

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Claudia Castellano García

Tutorizado por

Pedro Ángel Martín Martín

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

Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés).

Curso 2020-2021.

Universidad de La Laguna, convocatoria de junio 2021.

RESUMEN

La comprensión auditiva es un factor esencial a la hora de estudiar una lengua, considerándose el elemento del que parte el aprendizaje. Sin embargo, se trata de una destreza a la que, durante años, no se le ha otorgado tanta importancia como merece desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Dado el valor que adquiere el desarrollo de esta habilidad en la adquisición de la lengua extranjera, resulta fundamental implantar estrategias que fomenten su desarrollo en el alumnado. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es analizar los diferentes métodos, actividades y materiales que pueden usarse para trabajar la comprensión oral dentro del aula para contribuir así a una mejora del nivel de inglés de los estudiantes. Para ello, en la parte teórica se plasmará la importancia de la comprensión oral junto con las estrategias y materiales más efectivos para su perfeccionamiento.

La parte práctica de este trabajo se centra en el análisis del contexto educativo de un grupo de 3º de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto público del centro de Santa Cruz de Tenerife. A través de la observación directa y la implementación de cuestionarios tanto a docentes como alumnado, se pretende conocer las características y visión de ambos con respecto al aprendizaje del inglés a través de actividades de *listening*. Posteriormente, en una segunda parte, se analizan de forma comparativa los resultados obtenidos en diversas pruebas de comprensión auditiva realizadas a dos grupos diferentes de 3º E.S.O. atendiendo a diversos factores: la comprensión del texto cuando se realizan actividades preparatorias frente a cuando no, las variaciones en el entendimiento de un discurso cuando se acompaña de material audiovisual y otros elementos como el acento o el tipo de material (auténtico/adaptado). Los resultados del análisis comparativo revelan claras diferencias entre ambos grupos en términos de la puntuación obtenida en las pruebas de comprensión auditiva realizadas, lo que indica la existencia de diversos factores y estrategias que los docentes deberían considerar para contribuir a mejorar la comprensión auditiva del alumnado.

Palabras clave: *comprensión auditiva, estrategias educativas, actividades de comprensión auditiva, materiales didácticos*

ABSTRACT

Listening comprehension is an essential factor when studying a foreign language, being considered the starting point for learning. However, it is a skill that, for years, has not been given as much importance as it deserves from the point of view of the L2 teaching-learning process.

Considering the value acquired by the development of this skill in the acquisition of the foreign language, it is essential to implement strategies that promote its development in students. Therefore, the main objective of this study is to analyze the different methods, activities and materials that can be used to work on listening comprehension in the classroom in order to contribute to an improvement in the students' level of English. For this purpose, in the theoretical part, the importance of listening comprehension will be presented together with the most effective strategies and materials for its improvement.

The practical part of this study focuses on the analysis of the educational context of a 3rd year group of Compulsory Secondary Education students of a public school in the center of Santa Cruz de Tenerife. Through direct observation and the implementation of questionnaires to both teachers and students, we seek to discern the characteristics and vision of both with respect to the learning of English through listening activities. Subsequently, in a second part, we analyze comparatively the results obtained in listening comprehension tests carried out in two different groups of 3rd grade E.S.O. according to different factors: the comprehension of the text when preparatory activities are conducted versus when they are not, the variations in the understanding of a speech when it is accompanied by audiovisual material and other elements such as accent or the type of material (authentic/adapted). The findings of the comparative analysis reveal clear differences between both groups in terms of the score obtained in the listening comprehension tests performed. This indicates the existence of various factors and strategies that teachers should consider to help improve their students' listening skills.

Key words: *listening comprehension, teaching strategies, effective listening activities, didactic materials*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. LA COMPRESIÓN AUDITIVA Y SU IMPORTANCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2.....	8
2.1. Estrategias de comprensión auditiva.....	9
2.1.1. El procesamiento de la información: <i>bottom up vs top down</i>	9
2.1.2. La comprensión auditiva para fines específicos.....	10
2.1.3 Comprensión auditiva unidireccional vs. bidireccional	12
3. LA COMPRESIÓN ORAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO Y EL CURRÍCULO.....	13
4. LA IMPORTANCIA DE LA SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES.....	16
5. LA SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS.....	20
5.1 Materiales auténticos vs. materiales adaptados.....	21
5.2 Uso de una variedad del inglés vs. diversas variedades.....	23
5.3 El uso de material audiovisual	25
6. LA EVALUACIÓN DE LA DESTREZA DEL <i>LISTENING</i>	27
7. OTRAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN AUDIO(VISUAL).....	32
7.1 El podcast.....	32
7.2 Las canciones	34
7.3 Los juegos	35
8. METODOLOGÍA	37
8.1 Descripción de la clase.....	38
8.2 Descripción del cuestionario	39
9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	41
9.1 Análisis del cuestionario al profesorado	41
9.2 Análisis del cuestionario al alumnado.....	49
9.3 Análisis de las actividades de <i>listening</i> del libro de texto.....	58

10. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	59
10.1 Descripción y objetivos.....	59
10.2 Descripción de las actividades y materiales.....	60
10.3 Resultados obtenidos.....	65
11.CONCLUSIONES	69
REFERENCIAS	72
ANEXOS.....	78
Anexo 1: Cuestionario implementado al profesorado.....	78
Anexo 2: Cuestionario implementado al alumnado	80
Anexo 3: Actividades <i>pre-listening</i>	83
Anexo 4: Actividades <i>while-listening</i> :	86
Anexo 5: Actividad <i>post-listening</i> :	94

1. INTRODUCCIÓN

Gracias a la globalización, desde su implantación como materia en el sistema educativo español en 1945, la lengua inglesa ha experimentado una evolución creciente en su interés que ha traído consigo relevantes estudios en el ámbito pedagógico. Esto ha derivado en cambios metodológicos y curriculares; sin embargo, la enseñanza de la lengua extranjera y su aprendizaje sigue siendo uno de los grandes retos formativos de nuestro país y, en particular, en lo que se refiere a la destreza de la comprensión auditiva que es frecuentemente relegada a un segundo plano en favor del desarrollo de otras destrezas como la expresión escrita y la comprensión lectora (Madrid, 2001).

Según Rost (1994), existen cuatro problemas principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de adquirir la destreza de la comprensión auditiva:

1. **Objetivo:** los estudiantes se han visto sometidos durante años a aprender asociando palabras, llegando a olvidar el fin último del estudio de la lengua: la expresión.
2. **Transferencia:** en la comprensión auditiva, cuando los alumnos experimentan problemas de comprensión con alguna palabra o parte del texto, suelen usar estrategias como la traducción. Estas estrategias pueden servirnos de manera temporal. Sin embargo, no es el método más eficaz para adquirir el concepto en la segunda lengua a largo plazo.
3. **Input:** los aprendientes de la L2 muchas veces no están en contacto recurrente con la lengua meta.
4. **Desarrollo neurológico:** de manera biológica, una vez que cumplimos 12 años, nuestro cerebro experimenta ciertos procesos que afectan al desarrollo y que hacen que los seres humanos experimentamos mayor dificultad para procesar nuevos sonidos. Por tanto, interviene negativa y directamente a la capacidad de comprensión auditiva de los adultos, algo que no afecta tanto a la adquisición de la gramática y aspectos léxicos.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, existen ciertas estrategias para desarrollar esta habilidad comunicativa que pueden servir de apoyo a nuestras clases y es por lo que nos hemos interesado en este estudio.

Ante la aparente poca importancia que se le da a la destreza de comprensión auditiva en las aulas de los institutos españoles, nos planteamos varias cuestiones en este estudio:

- ¿Estamos enfocando correctamente las clases de Primera Lengua Extranjera para la adquisición de una mejor comprensión auditiva?
- ¿Qué variables son las que más influyen en el aprendizaje de esta habilidad?
- ¿Son relevantes, en la práctica, las actividades preparatorias antes de realizar una actividad de comprensión auditiva?
- ¿Cuál es la posición de docentes y alumnos?

Con el fin de buscar una respuesta a estas cuestiones y de indagar en cuáles son los métodos más eficientes para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en función de la adquisición de una mejor comprensión oral, en el siguiente apartado se analizarán las diferentes maneras en las que podemos enfocar nuestra labor docente para mejorar la destreza auditiva en el alumnado mediante actividades y estrategias. Llegados a este punto, se hará un breve recorrido por la normativa vigente referente a la comprensión oral -teniendo en cuenta el currículo y el Marco Común Europeo de Referencia- para conocer las exigencias y objetivos que deben cumplir los alumnos en función del nivel, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Posteriormente, se analizarán otros elementos que influyen en la adquisición de esta destreza como el tipo de material (auténtico/adaptado); formato (audio/audiovisual); factores relativos al discurso como la entonación, rapidez, acento, temática y el uso de distintas variedades del inglés y, por último; la importancia de la secuenciación de actividades (*pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*) en la mejora de la comprensión del alumnado.

Para profundizar en el análisis de estos factores, la parte práctica de este trabajo se centra en la descripción y análisis de los resultados de un estudio piloto que hemos dividido en dos partes:

En primer lugar, el análisis de las respuestas a dos cuestionarios -uno implementado a las docentes de inglés de un instituto público situado en Santa Cruz de Tenerife y otro a los alumnos de un grupo de 3º de la ESO del mismo centro- para conocer

la visión de ambos agentes del contexto educativo con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza auditiva.

En segundo lugar, el análisis comparativo de los resultados obtenidos del diseño e implementación de una serie de actividades de comprensión auditiva en dos grupos distintos de 3ºESO, para comprobar cómo influyen los diferentes factores en la comprensión auditiva del alumnado. Para este análisis se llevaron a cabo las mismas pruebas de comprensión auditiva en ambas clases. Sin embargo, en uno de los grupos se realizaron actividades de *pre-listening*, mientras que en el otro se reprodujo directamente el audio. Del mismo modo, en un grupo se reprodujo el material auditivo con apoyo de imágenes mientras que en el otro no. Asimismo, se realizaron otras pruebas con diferentes oradores y tipos de pregunta (abiertas, cerradas, opción múltiple) para verificar con cuál el estudiante lograba una mayor comprensión.

En un último apartado, se extraen las conclusiones finales obtenidas del estudio presentado en este Trabajo de Fin de Máster, se sugieren recomendaciones para futuras investigaciones y se termina con una reflexión personal acerca de lo que nos ha aportado la realización este trabajo.

2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y SU IMPORTANCIA EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2

De manera general, podríamos definir la comprensión auditiva como la capacidad que tiene un sujeto para entender lo que dice otro. Sin embargo, es un concepto que va mucho más allá. Se trata de un proceso complejo en el que, según James (1984) intervendrían dos procedimientos principales:

En primer lugar, sería necesario realizar una distinción entre los fonemas de la lengua. En segundo lugar, intervendrían una serie de procesos mentales para lograr comprender, descifrar e interpretar el mensaje. Teniendo esto en cuenta, podríamos afirmar, por consiguiente, que se trataría -al contrario de la creencia general-, de una habilidad activa. Además, sería necesario tener en cuenta otros factores que intervienen en el procesamiento de la información como, por ejemplo, la entonación, el contexto inmediato y sociocultural o la velocidad de enunciación.

Si bien el dominio de la lengua extranjera supone el desenvolvimiento en las cuatro habilidades comunicativas: hablar, leer, escuchar y escribir; la comprensión auditiva juega un papel de extrema relevancia en la enseñanza. Se trata de la habilidad más importante, la base sobre la que debe florecer el aprendizaje de la lengua y que antecede al resto.

Son muchos los investigadores que también defienden esta hipótesis. Para autores como Krashen (1981), Byrnes (1984), Dunkel (1986), Feyten (1991) y Anderson y Lynch (2002) -entre otros-, bastaría con prestar atención a cómo las personas oyentes aprendemos la lengua materna. Aprendemos a comunicarnos a través de lo que oímos.

Asimismo, Brown y Yule (1983) hacen hincapié en la importancia de la comprensión oral dado el tiempo que invertimos en este proceso. Según sus estudios, el estudiante pasaría alrededor de un 60% de sus horas lectivas escuchando. Algo similar concluyó Mendelson (1994), cuyas estimaciones se basaron en que el ser humano pasaba entre el 40 y el 50% de su vida oyendo, el 25-30% a comunicarse oralmente, el 10-16% leyendo y el 10% escribiendo.

El *input* o estímulo auditivo, por tanto, hace que la mente lleve a cabo el aprendizaje mediante los mensajes que recibe y capta, resultando la base de la comunicación ya que sin la comprensión del mensaje esta no sería posible. Según esta hipótesis, por tanto, la destreza de la producción oral sería posible únicamente cuando la comprensión auditiva hubiera alcanzado un grado de desarrollo adecuado (Krashen y Tracy, 1983).

2.1 Estrategias de comprensión auditiva

2.1.1 El procesamiento de la información: *bottom up* vs *top down*

También conocido -en menor medida- como «procesamiento de abajo hacia arriba o modelo ascendente», el *bottom-up* se caracteriza por ser un proceso en el que interviene la decodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje -fonemas- para así obtener su significado. Es un proceso secuencial de comprensión que va desde lo más simple a lo más complejo: mediante los fonemas, el receptor construye las palabras para luego dar sentido a las frases y oraciones que establecen el texto final (Nunan, 1999).

Son varias las limitaciones que tiene este tipo de estrategias. La mayoría de ellas se centran en los fenómenos suprasegmentales. Esto sería, la influencia del acento, ritmo y entonación en el proceso de decodificación del mensaje por medio de fonemas. Otras posibles limitaciones que habría que considerar, serían, por ejemplo, el uso de contracciones en la lengua, la velocidad y las palabras homófonas. Estos factores podrían ocasionar problemas en el nivel de comprensión auditiva al no poder el/la estudiante identificar correctamente las palabras que escucha. (Tixy y Lucía, 2017)

Por ello, dentro del complicado proceso de comprensión auditiva, se debe realizar de manera simultánea un «procesamiento de arriba hacia abajo», o *top-down*. Este modelo no se basa tanto en los códigos lingüísticos, sino que guardaría relación con el contexto y experiencia de la persona que recibe el mensaje. El receptor construiría el significado mediante el análisis de toda la situación comunicativa y sus conocimientos previos, tanto del lenguaje como del tema del que se habla (Nunan, 1999; Morley, 1991).

Aunque ambos procesos deben realizarse a la vez para lograr una comprensión eficaz del mensaje oral, sí es cierto que, en cuestiones de enseñanza, podríamos tratarlas

por separado con el fin de lograr un efecto más positivo en la adquisición de la destreza auditiva por parte del alumnado. Un ejemplo en el que se trabajaría mediante la estrategia *bottom-up* sería por medio de actividades donde el estudiante tuviese que escribir la palabra que acaba de escuchar rellenando espacios en blanco o con dictados, mientras que ejercicios como identificar el tema principal del texto o analizar los elementos de la comunicación se corresponderían con estrategias *top-down* (Córdoba et al., 2005).

2.1.2 La comprensión auditiva para fines específicos

Andrade (2006) sostiene que escuchamos mejor cuando tenemos un objetivo concreto. Por ende, señala la importancia de introducir en la clase estrategias auditivas en las que se les proporcione al alumno razones para escuchar. Más concretamente, señala cinco técnicas que los docentes podemos utilizar para practicar la comprensión auditiva: escuchar para obtener información general, escuchar para obtener información específica, escuchar para la toma de notas, escuchar para imitar o reproducir, y escuchar para inferir la opinión o postura del orador.

- ***Listening for general information***

Esta estrategia supondría que el alumnado captara la información más relevante de un discurso. Es, en esencia, lo que hacemos gran parte del tiempo en nuestra vida cotidiana: cuando escuchamos, lo hacemos con el fin de captar la idea central de un texto, eliminando aquello que resulta irrelevante y quedándonos con lo esencial. Se acercaría, por tanto, a lo que ocurriría en un contexto real de comunicación. Si les pedimos a los estudiantes que extraigan los puntos principales de un discurso y que definan a grandes rasgos la tesis principal, estaríamos utilizando este método (Andrade, 2006).

- ***Listening for specific information***

A diferencia de la estrategia anterior, lo que se busca con este método es que el alumnado sea capaz de responder a preguntas concretas relacionadas con el texto que acaba de escuchar. Deberá, por tanto, prestar especial atención durante el transcurso del discurso para captar aquella información por la que se le está preguntando.

- ***Listening for taking notes***

Otro procedimiento que podemos utilizar para desarrollar actividades que fomenten la adquisición de la comprensión auditiva es pedirles a los estudiantes que tomen notas de un determinado texto o fragmento oral para que posteriormente reproduzcan su contenido. En palabras de Andrade (2006:16), “The purpose of taking notes during a lecture, for example, helps the listener to concentrate on what is being said and if he/she is concentrated, he/she is able to select the words he/she needs to write down”. Es decir, el estudiante deberá estar sumamente concentrado en lo que se enuncia en el discurso para ser capaz de apuntar aquellas palabras más importantes que le ayuden posteriormente a reproducirlo. Gracias a diversas investigaciones (Kirkland y Saunders, 1991; Frost et al. 2012; Yu, 2013), se ha comprobado que esta estrategia es sumamente eficaz a la hora de desarrollar una mejor comprensión de la lengua extranjera y que, además de suponer una mejora en esta habilidad, también supone un incremento en el rendimiento del alumnado (Piolat et al., 2004).

- ***Listening for imitation or reproduction***

Según Andrade (2006), cuando queremos reproducir un mensaje a modo de imitación, agudizamos al máximo nuestro sentido de la escucha con el propósito de hacerlo de la mejor manera posible.

