacidades.

Como apuntamos, para lograr un aprendizaje auditivo exitoso son muchos los elementos que hay que conciliar. Por un lado, no solo debemos tener en cuenta al alumnado, sus sentimientos e intereses sino también al currículo de la asignatura y a las competencias y objetivos meta de la etapa en la que nos encontramos. Por otro, tenemos que aprender a seleccionar los materiales adecuados que vayan en concordancia con lo anterior y con los enfoques didácticos a los que el profesorado le es fiel. Es evidente que todo esto conlleva dedicación y tiempo y, por desgracia, el tiempo es algo de lo que no siempre se dispone.

En definitiva, y atendiendo a lo previamente expuesto, el propósito primordial del docente es lograr el aprendizaje en sus alumnos y alumnas, convirtiéndolos en usuarios competentes del idioma capaces de enfrentarse a cualquier situación. Es por ello que creemos que en el aula debe primar la diversidad en todas sus vertientes. En otras palabras, que se muestren cuantas más variedades del inglés posible mejor, que el tipo de actividades cambien para así adaptarse a los diferentes perfiles del alumnado, que la metodología varíe según el nivel y las metas que se quieran alcanzar.

Antes de terminar, debemos resaltar la importancia de adaptarnos a los cambios que están sucediendo en la sociedad ya que el alumnado es claro reflejo de ello. Es por esto que es

necesario trasladar al aula el uso de las nuevas tecnologías como un recurso más para el desarrollo de las sesiones didácticas. De este modo, se incentiva la motivación y la participación del alumnado a través del uso lúdico al que se asocia estas herramientas.

En resumen, un buen profesor y profesora es aquel/la que rompe con la monotonía, se adapta al alumnado y a sus circunstancias y es fiel al objetivo de la enseñanza. Con esto dejamos claro que el oficio de la enseñanza no es una tarea fácil. Lo que se ve en el aula es solo una parte del trabajo del docente ya que la otra ocurre fuera de ella a través de un proceso formativo que solo termina cuando lo hace su vida laboral.

14. BIBLIOGRAFÍA

Al-Batal, M. (2010). Listening. En *Foreign Language Teaching Methods* (webpage). Recuperado el 10 de julio de 2018, de https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/

Álvarez, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. En las actas de FIAPE: *II congreso internacional: Una lengua, muchas culturas.* (pp. 1-14). Recuperado el 12 de julio de 2018, de https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7a083f02-e4b6-4ad3-8341-73c5b72ac393/2007-esp-12-13alvarez-pdf.pdf

Andrijevic, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, *1*, 157-163. Recuperado el 15 de julio de 2018, de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249354

Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. *Centro Virtual Cervantes, Antologías de Textos de Didáctica del Español.* Recuperado el 20 de julio de 2018, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Asher, J. C. (1979). *Learning another language through actions*. San Jose, California: AccuPrint.

Blasco, A. (2018). Cómo enseñar la comprensión auditiva en la clase [Blog]. Recuperado el 10 de julio de 2018, de: https://anabelblascomartin.blogspot.com/2012/05/como-ensenar-la-comprension-auditiva-en.html

Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Nueva York: Pearson Education, Inc.

Castillo Piña, L., Algara, A., & González, J. (2009). Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2. *Paradigma*, *30* (2), 75-98.

Comprensión auditiva. (s.f.). En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 20 de junio de 2018, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm

Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación,* 5(1), 1-17. Recuperado el 13 de julio de 2018, de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9123

De Andrade, M. (2006). *Improving how listening skills are taught in the EFL classroom: Guidelines to producing better speakers of the English language* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cabo Verde. Recuperado el 14 de junio de 2018, de: http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2440/1/Monografia%20de%20Miguel%20Andrade.pdf

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria, España, 15 de Julio 2016, núm. 136, pp. 17046 - 19333.

Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203–229. doi:10.1177/136216889800200303.

Field, J. (1997). *Skills and strategies: Towards a new methodology for listening* [E-book]. Recuperado el 18 de julio de 2018, de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.4552&rep=rep1&type=pdf

Field, J. (2002). The changing face of listening. En J. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.033

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flores de Frutos, T. *Elaboración de material didáctico para la enseñanza del inglés en Primaria.* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado el 25 de junio de 2018, de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5157/1/TFG-B.454.pdf

García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Málaga. Recuperado el 13 de julio de 2018, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf

Gilakjani, A., y Ahmadi, M. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(5), 977-988. doi: 10.4304/jltr.2.5.977-988

Horwitz, E. (2008). *Becoming a language teacher. A practical guide to second language learning and teaching.*. Boston: Pearson Education Inc.