Más allá de este hecho, el estudio de Adank et al. (2010) ha demostrado que la imitación ayuda a agilizar el proceso de comprensión del lenguaje hablado en condiciones auditivas desfavorables. Se hizo una prueba con varios alumnos: mientras que un grupo no tuvo ningún tipo de entrenamiento previo, el otro escuchó frases con un determinado acento y las imitó durante un tiempo. Tras ello, cuando se reprodujo el texto a ambos grupos, aquellos estudiantes que habían estado imitando el acento mostraron una mejor comprensión auditiva que aquellos que no lo hicieron.

- ***Listening to infer opinion and attitude***

Las actividades que se realicen bajo este método supondrán que el alumnado deberá realizar un proceso mental para descifrar la opinión o postura del orador. Se trataría de un método adecuado para alumnos con un nivel intermedio o avanzado ya que

las respuestas a las preguntas no estarían implícitas en el texto, sino que el estudiante deberá atender a las referencias que hace el emisor para lograr realizar una interpretación razonable de la intención del mensaje mediante procesos de decodificación (Harmer, 1993).

Llegados a este punto, cabe destacar la importancia del desarrollo y enseñanza en la adquisición de la habilidad de comprensión auditiva frente a la mera comprobación de las respuestas correctas relacionadas con la comprensión del texto ya que, tal y como enuncia Martín Peris (2007:5), «entender no es dar con la respuesta correcta [...]; entender es hacer una interpretación razonable [...] lo importante es ‘entender algo’ (lo que se busca) no necesariamente ‘entenderlo todo’».

2.1.3 Comprensión auditiva unidireccional vs. bidireccional

A la hora de elegir materiales para practicar la comprensión auditiva en clase, debemos tener en consideración el tipo de audio que vamos a utilizar. Atendiendo a la existencia o ausencia de interacción distinguimos dos tipos: unidireccionales y bidireccionales.

Por un lado, haciendo referencia al material didáctico, hablaríamos de audios unidireccionales si usáramos un pasaje en el que no se estableciese comunicación entre dos o más interlocutores, sino que simplemente se enunciase un discurso o conferencia. En cambio, si se tratase de un audio donde se estableciera un diálogo, estaríamos ante un recurso de comprensión auditiva bidireccional (Galán, 2015). Por otro lado, si atendemos al papel del estudiante dentro de la interacción auditiva, podemos también distinguir entre un enfoque unidireccional y bidireccional. En el primer caso, haríamos referencia al *input* auditivo que recibe el aprendiente a través de diferentes medios: audiovisuales, grabaciones, presentaciones, clases magistrales, conferencias, etc. En este contexto, el estudiante se situaría como oyente, pero no tendría opción a interactuar con el orador. En el segundo caso, el alumno sí tendría un papel participativo dentro del acto comunicativo ya que desarrollaría su habilidad de comprensión oral mediante la interacción. Se trataría de una actividad recíproca en la que ambos interlocutores deberían prestar atención a lo que la otra persona implicada en la conversación está queriendo expresar, pues luego tendría que formular una respuesta.

Además, tampoco debería pasarse por alto el enfoque autodireccional, una especie de autodiálogo. Es decir, involucraría aquellos procesos de pensamiento que tiene el/la aprendiz a modo de comunicación consigo mismo. Muchas veces, sin darse cuenta, el alumnado recurre al lenguaje interno para tomar decisiones y plantear alternativas o bien reproduce en su mente lo que acaba de escuchar. En cualquiera de los casos, estaríamos también ante un proceso activo donde se estaría fomentando esta capacidad auditiva. Por tanto, dentro del contexto de la enseñanza de la lengua inglesa, podría resultar interesante fomentar este tercer modo de escucha en el alumnado (Morley, 2001).

3. LA COMPRESIÓN ORAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO Y EL CURRÍCULO

Por una parte, atendiendo al Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, la materia Primera Lengua Extranjera ocupa un lugar esencial en el aprendizaje y las habilidades comunicativas. Según este currículo, para adquirir estas destrezas, sería conveniente aplicar un modelo de enseñanza que se asemejase -en la medida de lo posible- al proceso natural por el que adquirimos nuestra lengua materna.

En este sentido, tal y como se ha mencionado en puntos anteriores de este trabajo, resulta evidente la importancia de la comprensión auditiva en la adquisición de la lengua, llegando a identificarse en muchas ocasiones como la base del desarrollo de la capacidad comunicativa.

Dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se establece como objetivo principal comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. Para ello, resulta necesario atender a una serie de actitudes, destrezas, competencias y habilidades determinadas.

Centrándonos en el Bloque de Comprensión de Textos Orales, cabría destacar dos dimensiones: el alumnado como agente social y el alumnado como aprendiz autónomo. La primera, establece como criterio de evaluación principal y común a todos los cursos de Educación Secundaria el «comprender el sentido general, la información

esencial y los puntos principales en textos orales que traten sobre asuntos corrientes y conocidos o de interés propio, con la finalidad de participar en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo» (Real Decreto, 1105/2015:517). Sin embargo, a medida que avanzan en las diferentes etapas, se añade de manera progresiva dificultad a esta evaluación general.

En la siguiente tabla, se pueden observar las diferencias relativas a la exigencia en los diferentes niveles:

Primer curso	Comprender el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales breves, sencillos y bien estructurados, que traten sobre asuntos corrientes y conocidos , o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones cotidianas en los ámbitos personal, público y educativo.
Segundo curso	Comprender el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales breves, sencillos y bien estructurados sobre asuntos cotidianos y generales , o de interés personal, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional .
Tercer curso	Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, que traten sobre asuntos cotidianos, o sobre temas generales o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.
Cuarto curso	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

Tabla 1. *Diferencias en los objetivos por niveles según el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria.*

Dentro de la segunda dimensión, el objetivo principal sería verificar que los aprendientes sean capaces de usar estrategias para poder alcanzar la comprensión de textos orales en sus diferentes niveles, en relación con su etapa. Este criterio se basaría en la autonomía del estudiante, convirtiéndose en protagonista de su aprendizaje.

Si analizamos las competencias relativas a este primer bloque de aprendizaje, cabría destacar tres principales: la competencia lingüística, la competencia digital y la competencia social y cívica. Estas tendrían que ver, respectivamente, con destreza comunicativa -tanto en la Primera Lengua Extranjera como en la materna-, con el conocimiento y sensibilización cultural y con la comprensión de textos por medios tecnológicos. Además, teniendo en cuenta el papel del estudiante como aprendiente autónomo, cabe mencionar la importancia de fomentar el interés y amor hacia el aprendizaje y su capacidad proactiva, por lo que sería de suma importancia, en estos ámbitos, la competencia de aprender a aprender y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Según lo recogido en el currículo, se deberá, en cualquier caso, atender a una educación formativa y tener como referente a los estándares de aprendizaje para evaluar la consecución de los objetivos y competencias de la etapa, que se encontrarán también detallados en el Anexo I. Por otra parte, atendiendo al Marco Común Europeo de las Lenguas (2002: 65-66), la comprensión oral debería evaluarse atendiendo a tres niveles diferentes: usuario básico (A), usuario independiente (B) y usuario competente (C). De esta manera, se ha establecido un estándar europeo -aunque también se utiliza de manera internacional- con el que ha sido posible medir el nivel de comprensión y dominio de las lenguas extranjeras y establecerlo como referencia. Asimismo, estos tres niveles se ramifican y dan pie a 6 subniveles, cada uno determinado por una serie de características que establecen el grado de desarrollo de las capacidades.

Centrándonos en la comprensión oral, la diferenciación entre los niveles estaría delimitada de la siguiente manera:

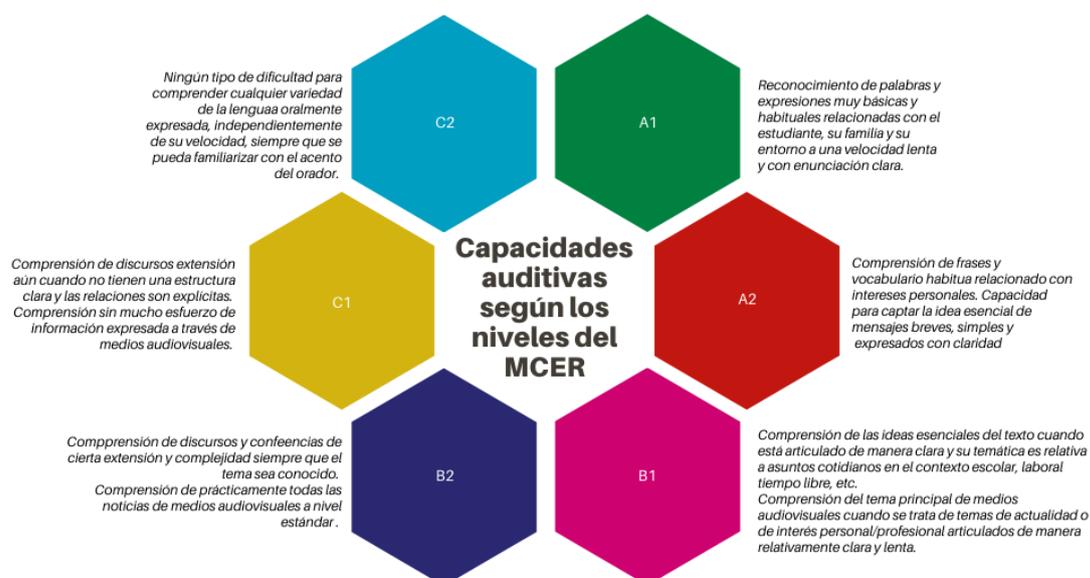


Figura 1. *Capacidades auditivas según los niveles del MCER.*

4. LA IMPORTANCIA DE LA SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Tal y como hemos visto en anteriores apartados, la comprensión auditiva es un proceso complejo que requiere gran dedicación y una serie de estrategias para lograr desarrollarla. Hemos visto como a la hora de realizar una actividad de comprensión auditiva es esencial determinar un objetivo para mejorar la habilidad de los estudiantes. Sin embargo, otro factor determinante para el éxito en esta destreza recae en las actividades que se realicen antes, durante y después de la escucha. Para autores como Gómez (2008), esta estrategia de actividades divididas en tres fases sería lo más adecuado para desarrollar una actividad de comprensión oral puesto que al secuenciar las actividades por etapas, los estudiantes podrían digerir la información de manera gradual.

En la primera etapa, parece útil realizar tareas de «pre-escucha» o «pre-listening» con el fin de fomentar el interés, la confianza y la comprensión del texto en el alumnado. Se trata de una preparación previa en la que se le anticipa a los estudiantes ciertos aspectos del pasaje que van a escuchar posteriormente (Córdoba et al., 2005).

Rees (2003) distingue ocho maneras con las que podríamos incluir actividades preparatorias:

- 1. Establecer el contexto:** esto incluiría la situación, tema y el tipo de texto que se va a tratar (Field, 2008). En resumidas cuentas, se trataría de buscar la respuesta a *quién* es el emisor, *dónde* transcurre el acto comunicativo y *por qué* (Rees, 2003).

2. **Generar interés:** para Rees, la motivación resulta un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La atención y el nivel de comprensión variará en los aprendientes en función de su interés por el tema. Por tanto, parecería de utilidad establecer un diálogo previo con ellos acerca del tópico que se va a tratar en el que establezcan su perspectiva personal. Es decir, si el audio tratase sobre la comida japonesa, podríamos preguntar previamente qué tipo de comida prefieren o suelen comer. Acercándolos al tema de esta manera, conseguiríamos una mayor personalización de la actividad que resultaría en una mayor predisposición a la escucha.
3. **Activar los conocimientos previos:** para Nogueroles (2010), la comprensión del texto variará en función de los conocimientos que el oyente posea del mundo y del manejo de la información externa. En este sentido, resulta interesante, una vez que hemos establecido el contexto, preguntar a los estudiantes qué conocen acerca del tema. De esta manera, daríamos tiempo a los aprendientes para que pudiesen transferir los conocimientos que han aprendido en su lengua materna a la lengua extranjera (Rees, 2003).
4. **Adquirir el conocimiento:** en ocasiones, puede darse la opción de que el estudiante no tenga ningún tipo de conocimiento previo acerca del tema sobre el que trata el discurso. En estos casos, Rees recomienda dar ciertas dosis de información para así generar una mayor confianza en el alumnado para enfrentarse al *listening* y evitar bloqueos.
5. **Activar el vocabulario/lengua:** los conocimientos previos no son los únicos elementos importantes que se deberían activar a la hora de enfrentar a nuestro alumnado a una actividad de comprensión oral. Mediante actividades relacionadas con los conocimientos, lluvias de ideas o incluso juegos de rol relacionados con el tema del discurso, podemos hacer que nuestros alumnos tengan tiempo para pensar en las exigencias lingüísticas de la situación (vocabulario y estructuras gramaticales principales) y se preparen para el proceso de escucha (Rees, 2003; Nogueroles, 2010).
6. **Predecir el contenido:** por medio de su conocimiento del mundo, el estudiante puede predecir lo que espera que ocurra en un determinado contexto (Martín, 2007).

Darles la oportunidad de que expresen sus pensamientos y suposiciones acerca del texto que escucharán posteriormente, sería para Rees una manera adecuada de facilitar la comprensión.

- 7. Aprender previamente el vocabulario:** las actividades de comprensión auditivas pueden resultar ejercicios que generen gran desconfianza y temor en el alumnado dado el habitual desconocimiento del vocabulario que poseen. Por ello, para Rees (2003) resultaría relevante realizar ejercicios en los que los estudiantes tengan un acercamiento previo al léxico. Actividades simples como relacionar los conceptos con sus definiciones o un clásico *fill in the gaps* podrían resultar de utilidad en este sentido.

No obstante, Nogueroles (2010) hace hincapié en que lo adecuado, en cualquier caso, no es dar a conocer todas las palabras desconocidas del texto, sino presentar y trabajar únicamente con aquel vocabulario que resulte esencial para su comprensión ya que, de lo contrario, podría ocasionar que los aprendientes descuidasen el significado general del discurso en su contexto y se centrasen meramente en el trasvase de significado entre las palabras y su equivalente en la L1.

- 8. Realizar una revisión/entendimiento previo de la tarea:** si permitimos y damos tiempo a que nuestros alumnos visualicen las preguntas previamente a la escucha, lograremos que entiendan el objetivo de la tarea y que, por ende, se hagan una idea del contenido del audio. Se trataría, una vez más, de una manera en la que el alumno lograría tener una predisposición positiva hacia la actividad.

En la segunda etapa, también conocida como «durante la escucha» o *while-listening*, cabe destacar dos modelos de escucha claramente diferenciados: la escucha intensiva y la escucha extensiva. Ambos tipos deben promoverse para garantizar que los aprendices se conviertan en oyentes competentes (Arévalo, 2019).

La escucha extensiva haría referencia, según Harmer (2015) a aquellos materiales auditivos que escucharía el alumnado por su propia voluntad. Dentro de este grupo, encontraríamos, a modo de ejemplo, vídeos que los estudiantes encuentran en internet, series, películas, canciones, podcasts y un largo etcétera. Se trata, en esencia, de la práctica de la comprensión oral fuera del entorno físico del centro educativo. No obstante,

Brown (1977) afirma que aún siendo de esta manera, el docente debería realizar un seguimiento de estas actividades para así poder registrar la evolución del estudiante mediante este método.

La escucha intensiva, en cambio, haría referencia a aquellas actividades relacionadas con la comprensión oral que se realizan en el contexto escolar dentro de las aulas. Conforme a los estudios de Rost (1991), los ejercicios relacionados con este tipo de escucha se focalizarían en la forma lingüística y cumplirían las siguientes características:

- Pondrían especial foco en las palabras, frases y construcciones gramaticales
- Requerirían atención por parte del alumnado para lograr reconocer las variaciones entre léxico que puede resultar similar.
- Serían actividades que basarían su interés en que los estudiantes fuesen conscientes del acento, tono y pausas.
- Se trabajaría el parafraseo y la reconstrucción de textos, así como la memoria al recordar términos y partes específicas de una pista de audio.

Cabe mencionar que, tal y como apunta Ur (2013), estas actividades deberían asemejarse lo máximo posible a un contexto real para que así los aprendientes pudiesen utilizar las habilidades que adquirirían con estos ejercicios en una conversación cotidiana.

Este tipo de escucha presenta ciertas limitaciones y desventajas: por un lado, habría que tener en cuenta los factores relativos a las características del espacio físico dónde se lleva a cabo la actividad. Esto incluiría, en este caso, el número de alumnos, tamaño y condiciones acústicas del aula. También habría que analizar la calidad de los recursos y materiales que usaríamos, así como las dificultades personales que pudiese presentar cada aprendiente y su nivel (Arévalo, 2019).

En la última etapa, «después de la escucha» o *post-listening* sería el momento en el que el alumnado podría opinar y expresarse acerca del texto que acaban de escuchar. Se trata de una fase en la que el estudiantado deberá reflexionar e integrar los conocimientos adquiridos durante la escucha. Esta última etapa puede resultar interesante para, a la vez que se verifica el desarrollo de la habilidad auditiva, también trabajar otras

destrezas como la producción oral o escrita mediante actividades como diálogos, juegos de rol o debates, entre otros (Mosquera, 2017).

5. LA SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

A la hora de elegir los recursos con los que vamos a trabajar en el aula, debemos tener en cuenta como punto principal que se trate de materiales que atraigan y motiven al alumnado a la vez que se aumenta su desarrollo de la comprensión auditiva (Córdoba et al., 2005). Asimismo, Andrade (2006) destaca la importancia de que se trate de recursos que sean asequibles en cuestión de nivel para los aprendientes. Siguiendo los estudios de este autor, se pueden distinguir distintos materiales y productos:

- a) **La voz humana:** este sería el material más cercano a la realidad dado que ocurre de la manera más natural posible. Se da, por una parte, cuando el profesor hace uso de la lengua extranjera para explicar contenido, actividades y dar indicaciones y, por otra parte, cuando el alumno interactúa con sus compañeros a modo de diálogo. Sin embargo, no sería suficiente con este tipo de *input* si se diera únicamente en el contexto escolar con compañeros no nativos.

En palabras de Yagang (1993:2), “in spontaneous conversations people sometimes use ungrammatical sentences because of nervousness or hesitation. This may make it difficult for the listener to understand the meaning”. Es decir, dado el carácter natural de este tipo de discurso, en ocasiones se podría incurrir en fallos gramaticales que afecten negativamente a la comprensión por parte del oyente.

- b) **Material auditivo:** con este tipo de recursos, el audio no sería fruto de una situación real y natural, sino que se trataría de un material grabado. Para Andrade, esto presentaría ciertas ventajas: acercaría al aprendiente a la voz nativa del orador, permitiéndole un mayor conocimiento y familiarización con las distintas variedades de acentos y además el estudiante podría hacer uso de estos recursos fuera del aula. Sin embargo, Hamer (1983) destaca que su uso puede resultar inconveniente ya que no existe un contacto visual con el orador, puede haber problemas con la calidad del audio y suelen distar mucho de un contexto real.

- c) **Material audiovisual:** en comparación con los materiales únicamente auditivos, Andrade (2006) apunta que este último recurso resultaría más adecuado para la adquisición de la destreza de comprensión oral. Gracias a la información que recibe el aprendiz de los gestos y expresiones del orador, el estudiante es capaz de realizar una mayor comprensión del contenido del texto. No obstante, debería ser, al igual que con el recurso anterior, un material de buena calidad de sonido que no afecte al entendimiento.

Teniendo esto en cuenta como base, en los siguientes subapartados se expondrán las diferentes modalidades de materiales desde diferentes puntos de vista, analizando sus relativas ventajas e inconvenientes.

5. 1 Materiales auténticos vs. materiales adaptados

Antes de poder analizar las ventajas e inconvenientes de ambos tipos de materiales, es necesario realizar una breve explicación de qué características envuelven a cada uno.

De acuerdo con Melone (2000:1), podemos diferenciar entre dos variantes de materiales: los materiales prediseñados con objetivo didáctico (libros de textos, grabaciones, CDs, etc) y los materiales auténticos, elaborados inicialmente sin un fin educativo (vídeos, cuentos, radio, música, etc).

Por ende, cuando hablamos de instrumentos auténticos estamos haciendo referencia a aquellos materiales propios de la vida real, elaborados por hablantes nativos y que, pese a poder funcionar de manera didáctica, han sido creados en un primer momento sin ninguna inquietud pedagógica (Wallace, cit en Berardo, 2006:61). Se trata de recursos que acercan al estudiante a la cultura del país de la lengua extranjera y que, por este motivo, según Mochón Ronda (2005) no deberían modificarse ni ser manipulados.

Son varios los beneficios que entraña trabajar en las aulas con materiales que se caractericen por su autenticidad. En primer lugar, el hecho de que el alumno sepa que se trata de una situación real que le situaría ante un aprendizaje (Chango, 2017). En segundo lugar, pondría de manifiesto las dificultades que tiene el alumnado y sacarían a la luz los conocimientos previos (Andrijévic, 2010). En tercer lugar, y no por ello menos importante, se ha demostrado que este tipo de material genera un clima positivo en el que

el alumno se siente con una mayor motivación, interés y, por consiguiente, con una mayor predisposición al aprendizaje de la lengua (Chango, 2017).

Por todo ello, son varios los autores que afirman que el uso de materiales auténticos debería ser la norma en el contexto educativo a la hora de aprender una nueva lengua.

Sin ir más lejos, Nunan (1999) y Morley (1991), ya afirmaban que escuchar materiales auténticos desarrollados en un contexto natural sería extremadamente beneficioso para la adquisición de la lengua extranjera.

Holmes (2017) va un paso más allá afirmando que la forma más idónea para mejorar la comprensión oral es a través de materiales auténticos de calidad y agradable para los alumnos. Ejemplos de ello serían por ejemplo la música o la radio, convirtiéndose en medios excelentes para adquirir vocabulario y autonomía por parte del estudiante mediante una escucha de un lenguaje real.

Sin embargo, a pesar de la larga lista de beneficios que trae consigo el uso de materiales reales, hay que tener en cuenta que en ocasiones resulta complicado utilizarlos con los aprendientes de niveles más bajos dada la complejidad habitual de este tipo de textos (Richards, 2006), aunque para Peterson (1991), los estudiantes podrían llegar a manejar estos materiales sin mayor complicación mediante la práctica.

No obstante, Andrijévic (2010) hace hincapié en la relevancia de seleccionar bien los materiales auténticos que vamos a utilizar con nuestros alumnos ya que debe fomentar el desarrollo de sus competencias y tener la capacidad de convertirse en un material didáctico. Por tanto, debemos tomar en consideración ciertos factores que menciona esta autora:

1. Deberá ser un material que concuerde con el currículo y con el nivel general de la clase
2. Deberá concordar, a su vez, con los objetivos didácticos, las habilidades y competencias que se quieran potenciar
3. Deberá analizarse detenidamente el material con el fin de que sus cualidades lingüísticas sean adecuadas en el contexto que estamos trabajando
4. Sería conveniente permitir que los estudiantes participen en la elección de los materiales para un mejor desarrollo de la habilidad

5. Fomentará la interculturalidad con el objetivo de acercar al alumnado a otras maneras de ver el mundo que les rodea y favorecer la tolerancia.

En relación con los materiales didácticos, si bien es cierto que albergan ciertas ventajas como la estructuración y revisión de su contenido por parte de los profesionales y el hecho de ser un recurso fácil que ahorra tiempo al docente, entrañan unas desventajas evidentes (Chávez, 2017:263):

- Se trata de contextos artificiales, en muchas ocasiones previsibles y que no se corresponden con los intereses del alumnado.
- No fomentan la creatividad de ninguna de las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnos y profesores)
- No promueven la motivación por el aprendizaje de la lengua.

Por tanto, todo parecería indicar a que los materiales auténticos -adecuado al nivel e interés de los estudiantes- serían la opción más recomendable para trabajar en las aulas. Eso sí, deberá prestarse atención al currículo y escoger cuidadosamente el material para que ayude al alumnado a progresar en la adquisición de la lengua extranjera y no se convierta, por el contrario, en una dificultad añadida para ellos.

5.2 Uso de una variedad del inglés vs. diversas variedades

En el ámbito de la lingüística, las variaciones dialectales han sido objeto de varios estudios e investigaciones a lo largo de los años. Sin embargo, a la hora de enseñar una lengua extranjera en un ámbito educativo siguen surgiendo dudas en relación con la idoneidad de una variedad frente a otra.

Según el Centro Virtual Cervantes (s.f.):

La variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o diafásicas (los registros de lengua), las variedades

socioculturales o diastráticas (los niveles de lengua), las variedades geográficas o diatópicas (los dialectos) y las variedades históricas o diacrónicas.

Por su parte, a pesar de que el inglés americano ha ido ganando terreno poco a poco en nuestro país, resulta evidente la influencia que ha tenido la variedad británica en el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera en España, y más concretamente, en las actividades de comprensión auditiva (Marchante, 2019). Esta influencia se debe, en gran medida, a factores económicos y geográficos (Pizarro-Chacón, 2015).

Esta discriminación hacia las demás variedades ha favorecido que el alumnado presente ciertas dificultades a la hora de entender la lengua inglesa cuando presenta algún rasgo que difiere de la variedad con la que los estudiantes están familiarizados. En su investigación, Pizarro-Chacón (2015) apunta ciertas debilidades que presenta el estudiantado:

- Desconocimiento del resto de dialectos y su consiguiente falta de dominio
- Falta de comprensión
- Creencia de que un dialecto es mejor que otro y que no es necesario la familiarización con otras variedades

Sin embargo, resulta de gran beneficio para los aprendientes de la lengua el estar en contacto con las distintas variedades que existen de ella. Resulta sorprendente como los aprendientes de la lengua experimentan dificultades en la comprensión cuando se enfrentan a una conversación o audio con una variedad diferente a la que han estudiado (Ross, 2006). En esta línea, Adelfa (2009:8) afirma que:

Aunque en los libros de textos y CDS el inglés escuchado en el aula sea el británico, el profesorado debería plantearse el presentar a los alumnos todas las posibilidades del idioma. Es decir, cuantas más formas del inglés estudien, más posibilidades de crecer, madurar y enriquecerse de la segunda lengua.

Adelfa no es la única que apoya esta hipótesis. Pizarro-Chacón (2015) sostiene que es primordial que los docentes consideraremos todas las manifestaciones lingüísticas y enfocar la enseñanza hacia las características que la diferencian según las diversas comunidades de hablantes. De esta manera, conseguiríamos que al aprendiente adoptara una actitud abierta hacia la lengua, aceptando los diversos rasgos relativos a la lengua y

cultura de las zonas angloparlantes de nuestro mundo a la vez que adquiere fluidez en la comprensión de hablantes nativos que se asemejen a un contexto real.

5.3 El uso de material audiovisual

Teniendo en cuenta las declaraciones de Moro (2006) en relación con las mejores condiciones para aprender una lengua extranjera -entre las que enumera: la participación en el aula por parte del alumnado, conectar las clases con la realidad de los estudiantes y el uso de actividades de interpretación y películas como ayuda para la comprensión auditiva-, parece lógico pensar que los materiales audiovisuales resultan ser un método efectivo a la hora de adquirir la L2.

Si más allá del *input* lingüístico, usáramos, por tanto, otros elementos visuales se podría desarrollar una mejor comprensión del texto. Tal y como argumenta Wagner (2007:67):

[...] the non-verbal components of spoken communication are an important component of L2 listening ability, and [...] L2 listeners are able to more easily construct the meaning of a spoken text that includes non-verbal input than a spoken text that does not include non-verbal input.

Actualmente, podríamos decir -de manera general- que, gracias a las nuevas tecnologías y a la globalización, se ha facilitado la labor de enseñanza de cualquier docente de lengua extranjera. El uso de este tipo de recursos hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más interesante para los aprendientes de la lengua y ayuda a la generación de debates, siendo una de las formas más efectivas e interactivas en las que se puede enseñar una lengua (Kirana, 2016). Es más, según Oxford (1990:59), “visual learning is preferred by a large proportion of learners”. Es decir, que los aprendientes de la lengua prefieren, en su mayoría, un aprendizaje basado en medios visuales.

Esto se debe, en parte, a que al usar material audiovisual como recurso para la enseñanza del inglés, les damos la oportunidad a los estudiantes de que se acerquen al ritmo y acento de la lengua meta (Koksal, 2004). Asimismo, Mayer (2001) afirma que el aprendizaje es más rápido si se combinan ambos: los recursos audiovisuales y el audio *per se*. En palabras de Ortiz (2009:1):

Los medios audiovisuales están presentes en nuestras aulas y nos facilitan la enseñanza de vocabulario, estructura y gramática en la clase de inglés, ya que los alumnos y alumnas perciben la información a través de los sentidos. Hay una gran variedad de recursos audiovisuales que nos han ayudado a mejorar nuestra clase de inglés, motivando a nuestros estudiantes y captando su atención.

Por su parte, López (2018) afirma que actualmente tenemos a nuestro alcance una suma cantidad de recursos audiovisuales que contribuyen a un clima de aprendizaje de la lengua extranjera caracterizado por la actividad, la multisensorialidad y la participación del alumnado, sirviendo como un elemento motivacional y eficiente para los estudiantes. Además, López Pastor (2009:13) expone que el formato de vídeo sería «una réplica más realista de la comprensión oral y además proporcionan al examinado un punto de atención mientras está escuchando», siempre y cuando el vídeo contribuya y actúe como complemento al audio y no interfiera en su comprensión.

Según Murillo del Valle et al. (2012), algo que hace que el estudiante capte con más rapidez lo que se le intenta enseñar es cuando este usa más de un sentido a la vez. Si los estudiantes ven, oyen, tocan, huelen, el material con el que están aprendiendo este les será más fácil de usar.

En este sentido, se podría hacer una distinción entre los diferentes materiales audiovisuales que pueden utilizarse durante las horas de clase (Antúnez et al. 1995:123):

- a. Material lúdico: juegos, simulaciones, etc.
- b. Material audiovisual e informático: programas de ordenador, TIC, etc.
- c. Vídeos interactivos
- d. Televisión
- e. Diapositivas
- f. Películas
- g. Pizarra digital interactiva
- h. Ordenador

Sin embargo, no bastaría con reproducir este contenido de manera improvisada. Moro (2006) recalca la importancia de realizar una planificación de la enseñanza, seleccionar minuciosamente el material y medios que se van a utilizar -de acuerdo con los objetivos, nivel de la clase, interés del alumnado y currículo- y elaborar unas actividades para que los estudiantes realicen después de la reproducción del contenido.

Entre los beneficios del uso de elementos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa podríamos destacar los siguientes:

- Gracias a los gestos y movimientos que se pueden apreciar en las imágenes, el estudiante puede alcanzar unos mayores niveles de comprensión (Bejar et al., 2000).
- Causa mayor motivación en el alumnado al tratarse de un elemento lúdico en muchos casos (Molero, 2016).
- Fomentan la participación, interés y creatividad de los estudiantes (Moro, 2006).
- Fomentan el uso de las tecnologías (Moro, 2006).
- Son motivadores al aprendizaje por descubrimiento (Moro, 2006).

Estos beneficios se evidencian con los resultados de diversos estudios como los de Ramírez y Alonso (2007), en el que se demuestra en el período de una semana que la interacción con internet para actividades de comprensión auditiva por medio de canciones, juegos y películas dieron mejores resultados que las actividades de *listening* clásicas que se proponen en los libros de texto académicos.

No obstante, no hay que olvidar que la utilización de este tipo de recursos también puede traer consigo una serie de inconvenientes. Por una parte, para autores como Wagner (2007), Macwilliam (1986) y Bejar (2000), la distracción que puede llegar a producir en los alumnos y este tipo de material puede ser un factor limitante en la comprensión auditiva si se centran más en la imagen que en el sonido.

6. LA EVALUACIÓN DE LA DESTREZA DEL *LISTENING*

El diseño de pruebas con las que evaluar la habilidad de comprensión auditiva ha variado a lo largo de los años, llegando a experimentar un gran desarrollo desde los inicios del siglo pasado: desde el dictado, rellenar espacios en blanco, responder a preguntas de opción múltiple y la reconstrucción del texto por escrito hasta las propuestas más modernas de integrar la comprensión auditiva con la expresión de textos orales en distintos formatos (Galán, 2015).

La evaluación de esta destreza puede resultar en ciertas ocasiones difícil para el profesorado. Esto se debe a que hay que considerar una serie de variables que influirían directamente en la evaluación de esta destreza. Entre ellas, Ronda et al. (2020:99)

destacaría 1) la orientación del currículo, 2) la metodología y formación del profesorado, 3) los indicadores para realizar la evaluación y 4) los ejercicios seleccionados.

Haciendo hincapié en el tercer punto, Ronda et al. (2020:100) hace la siguiente propuesta de dimensiones e indicadores que debemos considerar a la hora de evaluar la comprensión auditiva de nuestros alumnos:



Figura 2. Dimensiones e indicadores para la comprensión auditiva.

Más allá de estos factores citados por Ronda et al. (2020), nos basaremos a lo largo de este último punto en la clasificación que ya hizo Buck en 2001 acerca de los elementos más importantes que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar:

a) Características de las tareas/examen/instrumento evaluador

Un factor clave que habría que tener en consideración es la velocidad y dificultad del discurso. Si bien es cierto que -tal y como mencionamos en puntos anteriores de este trabajo-, factores como el acento, el dialecto, el léxico, la densidad de información y la extensión de las oraciones influirían directamente en la percepción de la dificultad del discurso, muchas veces, no es fácil determinar exactamente cuál es el motivo de la falta de comprensión.

Esto se debe, tal y como apuntan Brindley y Slayter (2002), a que la dificultad iría determinada, además, en muchas ocasiones, por las relaciones entre las características de la persona que escucha y las del recurso en sí. Es decir, independientemente del nivel, para los alumnos les serían más fáciles o difíciles unos temas u otros.

b) Tipo de *input*

En el punto anterior veíamos como los medios audiovisuales pueden suponer un beneficio en la comprensión auditiva por parte de los estudiantes. Este hecho, junto con el desarrollo de las nuevas tecnologías, ha contribuido a que se utilicen los vídeos como material recurrente en las pruebas de evaluación.

Asimismo, resulta interesante cómo los estudiantes mejoran su comprensión del texto cuando el audio se acompaña de imágenes que tienen relación con aquello que se está diciendo, mientras que si se acompaña de imágenes que simplemente hacen referencia al contexto/escena en la que se desarrolla el discurso, les resulta de menor utilidad (Ginther, 2002).

De igual forma, tal y como hemos podido recalcar a lo largo de este trabajo, sería esencial que como docentes atendiéramos a las actividades de *preescucha*, *durante la escucha* y *después de la escucha*, pero también habría que tener en consideración las fases del proceso de formación y aprendizaje de esta habilidad.

De forma esquemática, podríamos explicar estas etapas de la siguiente manera (Ronda et al. 2020:100):



Figura 3. Fases del procesamiento de formación y aprendizaje de la destreza auditiva

c) Tipo de sistema de evaluación

Dentro de la evaluación, podemos distinguir dos tipos de sistemas diferentes: formativo y sumativo (Ronda et al. 2020).