Lile, W. (2002). Motivation in the ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 8(1). Recuperado el 20 de julio de 2018 de: http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.htmlw

Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la Enseñanza del Inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Nº extraordinario, pp. 213-232. Recuperado el 13 de julio de 2018, de: http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20ensegnanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf

García, N. (2016). Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), pp. 707-724.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Madrid: Consejo de Europa. Recuperado el 17 de julio de 2018, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Morley, C. (2007). Listening: Top down and bottom up. En *Teaching English* (British Council). Recuperado el 18 de julio de 2018, de: https://www.teachingenglish.org.uk/article/listening-top-down-bottom

Nunan, D. (1997). Approaches to teaching listening in the language classroom. En *Proceedings of the 1997 Korea TESOL conference*, (pp. 1-10). Recuperado el 18 de julio de 2018, de: https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL-Proceeds1997web.pdf#page=5

Rees, G. (2003). Pre-listening activities. Teaching English. En *Teaching English* (British Council). Recuperado el 10 de julio de 2018, de: https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities

Richards, J., y Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Rubdy, R. y Saraceni, M. (2006) *English in the world: Global rules, global roles.* London: Continuum.

Silva Ros, M. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado el 16 de junio de 2018, de: http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853805.pdf

Standard English. (2018). *Merriam-Webster*. Recuperado el 7 de julio de 2018, de https://www.merriam-webster.com/dictionary/Standard%20English

Tapia A.T. (2010, 4 de julio). Non-native English speakers setting new standard. Recuperado en 10 de julio de 2018 de *New America Media website*: http://static.globalenglish.com/files/news/GE_newAmericaMedia_07042010.pdf?q=files/news/GE_newAmericaMedia_07042010.pdf

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, *40*(3), 191-209. doi: 10.1017/s0261444807004338

15. ANEXOS

15.1. Entrevista al profesorado:

TEACHER'S QUESTIONNAIRE

1. **¿Cuál es la destreza qué más se trabaja en su aula?**
2. **¿Qué nivel de importancia le da a cada una de las destrezas?**

	SIN IMPORTANCIA	POCA IMPORTANCIA	IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
LISTENING				
READING				
WRITING				
SPEAKING				

3. **¿Qué destreza considera más difícil de trabajar? ¿Por qué?**
   ☐ Listening ☐ Reading ☐ Writing ☐ Speaking
   _____
   _____
4. **¿Qué destreza le supone a su alumnado mayor dificultad?**
   ☐ Listening ☐ Reading ☐ Writing ☐ Speaking

COMPRENSIÓN AUDITIVA (LISTENING)

5. **¿Cuenta con los instrumentos y medios necesarios para la práctica de la destreza auditiva?**
6. **¿Qué materiales (canciones, videos, act. libro) e instrumentos (ordenador, radiocasete, proyector…) utiliza para el desarrollo de actividades de "listening"?**
7. **¿Cuál considera que es más efevtivo: "audio-visual listening" o "audio-listening"?**
8. **Ventajas e inconvenientes de ambos ("audio-visual listening" y "audio-listening"):**
9. **¿Cuál es el mayor problema o inconveniente al que se ha enfrentado a la hora de realizar este tipo de actividades?**
10. **¿Qué grado de dificultad presentan sus alumnos a la hora de desarrollar la destreza auditiva? ¿Por qué?**
11. **A la hora de elegir material, ¿tiene especial predilección por alguna variedad del inglés en concreto? ¿Por qué?**
12. **¿Cómo evalúa la comprensión auditiva?**

15.1.1. Profesora 1:

1. Listening y speaking.
2.

	SIN IMPORTANCIA	POCA IMPORTANCIA	IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
LISTENING				X
READING			X	

WRITING			X	
SPEAKING				X

3. Speaking. Porque les da vergüenza.

4. Speaking.

5. Si.

6. Tanto canciones como videos, actividades del libro, ordenador, proyector e incluso móviles.

7. Audio-visual listening porque les llama mucho la atención lo visual.

8. La ventaja del audio-visual listening es que prestan más atención aunque tienden a reírse o a burlarse de lo que ven (desventajas). La ventaja del audio listening es que evitan esto ya que solo tienen que centrarse en escuchar atentamente. Sus desventajas son que se quejan de que no entienden nada y hay que repetirlo muchas veces.