Por una parte, el sistema de evaluación formativa tiene como fin último establecer un *feedback* constante con el alumnado, haciéndoles capaces de ver sus puntos fuertes, debilidades y áreas en las que pueden mejorar. No se trata de evaluar la adquisición de unas metas determinadas, sino de evaluar el proceso.

Por otra parte, la evaluación sumativa se centra los resultados obtenidos y atiende, principalmente, a verificar si se han cumplido los objetivos al final de cada unidad o etapa. Esto se mide, generalmente, por medio de calificaciones de exámenes, pruebas o proyectos (Rosales, 2014).

Desde las investigaciones realizadas por Ross en 2005, se apunta a que una evaluación formativa produce un impacto más beneficioso en la comprensión auditiva para los aprendientes de la L2. Tras una comparación entre los dos tipos de evaluación en materias de *reading* y *listening* se llegó a la conclusión de que aquellos estudiantes que habían sido evaluados de manera continua -formativa- obtuvieron mejores resultados. En cuanto a la explicación, Ross opina que una evaluación orientada hacia el proceso, proyectos de grupo y aprendizaje cooperativo aumenta significativamente la motivación del alumnado.

d) Dimensión afectiva de la evaluación

Desde el punto de vista emocional, Arnold (2000) y In'nami (2006) señalan que la ansiedad es un factor determinante en la comprensión del discurso y su posterior evaluación. Por ello, en sus investigaciones demuestran cómo realizando actividades previas a la reproducción del material auditivo y técnicas de relajación se obtiene una mejora de los resultados.

Además, Valencia (2017:122) señala otros factores relativos a la dimensión social y afectiva que pueden afectar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva y que deben considerarse a la hora de evaluar. Destacamos los siguientes:

- **Autoestima:**

Si la autoestima de los estudiantes es baja, les será mucho más difícil mostrar una actitud de esfuerzo positiva hacia el aprendizaje y su función cognitiva no será llevado al máximo nivel puesto que el estudiante se centrará más en la creencia constante de que no es capaz, más que en la tarea que se le está requiriendo.

En este punto coincide también Arnold (2000:29) al afirmar que la autoestima está ligada con las opiniones que tiene la persona sobre su valía y que es, por tanto, esencial para que las actividades cognitivas y afectivas se desarrollen correctamente. Esta autoestima la adquirimos mediante nuestras experiencias tanto internas como relacionadas con el resto del entorno.

- **Motivación:**

Según Valencia (2017), si favorecemos la motivación del alumnado durante las clases, se verá reflejado un mayor y mejor trabajo de la autonomía y logro de los objetivos. Esto se debe a que, tal y como exponen Martín et al. (2009), la motivación puede llegar a superar los obstáculos en la adquisición de los conocimientos, favorece la colaboración entre compañeros y logra que el aprendizaje sea un asunto personal del estudiante, logrando desarrollar la satisfacción en él.

Llegados a este punto, merece la pena enfatizar en que todos estos factores enumerados anteriormente deben considerarse dada la importancia que tiene la función de la evaluación. En primer lugar, coincidiendo con la argumentación de López (2018), nos ayuda a conocer los resultados del proceso de aprendizaje y su calidad; en segundo lugar, nos da información acerca de cómo debemos orientar nuestra enseñanza con cada grupo de alumnos y, por último, nos sirve también como vía para el propio aprendizaje de los alumnos.

7. OTRAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDIO(VISUAL).

Tal y como hemos visto a lo largo de este trabajo, a la hora de elaborar una unidad didáctica efectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial atender al currículo, al contexto del estudiante y a sus intereses. En este proceso de diseño de actividades, la innovación tecnológica juega a nuestro favor como docentes: las TIC han conseguido convertirse en un apoyo prácticamente esencial para la enseñanza de los idiomas. Entre su larga lista de beneficios, podríamos destacar -a nivel general-, las siguientes:

- a. el aumento de motivación por el aprendizaje en el alumnado
- b. el fomento de la interactividad y cooperación entre compañeros
- c. un acceso rápido, lúdico y sencillo al conocimiento
- d. la facilitación de la comunicación (entre alumnos, profesor-estudiante, y estudiante-mundo)
- e. un mayor desarrollo de la creatividad
- f. fomento de la autonomía
- g. el trabajo en la adquisición de competencia digital y competencia de aprender a aprender.

A lo largo de los siguientes subapartados, analizaremos una selección de estrategias y actividades que podrían usarse en una clase de secundaria adaptándose al nivel correspondiente.

7.1 El *podcast*

Al tratarse de un término sin equivalente directo al español, la RAE aún no ofrece su definición dentro de sus entradas del diccionario. Sin embargo, según *Oxford English Dictionary (online)* podría definirse de la siguiente manera:

A digital audio file made available on the internet for downloading to a computer or mobile device, typically available as a series, new instalments of which can be received by subscribers automatically.

Es decir, se trataría de archivos de audio -generalmente episódicos- que los usuarios podrían descargarse en sus propios dispositivos a través de internet, normalmente mediante una suscripción -aunque también podemos encontrar muchos de manera gratuita-.

El uso del *podcast* en materia educativa está experimentando un rápido auge debido al interés que ha captado en la población y, por ende, su reciente crecimiento en las plataformas. Esta expansión de formato de grabaciones episódicas de audio ha hecho que tengamos al alcance infinidad de *podcasts* de temáticas muy variadas que pueden resultar atractivas para el alumnado.

Por ello, según Chacón y Pérez (2011), una de las primeras maneras con las que podemos aprovechar este recurso para mejorar las habilidades de comprensión oral de los estudiantes sería fomentar la escucha extensiva a través de este tipo de materiales.

Entre sus beneficios, destacamos la opcionalidad de retroceder y volver a escuchar fragmentos de la grabación, el hecho de que es un aprendizaje que podría catalogarse como inconsciente y que se puede producir en cualquier lugar y momento y, además, la posibilidad que ofrecen muchos *podcasts* de visualizar simultáneamente una transcripción, algo que facilitaría la comprensión a los alumnos.

Sin embargo, sería importante guiar a los estudiantes y ofrecerles nosotros mismos como docentes algunos títulos de este tipo de transmisiones adecuados al nivel. De lo contrario, podrían sentirse frustrados y decepcionados al escuchar materiales que, pese a ser de una temática de su interés, no son capaces de comprender.

De hecho, otra de las maneras con las que podríamos integrar este tipo de recursos sería elaborando nosotros, los docentes, un podcast. Se trataría de la realización de un material para mejorar la comprensión oral y los contenidos de las clases.

Otra de las maneras con las que podemos usar los *podcasts* en beneficio de la adquisición de la L2 para el alumnado, sería que fuesen los mismos estudiantes los que lo realizaran. De esta manera, los estudiantes podrían, por ejemplo, producir diálogos, breves exposiciones orales sobre un tema concreto de su interés, entrevistas, pequeños *shows* en grupos, cuentos, etc. Incluso podrían elaborar materiales de apoyo previos a la clase en relación con lo que se vaya a impartir ese día. Si se pone en práctica este último

punto, más allá de mejorar la expresión y comprensión oral, también se ha comprobado que -con la ayuda del profesor como guía- pueden disminuir sus niveles de ansiedad por el contenido de la lengua extranjera (Lee et al., 2008).

Asimismo, disminuiría los niveles de estrés a la hora de hablar en inglés en frente de sus compañeros, promovería la confianza en sí mismos a la hora de expresarse en una lengua extranjera y fomentaría la motivación e interés al tratarse de una actividad innovadora y ligada a las tecnologías (Chacón y Pérez, 2011).

7.2 Las canciones

Es innegable la influencia que tiene la música en el día a día de las personas, y más aún en la etapa de la adolescencia. Aparte de influir directamente en nuestro ánimo, en muchas ocasiones pueden llegar a hacernos sentir identificados e incluso comprendidos. Más allá de este plano emocional que ya haría que los estudiantes adquirieran interés por la lengua extranjera al tratar de comprender las canciones, gracias a su ritmo y repetición, ayudan a la memoria y adquisición de la L2.

Las canciones, además, suelen ser un recurso válido en lo relativo a la pedagogía por su corta duración, sintaxis simple, temática ordinaria y lenguaje coloquial. A esto habría que sumarle que, en muchas ocasiones, nos ofrecen información referente a la cultura e historia del país de origen del cantante.

Por todo ello, las pistas musicales, aparte de incitar al alumnado al aprendizaje del inglés, son un material que ayudaría a afianzar aspectos relacionados con los contenidos, vocabulario, pronunciación, gramática y elementos culturales (Lerner, 2000).

Entre las estrategias más clásicas para introducir las canciones en nuestras clases encontraríamos actividades como las traducciones, *fill in the gaps* o ejercicios de verdadero/falso. Sin embargo, existen otras actividades con las que podemos utilizar este recurso (Gordillo, 2008):

- Representaciones mímicas/teatrales del contenido de las canciones.
- Resumen de la canción.

- Reescribir la letra de la canción adecuando el ritmo con sus propios versos, pero manteniendo ciertas estructuras gramaticales en las que queramos enfatizar.
- Ordenar los versos a medida que escuchan la canción.

Además, también pueden servir como actividad preparatoria o a modo de introducción a una clase cuando muestren elementos de vocabulario/gramática que se vayan a trabajar posteriormente en esa lección.

7.3 Los juegos

El éxito del juego como estrategia didáctica en la enseñanza de la Segunda Lengua Extranjera recae en su carácter dinámico e interactivo que sirve de motivación para el alumnado, que se convierte en protagonista directo de su propio aprendizaje.

Tal y como indica Moreno Mosquera (2013), estos elementos lúdicos no solo ayudan a afianzar y adquirir conocimiento, sino que además son capaces de mejorar el clima del aula, la integración social, ciertas capacidades cognitivas, la autonomía, la creatividad y la participación.

Las posibilidades de crear diferentes juegos para las sesiones de aprendizaje son tan grandes como lo sea la imaginación del docente. Sin embargo, los tres ámbitos más usuales que pueden servir como base para la adquisición del inglés en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria serían los siguientes:

- **Juegos de rol:** Mediante este tipo de dinámicas, los alumnos asumen un papel de un determinado personaje o un rol concreto y llevan a cabo una representación en una situación determinada. Se trata de una estrategia bastante flexible ya que se suele poder adaptar a cualquier temática y contenido. Esta exposición del alumno a diferentes contextos obliga a la comprensión y expresión en la lengua meta, por lo que persiguen directamente el fin último del aprendizaje de la lengua extranjera: el saber comunicarse en una situación real (Ariñez, 2014).
- **Juegos a través de las TIC:** Si se tienen los medios técnicos y financieros, el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de juegos en línea -sobretudo en actividades pre/post-listening- ha demostrado ser un excelente recurso para mejorar su adquisición. Si

bien en este trabajo nos enfocamos en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, su eficacia está también comprobada en adultos y niños, por lo que en los últimos años se ha convertido en un material considerado dentro de los currículos (Alyaz & Genc, 2016).

- **Otro tipo de juegos:** A lo largo de los anteriores apartados ya hemos detallado como los juegos ayudan a incrementar la motivación y reducir la ansiedad del alumnado con respecto al aprendizaje de los idiomas. Estos beneficios se ven incrementados cuando se trata de dinámicas en grupo donde el alumnado participa de manera cooperativa o bien con el conocido como *Total Physique Response (TPR)*. Los juegos TPR son una alternativa al aprendizaje tradicional donde los aprendientes adquieren la lengua mediante un proceso donde participa activa y dinámicamente, a través de actividades que involucren el movimiento humano (Piqueras, 2018).

8. METODOLOGÍA

En relación con las preguntas planteadas en la Introducción, el presente trabajo se desarrolla en torno a los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir información básica acerca de las características del profesorado y alumnado del centro.
- Conocer la perspectiva de los docentes y estudiantes acerca del nivel, actividades que se implantan en los centros a nivel general y posición del alumnado con respecto a los *listening*.
- Analizar la idoneidad de las actividades de comprensión auditiva que se llevan a cabo en el aula.
- Comprobar la respuesta de los alumnos y cómo varía su comprensión cuando se implantan diferentes estrategias como actividades de *prelistening* y *postlistening*
- Comprobar la respuesta de los alumnos y cómo varía su comprensión ante diferentes variables (rapidez del discurso, acento), materiales (auténticos/adaptados), formatos (audio/audiovisual) y tipos de actividad (respuestas cerradas/abiertas)

Para el desarrollo de esta investigación, primeramente, nos centramos en un análisis del centro, aula, docentes y estudiantes. Todo ello mediante la observación directa. Consideramos que este primer paso era esencial ya que conocer el contexto de todas estas variables determinaría y enfocaría nuestra investigación.

Posteriormente, después de una primera semana de reconocimiento del entorno, se procedió a administrar un cuestionario a ambos agentes del sistema educativo con el fin de tener una visión más profunda y establecer unas primeras hipótesis para seguidamente realizar un breve análisis de las actividades de comprensión auditiva que se incluye en el libro de texto que se utiliza en la clase y, finalmente, proceder a la parte más experimental de este estudio. Esta última parte consistió en la realización de varias actividades de comprensión auditiva con los alumnos para así hacer un análisis de cómo influyen en un contexto real todas las estrategias, variables y factores que han sido previamente expuestos en el marco teórico en la adquisición de esta destreza.

Para esta breve investigación, se analizaron principalmente las respuestas del grupo de 3ºB de Educación Secundaria, con el que hemos desarrollado una unidad didáctica al completo. Sin embargo, también hemos creído oportuno realizar tres de las mismas actividades de comprensión auditiva (“*Frank Abagnale*”, “*David Hampton*” y “*News Report*”) al grupo de 3ºC, un grupo piloto de similares características. No obstante, con esta clase no hemos realizado actividades de *pre-* y *post-*escucha para de esta manera corroborar si, efectivamente, podemos atribuir importancia a estas estrategias en la comprensión del alumnado.

En el caso del texto *News Report*, que se reprodujo en formato audiovisual para los alumnos de 3ºB, hemos reproducido simplemente el audio en 3ºC para comprobar también como influye este factor.

8.1 Descripción de la clase

La clase en la que desarrollamos nuestro pequeño estudio de manera integral será un grupo de tercero de la E.S.O. Teniendo en cuenta las peculiaridades de este curso académico marcado por la pandemia, el número máximo de alumnos establecido para las clases de Secundaria es de 20 alumnos.

En nuestro caso, trabajamos en una clase compuesta por 16 estudiantes. 14 de ellos se encuentran dentro de la tasa de idoneidad, es decir, están en el curso que les corresponde para su edad. Sin embargo, hay dos alumnos que han repetido curso: el primero, en Educación Primaria y el segundo, en primero de la ESO.

En cuanto a las circunstancias personales y económicas de los estudiantes, ninguno ha solicitado asistencia por «vulnerabilidad covid» -a pesar de que sí hay un alumno con serios problemas de asma y alergias varias- ni ayudas económicas. Además, todos disponen de conexión a internet en casa y podrían acceder sin mayor problema a dispositivos electrónicos en caso de que la situación obligase a establecer de nuevo el escenario de docencia en línea.

A pesar de estos aspectos positivos, tenemos también casos específicos con los que se ha tomado una atención preferente: por una parte, un alumno que ha informado de estar sufriendo malos tratos por parte de su familia -caso derivado al departamento de

orientación-; por otra parte, una alumna con problemas de depresión y ansiedad -derivada a salud mental, pendiente de atención psicológica- y; por último, cuatro estudiantes que tienen pendientes más de cuatro asignaturas.

Dentro de este último grupo preocupan especialmente dos casos: un alumno extremadamente introvertido al que se le está haciendo un seguimiento y una alumna que, pese a su esfuerzo y empeño, no consigue superar las asignaturas y ha sido propuesta para PMAR.

En lo relacionado con su nivel de primera lengua extranjera, si bien es cierto que este grupo sobresale por encima de las demás clases del mismo nivel, no llega a ser un nivel idóneo para su edad. Presentan dificultades, sobre todo, en cuestión de comprensión -tanto escrita como oral- y aspectos básicos de gramática como los tiempos verbales (mayoritariamente con los pasados irregulares y a nivel general, errores a la hora de expresarse con el tiempo verbal adecuado).

Sin embargo, se trata de un grupo extremadamente participativo y activo en clase, por lo general motivado por el aprendizaje de la lengua. Estas características hacen que las clases sean dinámicas, fluidas y que las ideas propuestas por el profesorado cuenten con gran acogida por parte del conjunto de estudiantes.

8.2 Descripción del cuestionario

a. Cuestionario implementado al equipo docente

El formulario que se les presentará a los docentes de la asignatura del centro constará de 14 preguntas, en su mayoría de opción múltiple y respuesta cerrada, aunque concretamente en dos ocasiones sí damos vía a una respuesta abierta (ver Anexo 1).

El fin último, además de -por supuesto- conocer el criterio profesional acerca de todas las variables que influyen en la adquisición de la comprensión auditiva y de la aparente problemática con respecto a la falta de relevancia del trabajo de esta destreza con respecto a las demás, es comprobar si el alumnado y el profesorado tienen la misma visión, por lo que seguirán la misma línea que el cuestionario que han contestado los alumnos. En este sentido, se les preguntará acerca de los temas que más motivan a los

estudiantes, sobre los factores que más creen que suelen afectar a la comprensión y sobre la destreza que más se suele trabajar en las aulas.

Además, cierto grupo de preguntas irán encaminadas hacia la manera en la que el docente imparte sus clases: metodología empleada, estrategias, uso de material audiovisual, factores que considera a la hora de escoger un material, entre otras.

b. Cuestionario implementado al alumnado

El cuestionario que se administrará a los estudiantes constará de 18 preguntas entre las que se combinarán respuestas de opción múltiple y respuestas de sí/no (ver Anexo 2).

En cuanto al contenido del formulario, podríamos dividir las preguntas en tres categorías: intereses, dificultades y adecuación, según su punto de vista, de las actividades y estrategias utilizadas en clase.

A grandes rasgos, en primer lugar, las preguntas en relación con sus intereses irán orientadas a conocer los temas que más motivan al alumnado y los que menos, y la importancia que le dan al *listening* en relación con las demás destrezas. En segundo lugar, se tratará de averiguar las complicaciones que más afectan al alumnado a la hora de comprender un texto oral preguntándoles por qué variables consideran más complicadas, si entienden mejor cuando se trata de formato audiovisual, y cómo manejan la situación cuando no entienden parte del discurso.

Por último, nos centraremos en conocer su propia opinión acerca de la utilidad de las actividades con las que se trabaja en clase la comprensión auditiva y si creen que podrían mejorar su nivel si se hicieran las actividades de otra manera o se le diese mayor importancia.

9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

9.1 Análisis del cuestionario implementado al profesorado

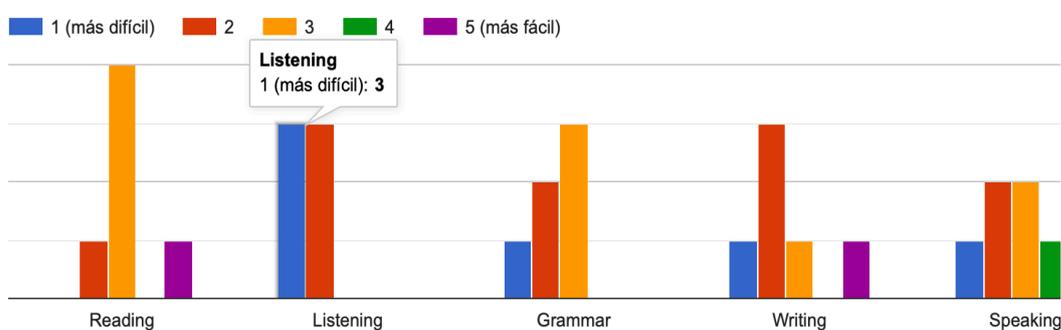
Con el fin de conocer el punto de vista profesional acerca de las variables que influyen en la adquisición de la comprensión auditiva por parte del alumnado y de la relevancia que se le da a esta destreza con respecto a las demás, se ha distribuido un cuestionario entre las docentes que pertenecen al departamento de inglés de secundaria del IES El Chapatal.

Obtuvimos respuesta por parte de todas las profesoras, que forman un total de 6 participantes. Dentro del formulario, se planteaban 14 preguntas que se analizarán a continuación:

1. Siendo 1 el valor más alto y 5 el más bajo, ordene -según su criterio-, las destrezas/aspectos que suponen mayor dificultad para el alumnado:

En esta pregunta, se pedía que las encuestadas relacionaran los 5 valores de dificultad con las siguientes destrezas/aspectos: *Reading, listening, grammar, writing, speaking*.

Los resultados obtenidos sugieren que, efectivamente, la destreza auditiva se trataría de una de las áreas que mayor complicación supone para el alumnado: el 50% de las docentes que respondieron al cuestionario señalan que, según su opinión, esta habilidad es la que les resulta más difícil adquirir, mientras que el otro 50% la sitúa en segunda posición en cuanto a complejidad.

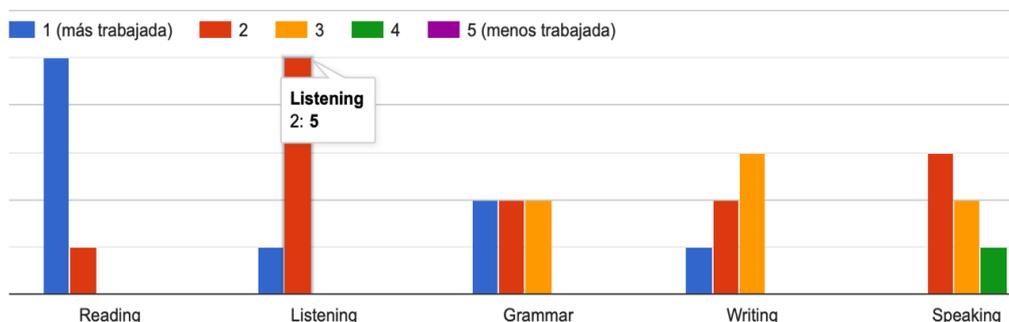


2. Siendo 1 el valor más alto y 5 el más bajo, ordene -según su criterio-, las destrezas/aspectos que se trabajan más y menos en clase:

El propósito de esta segunda cuestión era verificar si existía una relación entre aquellos aspectos que suponían un mayor sacrificio para el estudiantado y el nivel de trabajo que se les daba en las aulas.

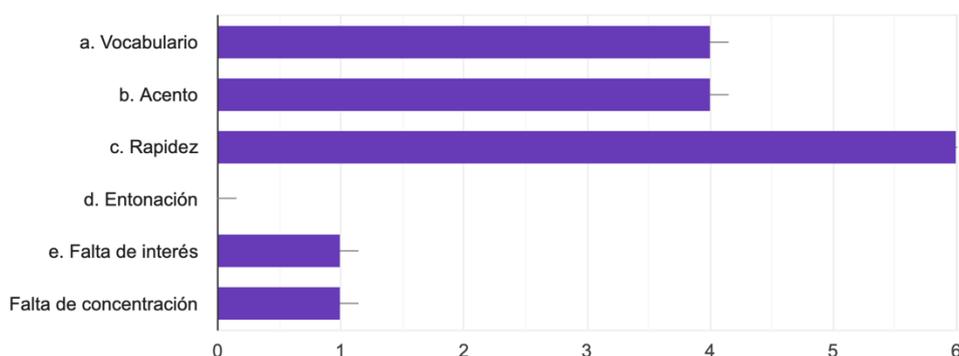
Los resultados obtenidos revelan una posición clara por parte de las profesoras: todas coinciden en que la comprensión lectora y auditiva son las que adquieren un papel predominante en las horas lectivas.

El 83%, es decir, 5 de las 6 encuestadas, sitúan al *reading* en primer lugar y al *listening* en segunda posición; la docente entrevistada restante también coincide mencionando estas dos destrezas, aunque posiciona a la comprensión auditiva como la más trabajada y a lectora como la segunda.



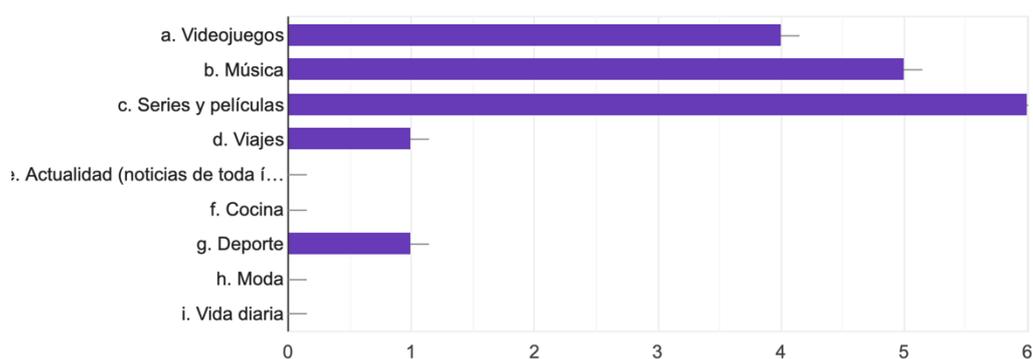
3. En la comprensión auditiva, ¿cuáles son los factores que considera que afectan más a la comprensión auditiva de sus alumnos? Señale un máximo de 3.

En esta pregunta, también observamos que unos factores destacan notablemente por encima de otros. Los tres que han recibido mayor puntuación han sido los siguientes: vocabulario, acento y rapidez. Destaca este último factor frente a los demás ya que el 100% de las encuestadas lo ha señalado como elemento determinante que influye en la comprensión auditiva de sus estudiantes.



4. *¿Cuál de los siguientes temas suele motivar más al alumnado? Señale un máximo de 3.*

En esta pregunta, todas las docentes están de acuerdo en que las series y las películas son un recurso que motiva notablemente al alumnado. A este tipo de material, le seguiría la música (83,3% de los votos) y los videojuegos (66,7%).



5. *Durante sus clases, ¿utiliza recursos audiovisuales para practicar la destreza auditiva? Si tuviese que poner un porcentaje de uso -de manera aproximada- frente al formato de audio únicamente, ¿cuál sería?*

Al contrario que en las preguntas anteriores, las respuestas en este caso son dispares. Si bien es cierto que todas admiten utilizar recursos audiovisuales en sus clases alguna vez, el porcentaje de uso varía en gran medida según la docente: dos son las profesoras afirman que en más del 50% de la ocasiones, utiliza medios audiovisuales para practicar la destreza auditiva (80% y 60% de uso de este tipo de material frente al formato de audio), una docente no especifica porcentaje y las tres encuestadas restantes recursos audiovisuales un 30%, 45% y 50% de las veces respectivamente.

30
45
50%
80
60
videos

6. *¿Dispone en el centro de todos los recursos que le gustaría a la hora de realizar actividades de comprensión auditiva con los alumnos? En caso contrario, ¿qué echaría en falta o qué mejoraría?*

En este caso también hemos observado distintos puntos de vista por parte de las profesionales. El 50% está conforme con los recursos que existen en el centro para practicar la destreza auditiva mientras que el otro 50% opina que echarían en falta o mejorarían algunos aspectos, entre ellos, pizarras interactivas, laboratorio de idiomas y medios tecnológicos.

Si
Medios tecnológicos
Hay suficientes recursos
Si dispongo
No, laboratorio de idiomas.
pizarras interactivas

7. *¿Con qué frecuencia utiliza materiales de audio/audiovisuales que no sean los propuestos por el libro de texto?*

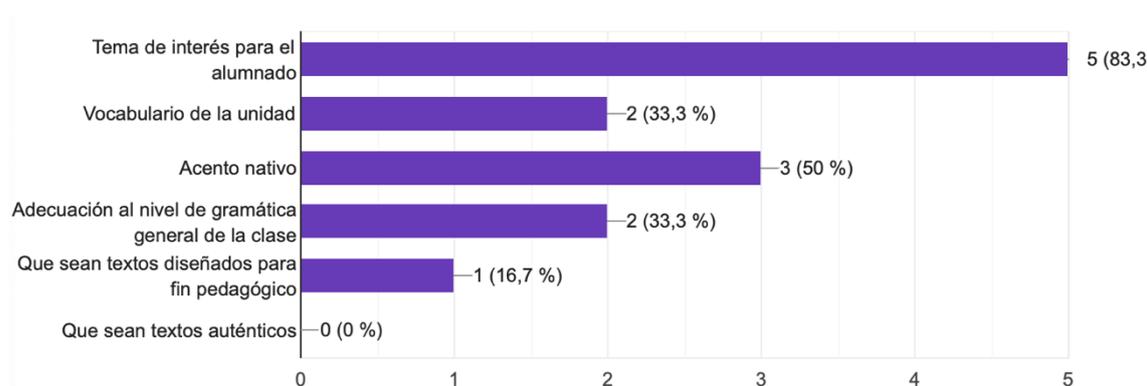
El fin de esta pregunta era conocer con qué frecuencia el alumnado escuchaba durante las clases materiales que no fuesen diseñados con fines pedagógicos y acento nativo. Los resultados son reveladores: tan solo una docente admite utilizar en rara

ocasión los audios del libro de texto. El 83,3% de las encuestadas utilizan a menudo o siempre los propuestos por el libro.



8. De los siguientes factores, señale los dos que considera más importantes a la hora de escoger un texto para listening:

En esta ocasión, se le daba a las encuestadas una serie de opciones entre las que debían escoger aquellas que consideraban más importantes para que un texto sea apto para practicar la comprensión auditiva con sus alumnos. En cuanto a los resultados, prácticamente la inmensa mayoría (83,3%) considera que el hecho de que sea un tema de interés para sus estudiantes es un factor clave, seguido de que sea un texto con acento nativo (50%) y que tenga vocabulario de la unidad y adecuación al nivel de gramática de la clase (ambos con un 33,3%). Destaca que ninguna de las encuestadas considera como valor de más importancia que sean textos auténticos.



9. Desde el punto de vista docente, ¿se siente a veces atada/o al currículo u otros documentos legales y que, por falta de tiempo, le impiden realizar ciertas actividades que consideraría beneficiosas para mejorar la comprensión auditiva del alumnado?

En esta ocasión, lo que tratamos de averiguar era si las muchas de las decisiones que tomaban las docentes con respecto al tipo de material que usa en las clases y actividades que realiza para mejorar la destreza auditiva del estudiantado se relacionan con una apretada agenda que deben cubrir en cuestión de temario y que, por ello, no pueden implantar otro tipo de estrategias. Tan solo una de las encuestadas (16,7%) afirma no sentirse atada al currículo y/o otros documentos legales.

Si

4 respuestas

si

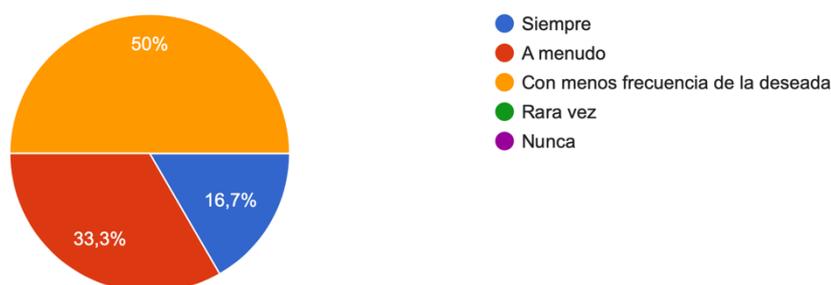
1 respuesta

No

1 respuesta

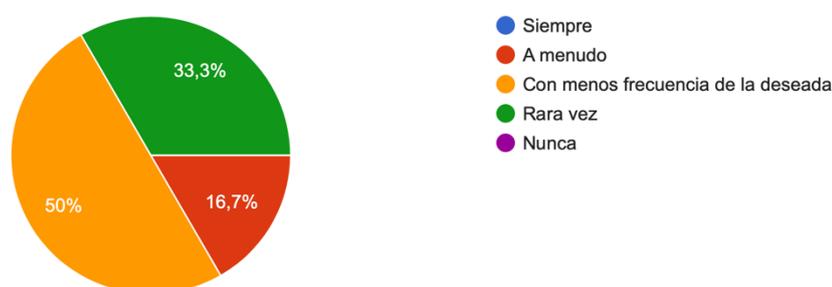
10. ¿Con qué frecuencia es capaz de emplear en el aula actividades pre-listening y post-listening?

Con intención similar a la pregunta anterior, nuestro objetivo era conocer si por cuestiones ajenas a la intención de las docentes, tenían impedimentos a la hora de realizar actividades antes y después de los *listening*, teniendo en cuenta la importancia que desempeñan en la adquisición de la destreza auditiva. La mitad (50%) de las profesoras de inglés admite no poder usar este tipo de estrategia con sus estudiantes, dos de ellas (33,3%) afirma emplear estas actividades a menudo y una de ellas (16,7%) dice utilizarlas siempre en sus clases.



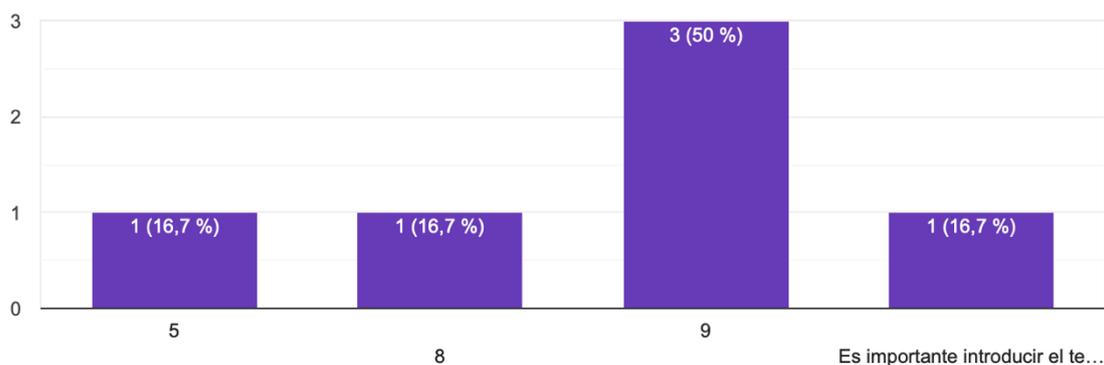
11. ¿Con qué frecuencia utiliza materiales de audio auténticos (no elaborados con fines pedagógicos)?

Muy relacionada con la pregunta número 7 de este mismo cuestionario, nuestra intención era ver si el alumnado estaba en contacto con pistas de audio reales de la vida cotidiana y no era evaluado simplemente con materiales realizados con propósitos educativos. Hemos obtenido respuestas similares: el 50% de las docentes utiliza materiales auténticos en menos ocasiones de las que le gustaría, el 33,3% de ellas admite que los utiliza con poca frecuencia y tan solo el 16,7% afirma utilizar este tipo de recursos a menudo.