9. Que al principio no disponía de un aula preparada para realizar este tipo de actividades y por lo general el alumnado muestra poco interés.

10. Mucho, a los alumnos les cuesta concentrarse y tienen muy bajo nivel.

11. Standard English, porque aprendiendo éste todos los demás te vienen dados.

12. Mediante rúbricas y la observación diaria en la clase. La actividad que realizo suele ser un role-play. En la E.S.O además les suelo preguntar a diario "how do you spell…?", "how do you pronounce..?"

Comentario: Noto una clara diferencia entre mis grupos de Ciclo y de la E.S.O. Los primeros suelen mostrar mucho más interés ya que son conscientes de la necesidad del Listening y Speaking para su futuro laboral.

15.1.2. Profesora 2:

1. Reading.

2.

	SIN IMPORTANCIA	**POCA IMPORTANCIA**	**IMPORTANTE**	**MUY IMPORTANTE**
LISTENING			X	
READING			X	

WRITING				X
SPEAKING				X

3. Writing. Porque le cuesta mucho al alumnado y hay que dedicarle mucho tiempo del que no disponemos.

4. Writing y Listening.

5. Si, un radio cassete.

6. Las actividades del libro sobre todo y el radio cassette para reproducir el CD que viene con el libro.

7. Audio listening.

8. Las ventajas del "audio-visual listening" son que el alumnado suele prestar más atención y la principal desventaja es que no siempre se dispone de un proyector. La ventaja del "audio listening" es que es mucho más rápido y eficaz y la desventaja es que necesita unas condiciones específicas como por ejemplo que no haya ruido de fondo para que el alumnado no pierda el hilo.

9. La mala calidad de los CDs y que las aulas no reúnen las condiciones adecuadas para realizar actividades de Listening.

10. Mucho, debido al bajo nivel y a que les cuesta estar en silencio y concentrados.

11. Por la editorial seleccionada en el centro el inglés que se da es el británico. A modo personal no me fijo tanto en la variedad del inglés sino en que el nivel sea adecuado y el tema tenga concordancia con lo que se está trabajando en clase.

12. No llevo a cabo exámenes de Listening como tal porque suponen un problema a la hora de repetirlos a los alumnos que faltaron ese día (durante el horario normal de la asignatura sería imposible hacerlo y no disponemos de horas extras para este tipo de asuntos). Debido a esto el Listening lo evalúo día a día mediante la interacción con el alumnado y a través de actividades puntuales.

15.1.3. Profesora 3:

1. Speaking, y por lo tanto el listening también juega un papel importante.

2.

	SIN IMPORTANCIA	POCA IMPORTANCIA	IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
LISTENING				X
READING			X	

WRITING			X	
SPEAKING				X

3. Writing. Porque no están acostumbrados a hacerlo y es como empezar de cero a pesar de estar en niveles avanzados.

4. Primero writing y luego speaking.

5. Si.

6. Los instrumentos son: ordenador, proyector, altavoces portátiles y móvil. Y los materiales suelen ser las actividades del libro, videos (Youtube), canciones, audios propios (por personas conocidas) películas, etc.

7. "Audio-visual listening".

8. Las ventajas del audio-visual listening es que se fijan más, están más atentos y no pierden el hilo. Los inconvenientes son que dependes de los recursos del centro y las posibles burlas del alumnado. Los inconveniente del audio listening es que es más repetitivo y convencional; y la ventaja es que cuando el que habla es alguien conocido (amigo o familiar mio) muestran más respeto y atención y no se distraen con las imágenes.