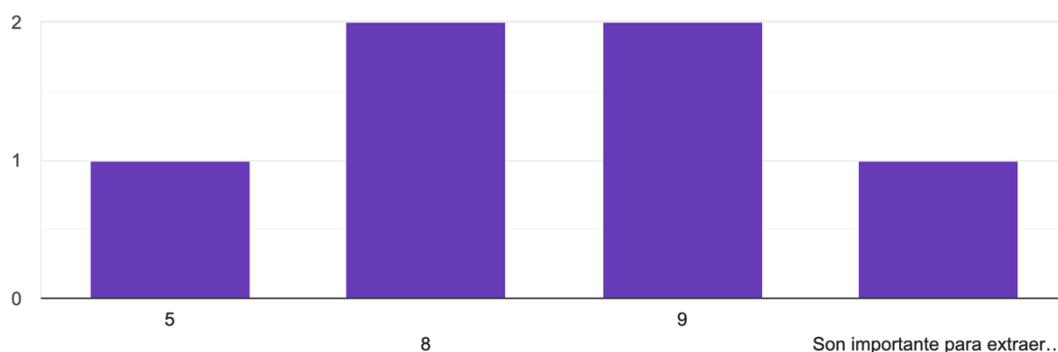
12. Del 1 al 10, ¿qué importancia le da a las actividades de pre-listening?

Para contrastar si las respuestas a la pregunta anterior se debían a elección propia o a motivos ajenos a su voluntad, hemos decidido verificar la importancia que le dan las docentes a las estrategias de pre y post listening. 4 de ellas afirmen darle bastante importancia (igual o superior a 8 puntos), mientras que una de ellas tan solo le da 5 puntos. La docente restante, admite que son importantes factores como introducir el tema y crear un ambiente adecuado, pero no le otorga puntuación.



13. Del 1 al 10, ¿qué importancia le da a las actividades post-listening?

En este caso, hemos obtenido unas respuestas muy similares a la anterior. 4 de las docentes les da una importancia igual o superior a 8 puntos, una de ellas le otorga un 5 en la escala de relevancia y la docente restante admite que son importantes, pero no especifica valor.



14. Si tuviese que decir el aspecto más complicado a la hora de enseñar la destreza del listening, ¿cuál sería?

El fin que buscábamos con esta última pregunta del cuestionario era conocer cuáles eran los factores que las docentes consideraban más difíciles en su labor como enseñantes del inglés para que sus alumnos adquirieran una mejor comprensión de los textos orales. Hemos decidido que esta pregunta sea abierta para que tuvieran la libertad de poner los factores que considerasen, sin verse obligadas a seleccionar una de las respuestas que podríamos suponer como entrevistadores ya que consideramos que se trata de un punto de vista personal y que ellas como profesionales y personas en contacto diario con la realidad que tratamos en esta investigación, podrían aportar mejores conclusiones. Las respuestas han sido las siguientes:

La falta de interés y la concentración

Falta de entrenamiento auditivo de los alumnos

Los alumnos no tienen costumbre de escuchar audios en versión original

Encontrar texto reales adecuados al nivel de los alumnos y a veces el sonido no es el deseado

Acostumbrarse a los diferentes acentos y al ritmo normal al que habla un nativo.

la necesidad de escuchar el idioma diariamente

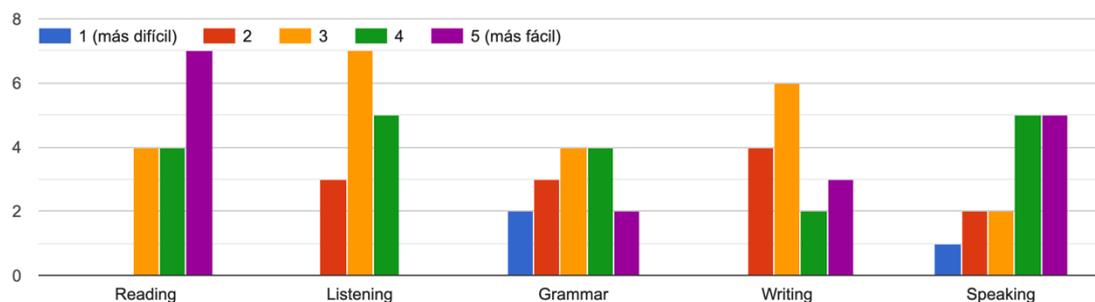
9.2 Análisis del cuestionario implementado al alumnado

El cuestionario a los alumnos se realizó durante una sesión de clase para garantizar que no existía ninguna duda con respecto a las preguntas. En cuanto a los datos de los participantes, podemos decir que respondieron un total de 15 alumnos, todos ellos entre los 14 y 15 años. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

1. Siendo 1 el valor más alto y 5 el valor más bajo, ordena- según tu criterio-, cuáles son las destrezas/aspectos que le parecen más complicadas:

Esta primera pregunta tenía por objetivo conocer la visión del alumnado con respecto a las destrezas o aspectos que le resultaban más complicados a la hora de aprender inglés. Se pedía que ordenasen, según su dificultad, las siguientes: *reading, listening, grammar, writing, speaking*.

Si analizamos las respuestas de manera individual, dado que varios estudiantes han situado con el mismo nivel de complejidad varias destrezas, vemos como 7 alumnos (46,66%) contemplan la comprensión auditiva como el aspecto de mayor dificultad y 4 de ellos (26,66%) como el segundo más complicado.



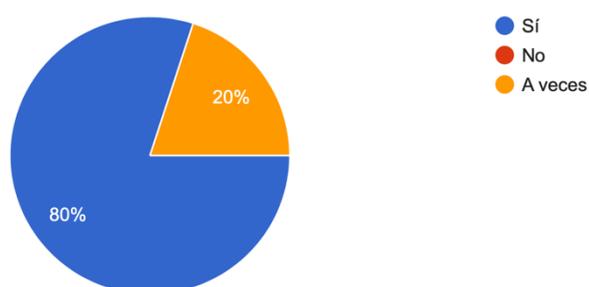
2. Siendo 1 el valor más alto y 5 el valor más bajo, ordena- según tu criterio-, cuáles son las destrezas que se trabajan más y menos en clase:

En esta ocasión, los resultados son claros: pese a ser una de las destrezas en las que encuentran mayor dificultad, también es a priori la más trabajada en las clases.



3. Por norma general, ¿entiendes y superas satisfactoriamente los ejercicios de listening que se realizan en clase?

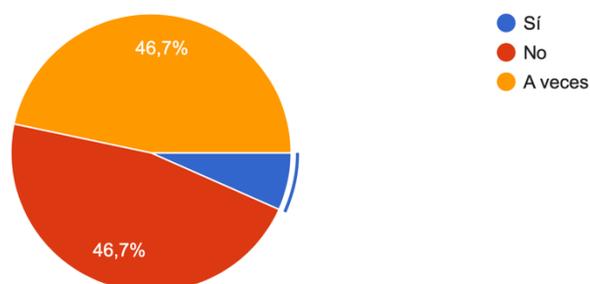
El 80% de los alumnos afirma superar de manera satisfactoria las pruebas y actividades de comprensión auditiva, mientras que el 20% de ellos opina hacerlo tan solo en ciertas ocasiones. Ningún alumno considera que, de manera general, no logra comprender en la mayoría de las ocasiones el material auditivo que se trabaja en clase.



4. Cuando no entiendes, ¿te sientes frustrado/estresado?

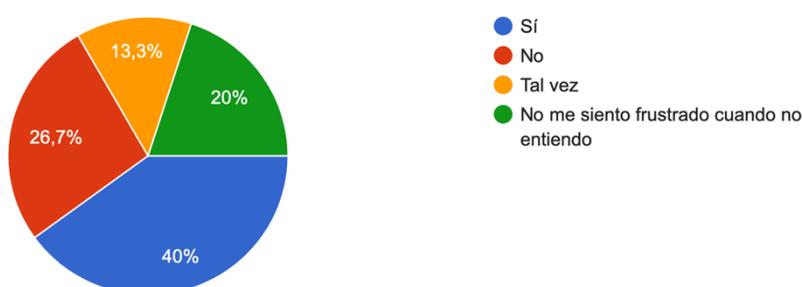
Con el fin de conocer si el estrés que puede producir el hecho de no entender las primeras partes de un texto influía en la comprensión del resto del discurso, se ha preguntado al alumnado, en primer lugar, si el no entender le genera frustración y, en la siguiente pregunta, si considera que afecta a la comprensión general. Los resultados

evidencian que más de la mitad de los encuestados (53,3%) son conscientes de que, en efecto, sí les genera -siempre o en ocasiones- una tensión añadida el hecho de no comprender lo que dice un texto oral.



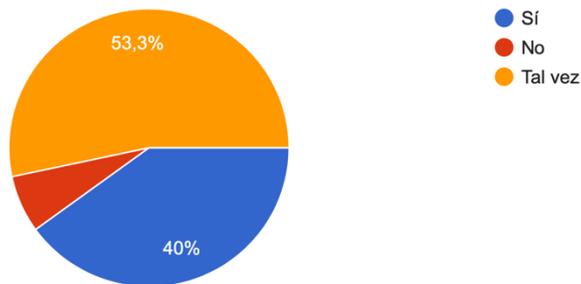
5. *¿Influye esa frustración/estrés en la comprensión del resto del audio?*

En esta ocasión, también el 53,3% de los alumnos afirma que estas situaciones de estrés al no entender un audio afectan a la comprensión auditiva del resto del texto.



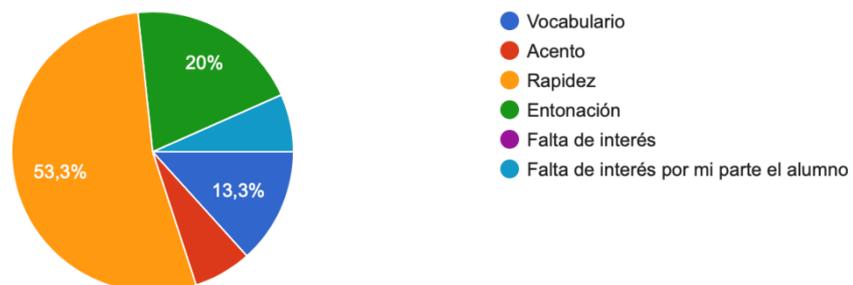
6. *¿Crees que los ejercicios de listening que se realizan en clase se asemejan a una conversación a la que te podrías enfrentar en la vida real a la hora de comprender el inglés?*

Con esta pregunta queríamos conocer la opinión del alumnado con respecto a la utilidad que le ven a los ejercicios con los que se trabaja en clase esta destreza. El 53,3% de los encuestados opina *tal vez*, el 6,7% tiene claro que no, y el 40% restante afirma que sí.



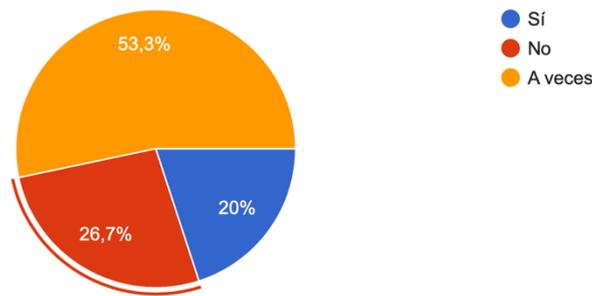
7. Cuando no entiendes una actividad de listening realizada en clase, ¿cuál es el valor al que más achacas la falta de comprensión?

En esta ocasión, se le daba al alumnado las siguientes opciones: vocabulario, acento, rapidez, entonación, falta de interés u otros. En cuanto a los resultados obtenidos, parece ser que la rapidez es la variable que más altera el nivel de comprensión de los estudiantes, ya que un 53,3% de los encuestados la ha señalado como principal factor. El 20% lo atribuye a la entonación del orador, un 20% a la falta de interés y el 6,7% restante al acento.



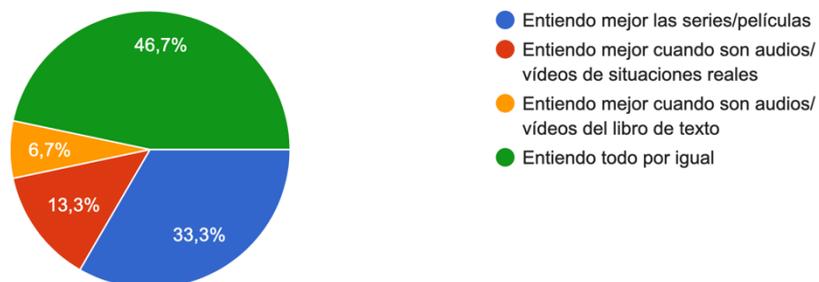
8. ¿Consideras motivadores/interesantes los audios que suelen proponer los CD de los libros de texto?

Nuestro principal objetivo con esta octava pregunta era corroborar la adecuación de las actividades de comprensión auditiva propuestas por los libros de texto en función de cómo lo perciben los estudiantes. Tan solo un 20% considera este material interesante/motivador, mientras que a un 53,3% tan solo les resulta atractivo en ocasiones y a un 26,7% nunca.



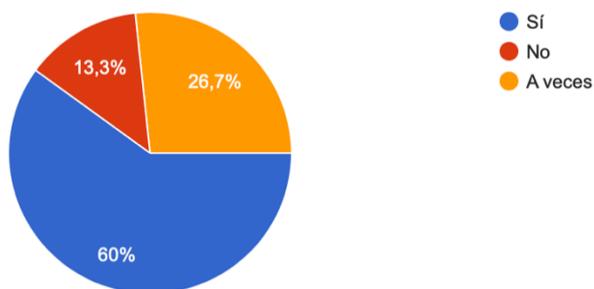
9. *¿Qué tipo de audio consideras que entiendes más fácilmente?*

En esta pregunta se les daba a los estudiantes cuatro opciones: entiendo mejor las series/películas; entiendo mejor cuando son audios/vídeos de situaciones reales; entiendo mejor cuando son audios/libros del libro de texto y, por último; entiendo todo por igual. La mayoría (46,7%) cree entender al mismo nivel todo tipo de material, el 33,3% dice comprender mejor cuando se trata de series o películas, el 13,3% dice entender mejor el material auténtico mientras que un 6,7% afirma entender mejor los didácticos.



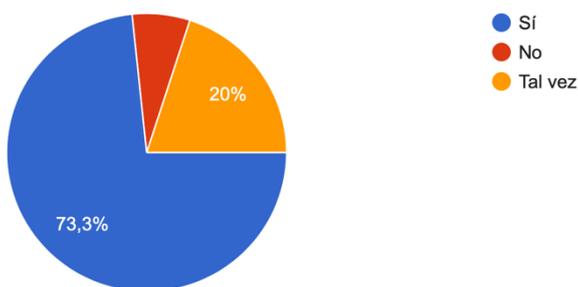
10. *¿Consideras motivadora la manera en la que se trabaja la comprensión auditiva en clase?*

La opinión que tienen los alumnos con respecto a la dinámica de las clases donde se trabaja la comprensión auditiva es algo dispar: el 60% afirma sí considerarla motivadora, el 26,7% tan solo en ocasiones, mientras que el 13,3% ha opinado que no le resulta estimulante la forma en la que se fomenta el desarrollo de esta habilidad.



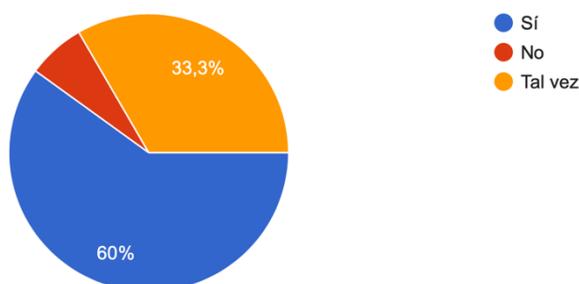
11. *¿Considerarías más motivador/interesante un vídeo que un audio a la hora de hacer un listening?*

En este caso, parece haber una respuesta más generalizada: el 73,3% de los encuestados afirma que sí, un 20% *tal vez* y tan solo un 6,7% opina que no encuentra más motivador/interesante el formato audiovisual con respecto al únicamente auditivo.



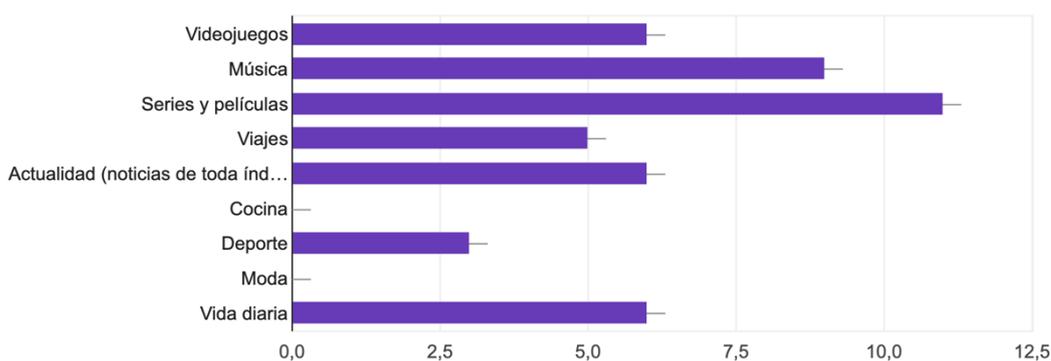
12. *¿Crees que cuando el audio se acompaña de un vídeo, entiendes mejor?*

Más de la mitad de los estudiantes (60%) considera que el hecho de que haya material audiovisual hace que su comprensión del texto mejore, un 33,3% de ellos ha opinado *tal vez* y el 6,7% restante no considera que sea un factor que afecte al entendimiento.



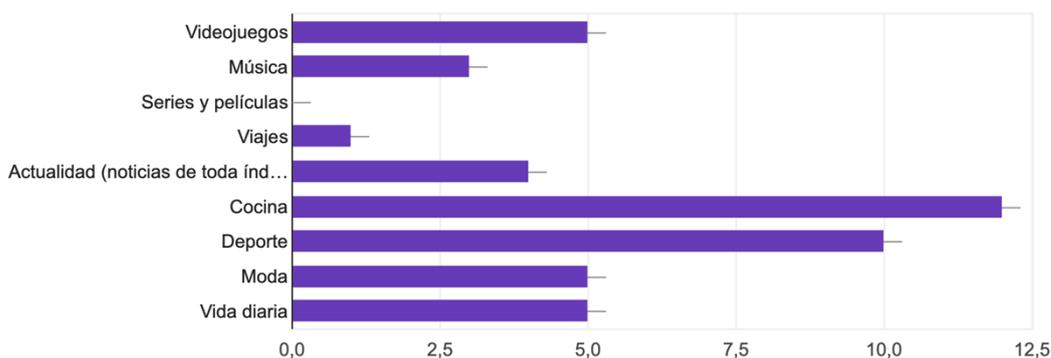
13. *De los propuestos, elige los 3 temas que te parezcan más interesantes:*

Tanto para esta pregunta como para la siguiente, se han propuesto los temas que consideramos más trabajados en las diferentes unidades de los libros de texto y por parte de los profesores a lo largo de la historia de la enseñanza del inglés. Los resultados obtenidos apuntan a que las series y películas, música y videojuegos son aquellos materiales que más captan la atención del alumnado.



14. *De los propuestos, elige los 3 temas que te parezcan menos interesantes:*

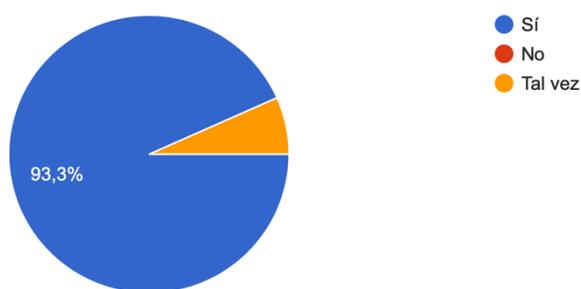
Por su parte, aquellos temas que menos atraen a los estudiantes de 3º de la ESO parecen ser aquellos relacionados con la cocina y los deportes.



15. ¿Consideras beneficioso para el aprendizaje que antes de realizar un listening se realicen actividades o explicaciones previas con vocabulario/temática que aparecerá en el audio?

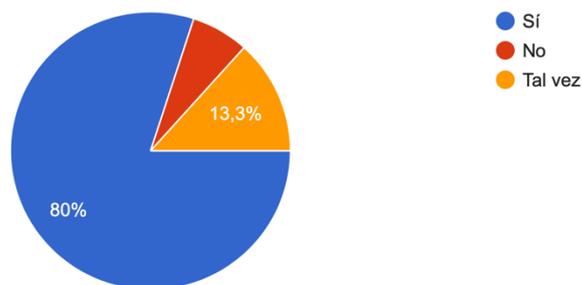
Con esta pregunta se pretende averiguar el *feedback* del alumnado con respecto a las clases cuando se diseñan sesiones que incluyen actividades de pre-escucha.

Tan solo un alumno (6,7%) ha seleccionado la opción *tal vez*, mientras que el 93,3% restante afirma rotundamente que este tipo de actividades son de ayuda para el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva.



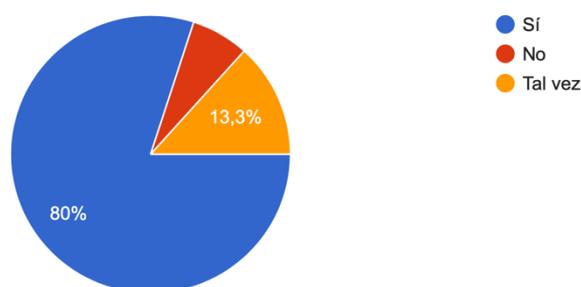
16. ¿Consideras beneficioso para el aprendizaje que después de realizar un listening se realicen actividades como, por ejemplo, debates acerca del tema, lectura de la transcripción del discurso o resumen de lo escuchado?

Con la misma finalidad que la pregunta anterior, se ha preguntado a los estudiantes por su opinión acerca de las actividades de *post-listening*. El 80% de ellos tiene claro que este tipo de estrategia ayuda al aprendizaje de la lengua, un 13,3% opina que tal vez lo haga, y tan solo un 6,7% de ellos ha seleccionado la opción *no*.



17. ¿Crees que se le debería dar mayor importancia a la comprensión auditiva del inglés?

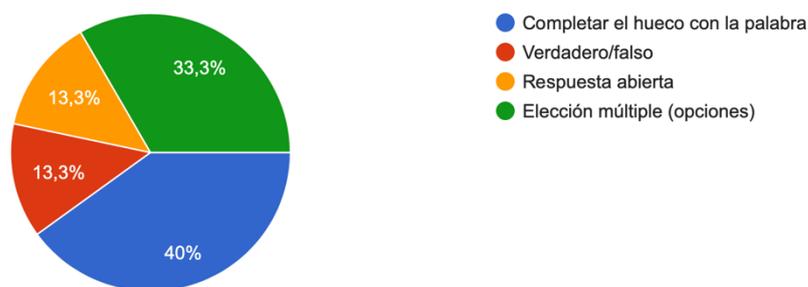
La visión general del alumnado es que dentro del sistema educativo debería otorgarse mayor protagonismo al desarrollo de esta destreza, ya la mayoría (80%) ha seleccionado la casilla *sí*. Por su parte, un 13,3% de los alumnos opina que tal vez y un 6,7% ha seleccionado la opción *no*.



18. ¿Qué tipo de ejercicio prefieres a la hora de realizar un listening?

Con el objetivo de corroborar nuestro posterior estudio con los resultados que obtienen en las diferentes pruebas de comprensión auditiva que les haremos, hemos decidido preguntarle directamente al alumnado por sus preferencias en cuanto al tipo de actividad.

Las opciones eran las siguientes: completar el hueco con la palabra; verdadero o falso; respuesta abierta y, por último; elección múltiple. El 40% de los alumnos dice preferir el tipo de ejercicio de *fill in the gaps*, el 33,3% escogería -de poder elegir- los ejercicios de opción múltiple, el 13,3% los de verdadero/falso y el 13,3% restante respuestas abiertas.



En resumen, si analizamos ambos cuestionarios – profesorado y alumnado-, podemos ver como tienen una visión similar en cuanto a cuáles son las destrezas que presentan mayor dificultad para los estudiantes, aquellas que se trabajan más, factores que intervienen más en la comprensión del audio y temáticas de interés para los alumnos.

Sin embargo, a pesar de que los alumnos afirmasen que consideran de mayor beneficio un material audiovisual frente a uno de audio, recordemos que el 50% de las docentes admite no usar este tipo de recursos con tanta frecuencia como le gustaría. Lo mismo ocurriría con las actividades de *pre-* y *post-escucha*.

9.3 Análisis de las actividades de *listening* del libro de texto

A lo largo de toda la unidad 5 del libro de texto *Mosaic 3 Student's book* (Oxford), encontramos un total de 10 pistas con audio que podríamos categorizar de la siguiente manera:

- 3 vídeos
- 2 lecturas de los textos de *reading* propuestos por el libro
- 5 pistas de formato de audio únicamente con actividades

En lo relativo a los vídeos, se trata de recursos propuestos a modo de introducción de un tema determinado y no contienen actividades diseñadas para ese material más allá de proponer que los alumnos den su opinión acerca del tema del que trata la grabación. Todos ellos son materiales diseñados específicamente con finalidad pedagógica, poco naturales, distanciándose de lo que sería una conversación real por su carácter forzado.

Por su parte, las dos lecturas de los textos para practicar la comprensión lectora poseen sus respectivas pistas de audio que relatan el texto. Sin embargo, las actividades que se proponen están orientadas a que el alumno las responda a través de lo que entiende leyendo el texto, y no mediante la escucha.

En cuanto a las demás pistas de audio, encontramos que tan solo 3 de ellas están enfocadas en sí a actividades de comprensión auditiva, ya que las otras dos restantes no son necesarias para realización de los ejercicios que se proponen.

Dentro de estas tres pistas de audio, encontramos diferentes tipos de actividades:

- Una actividad con dos preguntas de respuesta abierta
- Dos actividades de rellenar el hueco con la palabra correspondiente
- Un dictado
- Una actividad de verdadero o falso

Todos los materiales son adaptados a un ritmo pausado, con claridad en el discurso, escasos o nulos ruidos de fondo y un marcado acento británico.

10. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

10.1 Descripción y objetivos

Escuchar es un verdadero reto tanto para los alumnos como para los profesores cuando se trata de fomentar la adquisición de esta habilidad en los alumnos. Se trata de una habilidad que, por un lado, requiere mucha práctica y, por otro, suele provocar frustración y bloqueo mental en los alumnos cuando no entienden una determinada palabra en el discurso. Esto se debe a que, como afirma Rost (1994), los alumnos suelen estar sometidos a un aprendizaje por asociación de palabras y olvidan el objetivo último de la adquisición del lenguaje: la expresión.

Por ello, el desarrollo de esta propuesta didáctica se ha centrado en las diferentes estrategias y objetivos:

- Concienciar a los alumnos de la importancia de la escucha donde el fin último es la comunicación y que no es necesario entender cada una de las palabras del discurso para comprender lo importante de un texto.
- Motivar a los alumnos a través de diferentes estrategias como el trabajo en grupo, y la escucha con fines específicos.
- Mejorar la comprensión auditiva mediante estrategias descendentes.
- Secuenciar las actividades: La realización de actividades de preescucha, mientras se escucha y postescucha es un factor determinante para el éxito de la comprensión auditiva.

En las primeras etapas (pre-escucha) trataremos de estimular el interés de los alumnos por el tema principal del texto, activando sus conocimientos previos y reduciendo sus niveles de estrés ante la siguiente fase al ya tener una base de la temática y vocabulario.

En la segunda etapa, se aplicarán dos de las estrategias propuestas por Andrade (2006) para mejorar la adquisición de esta habilidad dentro de la escucha intensiva: escuchar para obtener información específica y escuchar para tomar notas. El éxito de ambas estrategias radica en que, si el alumno escucha para un propósito específico, estará más motivado y prestará más atención, maximizando así sus habilidades auditivas y cognitivas.

En una última etapa, que será llevada a cabo en una de las actividades propuestas en la tercera sesión, tal y como sugieren los estudios de Mosquera (2017), aprovecharemos para practicar otras habilidades de forma holística; en este caso, la producción escrita y oral.

10.2 Descripción de las actividades y materiales

Con el fin de comprobar cómo respondía el alumnado a diferentes tipos de materiales, ejercicios y formatos, hemos optado por -dentro de nuestra situación de aprendizaje- destinar tres sesiones para implementar las actividades y obtener resultados. Nuestra intención ha sido combinar diferentes tipos de ejercicios y de audio para así poder realizar un estudio contrastivo de las respuestas de los/as estudiantes.

Además, tal y como se ha mencionado anteriormente, se han puesto en práctica utilizando estrategias como la implantación de actividades *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening* para verificar si, así como se evidencia en el marco teórico de este mismo trabajo, el alumnado obtiene una mejor reacción ante la adquisición de la destreza de comprensión auditiva.

Debido al tiempo tan ajustado del que disponía el centro para dar el temario y su deseo de vincular las clases al libro de texto, el material que hemos decidido utilizar ha sido -salvo en dos casos concretos-, audios propuestos por el libro de texto. Sin embargo, no hemos usado las actividades propuestas, sino que las hemos realizado por cuenta propia.

Este estudio se ha realizado durante tres sesiones que hemos dedicado enteramente a la práctica de esta habilidad dentro del temario de *crime and punishment*.

Sesión 1:

Los días previos a esta primera sesión de *listening*, se había estado trabajando con parte del vocabulario de la unidad y que aparecería posteriormente en los audios que utilizamos en este estudio.

Por ello, en primer lugar, a modo de «rompehielos» se pidió al alumnado que sacara un folio y en el tiempo de un minuto escribiese todas aquellas palabras relacionadas con los crímenes que se acordase de las anteriores sesiones. Una vez se agotó el tiempo, se realizó una puesta en común de las palabras en la pizarra y, posteriormente, se hizo una actividad de relacionar la imagen con el término correcto con el grupo clase. Esta última parte era necesaria ya que, teniendo en cuenta el nivel de una parte de la clase, asumimos que no sabrían su significado y consideramos que era necesario para el entendimiento del texto.

En segundo lugar, se pidió al alumnado que, en grupos de cuatro personas, debatiera sobre las siguientes preguntas:

- *What is an imposter?*
- *Why would someone pretend to be someone else?*

- *What things do you think an imposter must do to convince other that he or she is someone else?*
- *Do you think it is easy to live as if you were someone else?*

Cada grupo designó a un portavoz y se escucharon las diferentes aportaciones. Todo ello sirvió como actividades de *pre-listening* con las que se activaron conocimientos previos y se introdujo el tema y aspectos que se iban a tratar en la pista de audio (ver Anexo 3)

Durante la fase de *while-listening*, se repartió a cada uno de los sujetos del estudio un folio con varias preguntas a las que debían responder por fases, es decir, solo cuando terminasen una actividad podrían mirar la siguiente. Para cada tipo de ejercicio, se realizaba una reproducción del audio, haciendo un total de tres reproducciones para tres actividades.

El primer ejercicio consistía en preguntas de verdadero/falso, el segundo ejercicio constaba de dos preguntas de respuesta abierta y, por último, un clásico *fill in the gaps* (ver Anexo 4).

La transcripción del audio es la siguiente:

As a teenager, Frank Abagnale did a lot of shoplifting, but he soon realized that there was more money in forgery. He stole more than two million dollars banks by making and cashing false cheques. Then, he created new identities which were very realistic; he became an imposter to make money. He dressed as a security guard and told airline companies that he had to collect their money. They happily gave it to him! Soon every police officer in New York was looking for Abagnale, so he had to leave. How? By pretending to be a pilot! Over the years Abagnale also worked as a university teacher, doctor and a lawyer. Police finally caught him in France and, after five years in prison, Abagnale started helping the police catch fraudsters.

Sesión 2:

Esta segunda sesión fue una continuación de la clase anterior, por lo que las actividades que realizamos de *pre-listening* en la clase previa, también eran relativas al audio empleado en esta ocasión. La metodología y actividades empleadas tuvieron exactamente las mismas características que con el texto anterior, salvando una gran

diferencia: no se utilizó el audio del C.D. del libro, sino que el fragmento de texto fue leído por la docente a un ritmo ligeramente más rápido.

La transcripción del texto es la siguiente:

Our second imposter, David Hampton, grew up in New York State, just like Abagnale. At the age of 17, he moved to New York City, where his “career” as an imposter began two years later. Hampton was a young man who wanted to go to the best places and eat in top restaurants. He also stayed in famous people’s houses, including fashion designer Calvin Klein’s whose clothing brand is world famous. He often stole money or clothes from the houses. The truth soon came out though and Hampton went to prison for 21 months. After prison, he soon went back to life as an imposter and stole more people’s identities. He also committed other crimes, including credit card fraud.

Como última parte de la sesión, se proyectó un vídeo real de muy corta duración de un extracto de reportaje de las noticias de la cadena BBC (*News report*) acerca de un asesinato cometido por cinco jóvenes. Su transcripción es la siguiente:

Five high-school students in Michigan are accused of throwing rocks across and killing a man. Kenneth White was 32 years old, father of 4 children. He was riding home last week when a rock hit him and killed him. The five suspects are 15 to 17 years old and they are all charged with second degree murder.

Durante la escucha, los/as estudiantes debían responder a un formulario de preguntas cerradas acerca del vídeo que acababan de visualizar y escuchar. Las preguntas fueron, en su totalidad, de respuesta múltiple; es decir, debían seleccionar de entre un conjunto de opciones, la correcta.

Con esta actividad en concreto, nuestra intención era comprobar si la comprensión del alumnado hacia el texto variaba cuando se reproducía un contenido en formato audiovisual frente a un formato de audio únicamente. Por ello, hemos decidido implantar esta actividad también con otro grupo de 3º de la ESO de características similares, pero sin proyectar las imágenes.

Sesión 3:

Para esta última sesión, realizamos una sesión completa en la que realizamos actividades de *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*.

Como primera parte de las actividades de preescucha, se planteó a los alumnos la siguiente pregunta para que debatiesen en parejas:

- *Imagine that a store owner calls the police saying that thieves have broken in and stolen everything. The victim has not seen the thieves. If you were a policeman or a criminologist, how would you find out who committed the crime?*

Una vez pusieron en común sus ideas, escuchamos a las diferentes parejas. Como segunda parte, se les presentó a los alumnos una serie de imágenes de policías haciendo cosas para determinar el culpable del crimen. Se les preguntó qué están haciendo en cada caso. Se trataba de acciones que se mencionarían en el *listening* posterior y que, si no supieran su significado, podrían no entender el discurso.

En cuanto a las actividades de *while-listening* se realizaron dos dinámicas: la primera, consistía en responder un cuestionario de preguntas cerradas acerca del texto que acababan de escuchar (*listening for specific information*) y la segunda, se trataba de tomar notas del discurso para posteriormente reproducirlo delante de los compañeros con sus palabras.

Las notas las tomarían en grupos de tres: el primer miembro del grupo se encargaría del primer párrafo, el segundo del siguiente y así sucesivamente.

Finalmente, los alumnos tendrían que representar y producir el discurso a partir de la toma de notas previa. En este punto, somos conscientes de que no será una producción literal -y tampoco es lo que se pretende, por lo que también dará lugar, en parte, a la improvisación y a la autoexpresión en la lengua meta-. Por último, el alumno será protagonista de su propio aprendizaje al identificar las lagunas de comprensión cuando se proyecte la transcripción del diálogo, se resuelvan las dudas sobre el contenido del discurso y se dé un *feedback* tanto profesor-alumno como alumno-alumno.