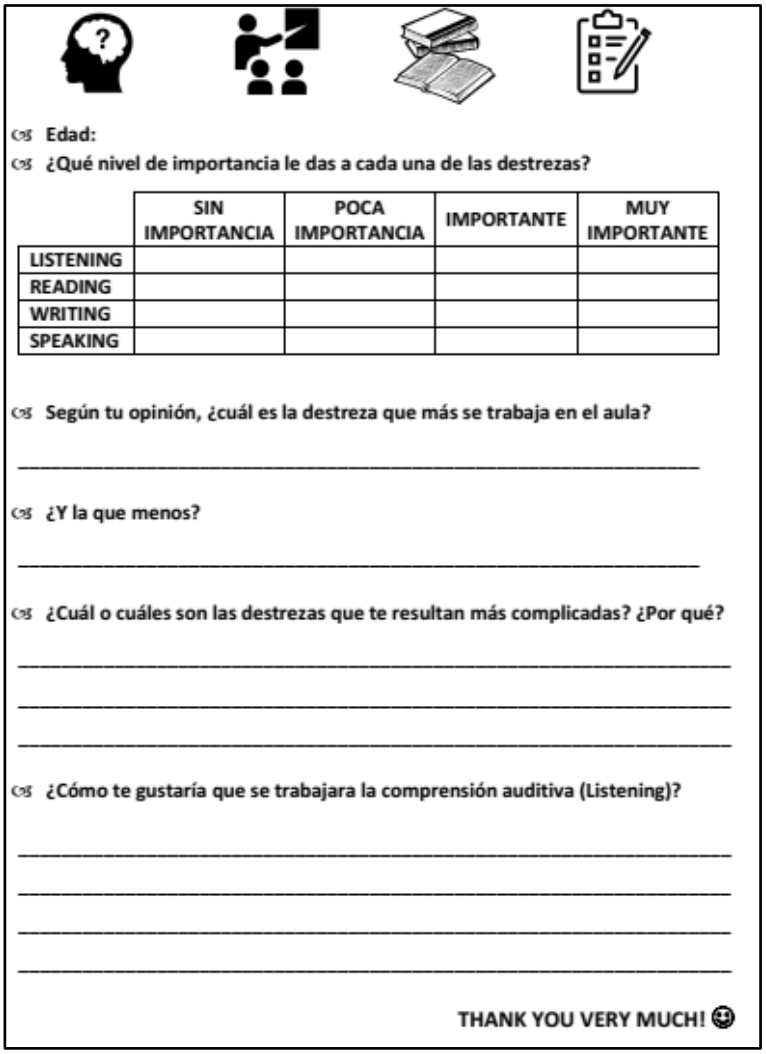
9. Problemas técnicos como que no funcionen los altavoces o internet y la desmotivación del alumnado con la propia lengua.

10. Mucha ya que a la mayoría de mis alumnos y alumnas no están acostumbrados a trabajar actividades de listening y tienen un nivel bajo.

11. No, suelo alternar aunque por las películas y videos de Youtube hay una tendencia hacia el inglés americano. No profundizo más con las diferencias del inglés británico y americano por el nivel de los alumnos.

12. Lo evalúo a través del trabajo de clase y de la interacción diaria. No realizo exámenes de listening por la falta de tiempo y porque me parece más efectivo ver el progreso en la comunicación diaria y no en un examen ya que, es algo muy puntual con vocabulario específico y que supone demasiada presión para el alumnado.

15.2. Cuestionario al alumnado:



- Edad:
- ¿Qué nivel de importancia le das a cada una de las destrezas?

	SIN IMPORTANCIA	POCA IMPORTANCIA	IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
LISTENING				
READING				
WRITING				
SPEAKING				

- Según tu opinión, ¿cuál es la destreza que más se trabaja en el aula?

_____

- ¿Y la que menos?

_____

- ¿Cuál o cuáles son las destrezas que te resultan más complicadas? ¿Por qué?

_____
_____
_____

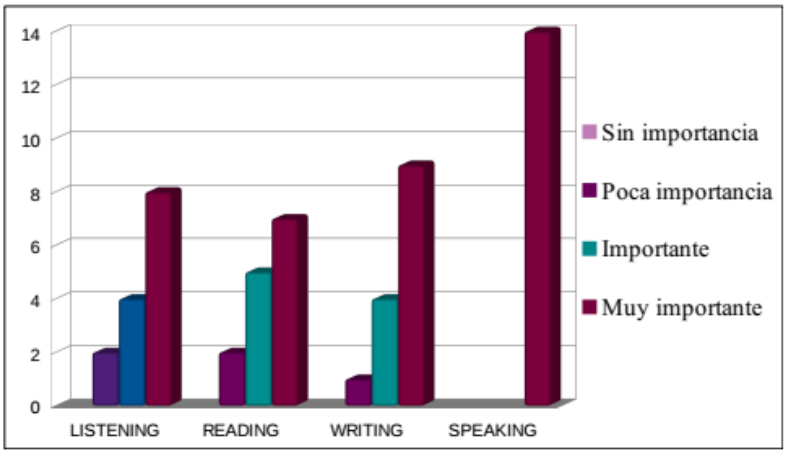
- ¿Cómo te gustaría que se trabajara la comprensión auditiva (Listening)?

_____
_____
_____
_____

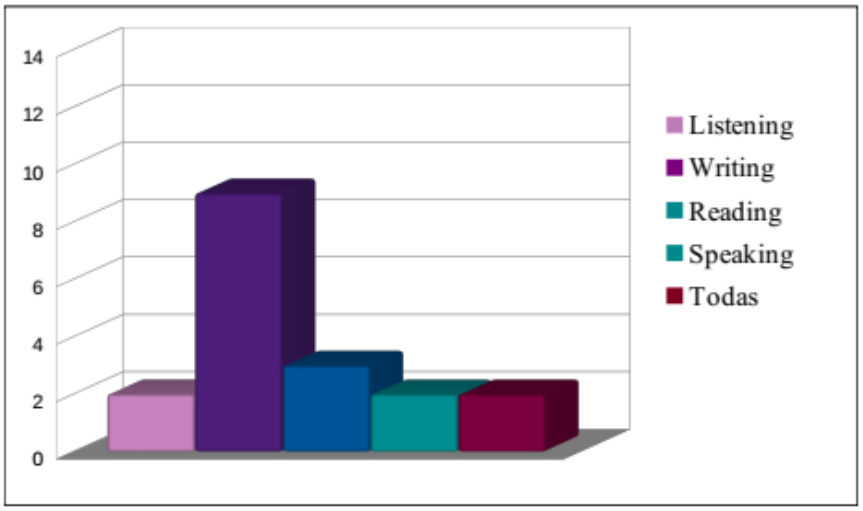
THANK YOU VERY MUCH! ☺

15.3. Análisis estadístico del cuestionario al alumnado.

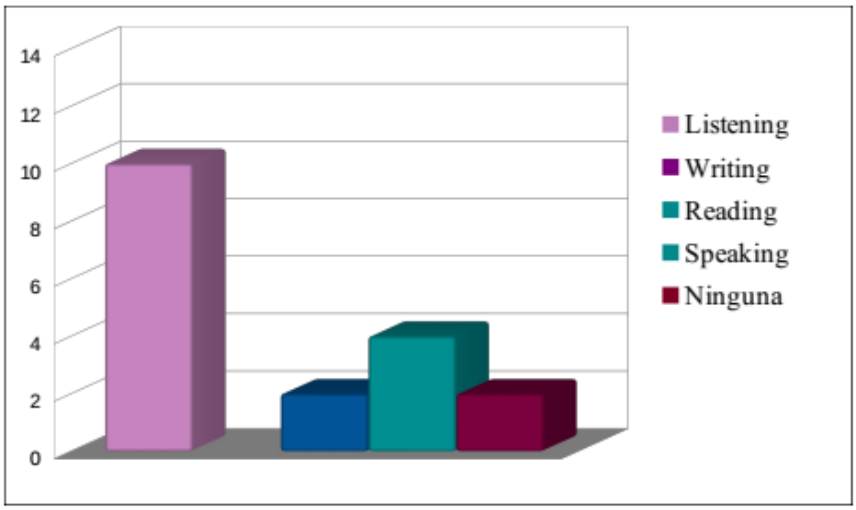
1. ¿Qué nivel de importancia le das a cada una de las destrezas?



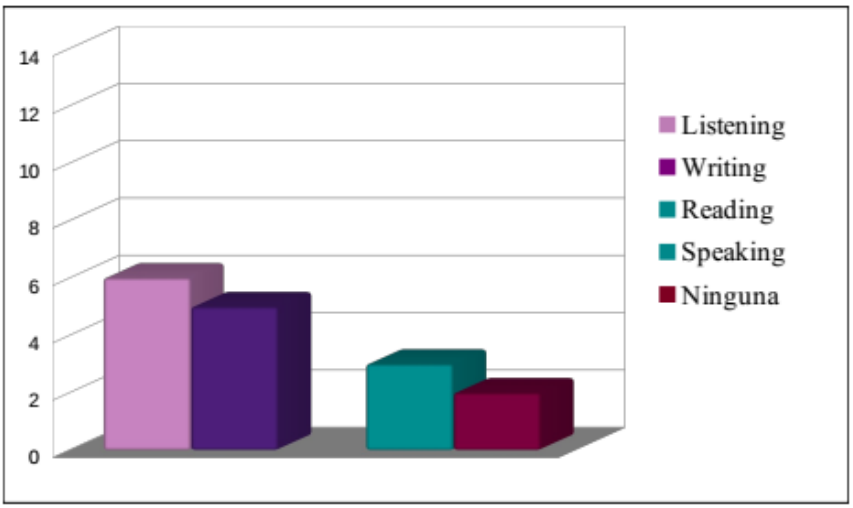
2. Según tu opinión, ¿cuál es la destreza que más se trabaja en el aula?



3. ¿Y la que menos?

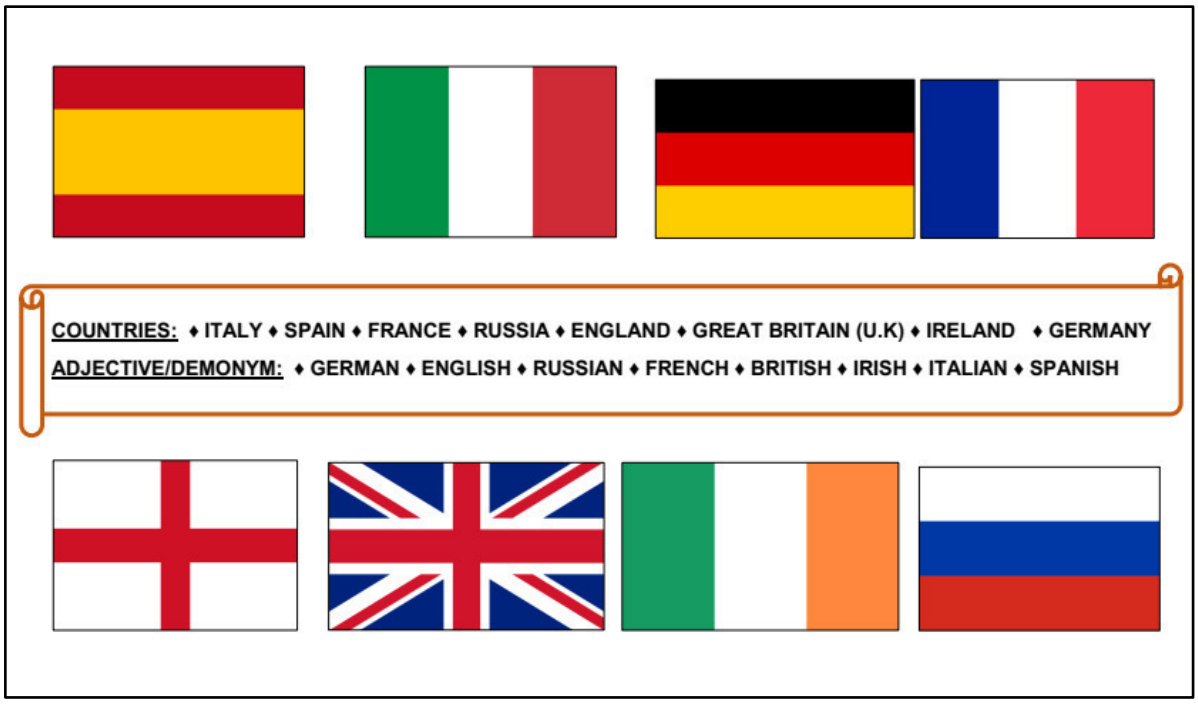


4. ¿Cuál o cuáles son las destrezas que te resultan más complicadas? ¿Por qué?

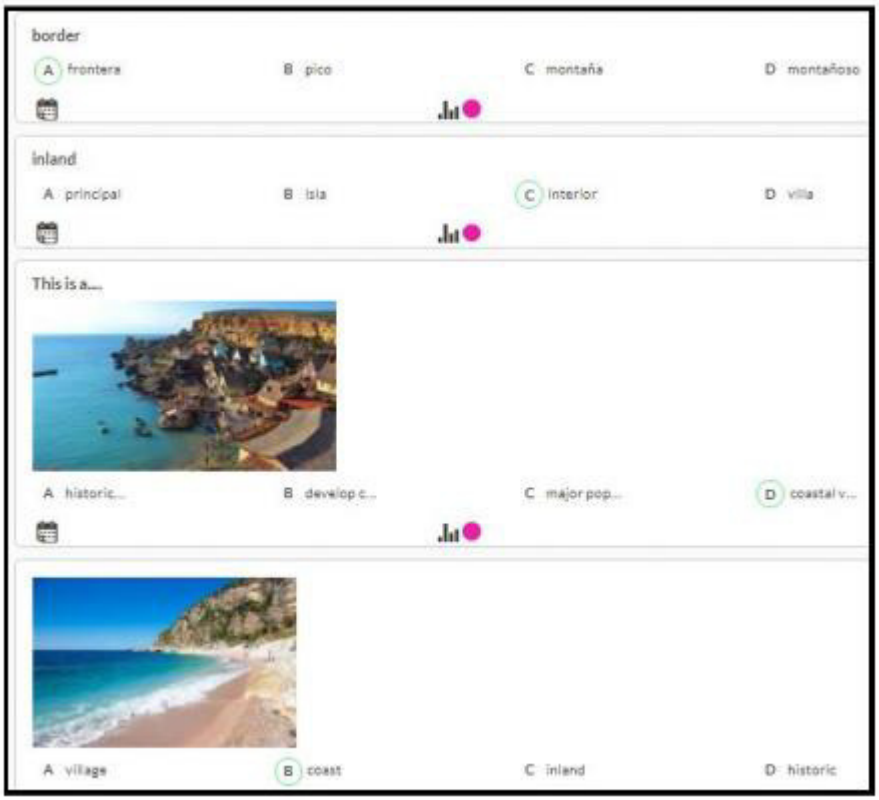


15.4. Actividades pre-listening:

15.4.1. Flags:



15.4.2. Plickers:



This is an underdeveloped country/city.

A True B False

trend

A celebraci... B moda C ritual D campo

culture shock

A cultura s... B choque cu... C costero D costumbre...

values

A rito B símbolo C costumbre D valores

15.5. Actividades *while-listening*:

LISTENING

NAME: _____

1. Answer the following questions:

a) Where does he have to travel?

_____

_____

b) Why?

_____

_____

_____

c) Write one common thing between German and Spanish weddings:

_____

_____

_____

d) Write one specific ritual of German weddings:

_____

_____

_____

2. True or False:

a) The couple lives in a coastal village.
b) Germans don't kiss when greeting.
c) Germans wear the wedding ring on the right hand.
d) His sister asked him to play the violin in her wedding.

NAME: _____

1. **Fill in the gaps:**

I have to travel to Germany this summer because it is my sister's _____. Her future husband is from Italy but they live together in a _____ village in Northern Germany. It is a religious _____ and the population there is very traditional so I _____ learn all their _____.

The most important thing is that they don't kiss when _____ so I should hug or handshake.

German weddings and Spanish weddings have a lot of common customs such as the location of the wedding ring (as it has to be worn on the right hand), the groom _____ see the bride's dress before the ceremony and so on…. but Germans also have specific _____. For example, friends have to do funny things and jokes to the couple's hotel room and, they have to hide the bride so the groom has to look for her in different pubs and discos.

I'm excited and nervous about the wedding, my sister asked me to play the piano at the ceremony because I _____ play when I was younger but now I _____ take some piano lessons because I _____ _____ remember how to play it.

Well, I don't want to keep talking about me, can you tell me about your new life in Ireland like something about your new job?

15.6. Cuestionario al turista:

MALE ☐ FEMALE ☐

- **Age:** ☐ 18 – 25 ☐ 25 – 35 ☐ 35 – 50 ☐ + 50
- **Where are you from?**

- **Is this your first time in the island (Tenerife)?** ☐ Yes ☐No
- **Have you visited other Canary Islands?** ☐ Yes ☐ No
- **If yes, which one/s?** ☐ La Palma ☐El Hierro ☐ La Gomera ☐Gran Canaria ☐ Fuerteventura ☐ Lanzarote

- **What typical food from the Canaries do you know?**

- **Do you know any Canary/Spanish custom or tradition?**

- **Do you like travelling?** ☐ Yes ☐ No
- **How often do you travel?**

  ☐Once a year ☐Twice a year ☐ Three or more times a year
  ☐ Other: _____

- **Do you think that travelling to the Canary Islands is a trend in your country?**
  ☐ Yes ☐ No ☐ Maybe

- **Will you recommend travelling to the Canary Islands to your family and friends?** ☐ Yes ☐ No ☐ Maybe
- **How many languages do you speak?** ☐One: _____
  ☐Two: _____ ☐ Three or more: _____
- **Do you thin language learning is important?** ☐ Yes ☐ No
- **Why?**