El material elegido para esta última sesión es el texto *Bank Robbery News Report*. El diálogo no es excesivamente complejo: tiene estructuras oracionales y gramaticales sencillas, frases cortas y trata el vocabulario que han visto a lo largo de la unidad. Es cierto que el alumno podría encontrar alguna complicación con algunas oraciones pasivas

(*were arrested, were able, they will be sent*) o algún término de vocabulario (*raid, villa*); sin embargo, como se ha detallado anteriormente, el resto de los elementos del discurso no supondrían, en principio, mayor dificultad para los alumnos de 3º ESO y el conocimiento de cada palabra del diálogo no sería imprescindible para entenderlo dentro de un contexto, que es el objetivo final de este diseño.

10.3 Resultados obtenidos

Los resultados, en cuestión de puntuación sobre diez, han sido los siguientes:

Nº alumnos 3ºB	15
Nº alumnos 3ºC	13

Figura 5: Tabla de datos. *Edades de los participantes.*

TEXTO	NOTA MEDIA	NOTA MEDIA	SUSPENSOS	SUSPENSOS
	3ºB	3ºC	3ºB	3ºC
<i>Frank Abagnale</i>	7,89	6,62	0	4
<i>David Hampton</i>	6,67	6,09	2	4
<i>News report</i>	8,88	5,63	0	2
<i>Bank Robbery News Report</i>	6,32	-	2	-

Figura 6. Tabla de datos. *Nota media y suspensos en cada actividad de listening.*

Teniendo en cuenta estos datos, todo parecería indicar que las actividades de *pre-* y *post-* escucha suponen una diferencia en cuanto al nivel de comprensión auditiva de los alumnos, sobre todo de aquellos que quizá presentan cierta dificultad con el inglés.

Esto lo vemos reflejado en la disparidad en el número de alumnos que han suspendido el ejercicio en ambos grupos, aún siendo menos alumnos en 3ºC (grupo piloto). Entendemos, por tanto, que realizar actividades donde se presente el vocabulario y se introduzca el tema del texto supone una gran ayuda para este alumnado en concreto.

Llama especial atención el caso del texto *David Hampton*, en el que, a pesar de también haber diferencias en el número de suspensos, la diferencia en la nota media no es tan evidente como en los otros casos. Esto podría deberse a dos factores:

a. Las actividades de *pre-listening* para este ejercicio fueron las mismas que para el de Frank Abagnale, que se realizaron en la sesión anterior y, por tanto, realizaron de manera directa el ejercicio sin actividades previas en esa misma sesión.

b. El texto fue leído por la docente, en lugar de ser la pista de audio del C.D. del libro. En este caso, podría denotar que el alumnado posea ciertas lagunas de comprensión cuando se trata de un acento al que no está acostumbrado.

En cuanto a la influencia del material audiovisual frente al formato de audio únicamente, los resultados son rotundos: el 80% de los alumnos del grupo que tuvo el *input* audiovisual (3ºB) obtuvo una puntuación de 10/10 en el ejercicio, el 15% de los alumnos un 8,33/10 y el 5% restante (1 alumna) un 5/10; en el grupo piloto de alumnos que solo tuvo el *input* auditivo solo el 30,78% (4 estudiantes) obtuvo un 10/10, el 46,15% de los alumnos (6 estudiantes) obtuvo un 8,33/10, el 7,69% (1 estudiante) puntuó con un 6,66 y el porcentaje restante (15,38%), correspondiente con 2 alumnos de la clase.

Además, es necesario aclarar que en este último grupo se reprodujo una vez más el texto ya que los alumnos lo consideraron de extrema dificultad y que, por preferencias de la profesora titular, se dio otra oportunidad. Esto también evidenciaría que los estudiantes podrían estar acostumbrados a escuchar el material pedagógico adaptado que auténticos y que esto dificulta en gran medida su comprensión del discurso.

Asimismo, también encontramos claras desigualdades en el porcentaje de acierto de las diferentes actividades según el tipo de ejercicio que sea: los alumnos parecen responder mejor las preguntas cerradas, sobre todo las de opción múltiple. Las de verdadero/falso también producen un mayor nivel de aciertos, especialmente cuando se trata de frases que coinciden literalmente con las que se enuncian en el texto.

	OPCIÓN MÚLTIPLE	ABIERTAS	VERDADERO/FALSO
<i>Alumnos que acertaron el 100%</i>	12/15	1/15	0/15
<i>Nota media por tipo de ejercicio sobre 10</i>	9,76	4	6

Figura 7. Tabla de datos. Puntuación obtenida en el texto *Bank Robbery Report* por pregunta.

En el caso de los ejercicios de *fill in the gaps*, podemos observar como el grupo de 3ºB tuvo mayor número de aciertos con respecto a la otra clase, en especial si atendemos a fallos ortográficos. Nuevamente, esto sugiere que, a pesar de que ambos grupos eran conocedores del vocabulario por clases anteriores, el hecho de realizar ejercicios específicos antes de proceder a la reproducción del texto es beneficioso para la mejora de la destreza auditiva.

El tipo de actividad con el que los alumnos parecen tener mayor dificultad es cuando se trata de preguntas abiertas donde deben contestar de manera escrita, aunque se trate de una respuesta breve. Son varios los alumnos que han dejado este tipo de preguntas totalmente en blanco.

Además, hemos detectado dos tipos de problemática: por una parte, el alumnado parece en muchas ocasiones no comprender la pregunta y responde algo que no se corresponde con la cuestión. Presentan sobre todo dificultades con las *wh- questions*. Por otra parte, muy pocos son capaces de elaborar por ellos mismos una respuesta escrita correctamente cohesionada y coherente, llegando en ocasiones a escribir la respuesta en español.

TEXTO	Nº DE ALUMNOS QUE DEJA PREGUNTAS ABIERTAS EN BLANCO 3ºC	Nº DE ALUMNOS QUE DEJA PREGUNTAS ABIERTAS EN BLANCO 3ºB
<i>Frank Abagnale</i>	7/13	4/15
<i>David Hampton</i>	9/13	5/15

Figura 8. Tabla de datos. Número de alumnos que deja preguntas abiertas en blanco.

En resumen, el alumnado con el que se trabajó actividades de pre-escucha antes de la reproducción del material auditivo obtuvo mejores resultados en todos los casos. Además, se observó una notoria diferencia en el número de suspensos en función de si se habían puesto en práctica estas estrategias o reproducido directamente el audio.

En cuanto a los factores que podrían intervenir en la comprensión, podríamos deducir que los alumnos están más acostumbrados a la velocidad, acento y entonación que viene predeterminada en las pistas de audio del C.D. incluido en el libro de texto y

que, desde que escuchan materiales auténticos o el texto es enunciado por otra persona, su entendimiento se ve afectado.

Además, es destacable cómo afecta el formato a la comprensión, ya que los resultados sugieren que los estudiantes comprenden de una manera mucho más eficiente cuando el texto se acompaña de imágenes que apoyan el contenido del discurso.

En cuanto al tipo de preguntas, se corrobora lo que los alumnos ya habían afirmado en las encuestas: las preguntas cerradas y claras obtienen mejor resultado y participación frente a las abiertas o aquellas que no están reflejadas de manera literal en el texto y en las que hay que comprender el significado para poder resolver correctamente el ejercicio.

11. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, y respondiendo al principal objetivo que se planteaba al principio de este trabajo, podríamos observar como la comprensión auditiva en España parece ser una de las destrezas más complicadas de adquirir para el alumnado. Este hecho resultaría preocupante teniendo en cuenta que se trataría de una habilidad fundamental para adquirir la L2.

Conforme a los resultados obtenidos en las encuestas, por una parte, tendríamos que -pese a que los alumnos consideran que esta destreza es trabajada en clase-, no consigue parecerle sencillo entender textos orales, sobre todo cuando se trata de material auténtico en los que la velocidad del orador aumenta dada la naturalidad del discurso. Por otra parte, los profesionales encuestados, que actualmente están ejerciendo como docentes, considerarían muy beneficioso realizar otro tipo de actividades e implantar estrategias para mejorar la capacidad de escucha de los estudiantes, pero todo apunta a que, por lo general, en muchas ocasiones se sienten atados a un extenso currículo y temario que deben cumplir y que, por ello, no podrían aplicar en tantas ocasiones como les gustaría estrategias como la secuenciación de actividades o reproducción de material auténtico y audiovisual.

En cuanto a los resultados obtenidos de las pruebas, se evidenciaría el papel fundamental que tiene el introducir de manera anticipada el tema y vocabulario de un ejercicio de comprensión auditiva, más si ellos mismos deben activar sus conocimientos previos y, por tanto, poner en marcha un proceso mental que conecte las ideas con el texto.

Nos llama especialmente la atención la variación entre el número de alumnos que supera las diferentes pruebas realizadas en función de si han realizado o no, actividades de pre-escucha. Estos resultados podrían sugerir que este tipo de estrategias tendrían sobre todo importancia en aquel alumnado con un nivel de inglés más bajo y que, si se le ayuda introduciendo la temática y contenido a grandes rasgos, puede agudizar su habilidad auditiva.

También resulta impactante la diferencia entre ambos grupos con los resultados obtenidos del texto *News Report*. En este punto, resultaría innegable cómo la proyección

de material audiovisual contribuiría a una mejor comprensión y podría ser una buena manera de trabajar la comprensión auditiva para el alumnado con mayor dificultad a la hora de adquirir esta destreza.

Haciendo una valoración crítica del trabajo, en relación con las encuestas, cabe mencionar que consideramos y entendemos que, aunque todo estudio debe aspirar al máximo número de muestras, hay que tener en cuenta una serie de circunstancias relacionadas con la accesibilidad para el caso de estos cuestionarios y pruebas realizadas, como es la cantidad de docentes dentro del horario de mañana del centro o el número reducido de alumnos por clase dada la normativa COVID. A pesar de esta posible limitación en cuanto a la cantidad de sujetos susceptibles de ser encuestados, sus resultados podrían conformar una muestra representativa de ambos grupos a cierto nivel.

Sin embargo, para una futura posible investigación sería conveniente realizar un mayor número de encuestas teniendo en cuenta otros centros educativos que incluyesen también institutos públicos y concertados, así como analizar diferentes niveles para garantizar una visión más general y completa de la visión de docentes y alumnos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza de comprensión auditiva.

Este trabajo ha preferido centrarse en una descripción más acotada para respetar la extensión indicada para un TFM, pero sería igualmente interesante conocer la situación y resultado de las pruebas por comunidades autónomas. No obstante, consideramos que con la información que hemos recopilado a lo largo del estudio con respecto a los factores que influyen en la comprensión, cómo afectan las distintas estrategias y tipos de material a un mejor entendimiento del discurso, los resultados que obtienen los alumnos con cada tipo de ejercicio y la visión personal de docentes y estudiantes, hemos podido verificar nuestra hipótesis inicial y que se han cumplido con los objetivos que se planteaban al inicio de este trabajo: comprobar si en la práctica, a priori, sería adecuada la forma en la que se trabaja la adquisición de la destreza auditiva, verificar las estrategias para mejorarlo, detallar cuáles son los motivos por los que falla la comprensión en el alumnado y qué tipo de recursos, materiales y actividades podrían ser de ayuda para mejorar tanto docentes como alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, merece la pena mencionar que la realización de este trabajo nos ha permitido tener una perspectiva más amplia del trabajo del docente y la predisposición

del alumnado. Esto nos ha servido para valorar aún más a ambos elementos del escenario instruccional teniendo en cuenta la dificultad que les supone a ambos obtener resultados satisfactorios en cuanto a una comprensión integral del texto. Con este estudio, además, hemos pretendido contribuir de alguna manera a incrementar la concienciación sobre la importancia que tiene la comprensión auditiva en la adquisición de la L2.

REFERENCIAS

- Adank, P., Hagoort, P., & Bekkering, H. (2010). Imitation improves language comprehension. *Psychological Science*, 21(12), 1903-1909.
- Adelfa, S. C. (2009). ¿Inglés británico o inglés estadounidense? *Innovación y Experiencias Educativas* 21, 1-8.
- Alyaz, Y. & Genc, Z. (2016). Digital game-based language learning in Foreign Language Teacher Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*.
- Anderson, A. & Lynch, T. (2002). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Andrade, M. E. A. D. (2006). *Improving how listening skills are taught in the EFL classroom: Guidelines to producing better speakers of the English language* (Bachelor's thesis).
- Andrijević, 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.
- Antúñez, S., del Carmen, L. M., Imbernòn, F., Parcerisa, A. y Zabàla, A. (1995). *Del proyecto educativo a la programación del aula*. Barcelona: Graò.
- Arévalo, J. M. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 2(11), 1-22.
- Ariñez, C. (2014). "Role play": una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en la educación superior. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/11843>.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34(4), 777-786
- Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S., & Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 listening framework*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Berardo, S. A., (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading, *The Reading Matrix*, Vol. 6 (2), 60-69.
- Brindley, G. & H. Slayter (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing* 19, 369–394
- Brown, G. (1977). *Listening to spoken English*. Harlow, Essex: Longman.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge Cambridge University Press.

- Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17(4), 317-329.
- Centro Virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternancia_codigo.htm
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54.
- Chango Garcés, N. E. (2017). Material auténtico audiovisual en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés del nivel A2 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador en el período mayo-agosto 2017 (Disertación de máster, Quito: UCE).
- Chávez, C. C. C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pueblo Continente*, 28(1), 261-289.
- Córdoba, P., Coto K. y Ramírez M. (2005). La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-18. Recuperado de http://www.academia.edu/8061014/ACTUALIDADES_INVESTIGATIVAS_EN_EDUCACION.
- 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.
- Dunkel, P. A. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *Modern Language Journal*, 70(2), 99–106.
- Feyten, C.M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *Modern Language Journal*, 75 (2), 173-180.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frost, K., Elder, C., & Wigglesworth, G. (2012). Investigating the validity of an integrated listening-speaking task: A discourse-based analysis of test takers' oral performances. *Language Testing*, 29(3), 345-359.
- Galán Vélez, R. M. (2015). Comprensión auditiva: Evaluación y aprendizaje. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79), 31-46.

- Ginther, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing* 19, 133–167.
- Gómez Martínez, S. (2008). *Reexamining common assumptions in L2 listening comprehension. Challenges of European integration*. Dimitrie Cantemir University: Targu Mures.
- Gordillo, E. (2008). Las canciones en inglés como vehículo de influencia cultural. Recuperado de <http://www.ellapicero.net/>.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. London: Pearson.
- Holmes, B. (2017). English for Asia. Obtenido de Receptive skills for English teachers: how to teach listening and reading: <https://hongkongtesol.com/blog/2017/07/receptive-skills-english-teachers-how-teach-listening-and-reading>
- In'nami, Y. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*, 34(3), 317-340.
- James, C.J. (1984). Are you listening?: The practical components of listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17(4), 339-342.
- Kirana, M. (2016). The use of audio visual to improve listening. *English Educational Journal* 7 (2), 233-245.
- Kirkland, M. R., & Saunders, M. A. P. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105-121.
- Koksal, D. (2004). To kill the blackboard? Technology in language teaching and learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 62-72.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. & Tracy, D.T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon & Alemany Press.
- Lee, M. J. W., McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk the talk: learner generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501–521. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x
- Lerner, I. e Instituto Cervantes Tel-Aviv (2000). La clase es un tango. Manifestaciones culturales (I). Recuperado el 10/03/2021 de <https://bit.ly/2S6lksx>

- López Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. *Revista de Pedagogía*, 62(1), 169-170.
- López, E. (2018). *El uso de material audiovisual para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Jaén: Universidad de Jaén.
- MacWilliam, I. (1986). Video and language comprehension. *ELT journal*, 40(2), 131-135.
- Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, en Gómez-Caminero, R. (coord.): *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio*. (pp. 11-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marchante Bermejo, S. (2019). *Propuesta didáctica para trabajar las variedades lingüísticas mediante el uso de materiales reales: The Hate U Give de Angie Thomas*. Universidad de Valladolid. Facultad de Traducción e Interpretación.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: *Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Consejo de Europa.
- Martín Peris, E. (2009). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE*, 5, 47-66.
- Martín, N.; Martín, V.; Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 66: 187-211.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Melone, E. L. (2000). Cómo trabajar con textos: Análisis de materiales didácticos. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, 233-240.
- Mendelson, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Mochón Ronda, A. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia de la lengua y la cultura española. *Actas del primer congreso internacional: El español, lengua del futuro* (pp. 13-15). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Toledo.
- Molero, M. I. Á. (2016). *Mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua mediante material audiovisual subtulado* (Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide).
- Moreno Mosquera, F. (2013). *100 juegos y actividades lúdicas para enseñar inglés*. Quibdo: Autores editores.

- Morley, J. (1991). Listening comprehension in second/foreign language instruction. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, (pp. 81-106). Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3, 69-85.
- Moro, A. (2006) Los medios audiovisuales y la educación. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=47724
- Mosquera Gende, I. (2017). La comprensión oral en el aula de inglés en Educación Primaria. Recuperado el 8 de marzo de 2021 de <https://www.unir.net/educacion/revista/la-comprension-oral-en-el-aula-de-ingles-en-educacion-primaria/>
- Murillo del Valle, M. J., Ramón Huaman, J. N., & Reyes Rodas, V. S. (2020). *Uso de material audiovisual para la comprensión oral*. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- Nogueroles López, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *Suplementos SinoELE*, 3, 1-23.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Ortiz, R. M. R. La utilización de los materiales audiovisuales en el área de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 24 (1), 34-45.
- Oxford Language (s.f.). Lexico. En *Oxford English Dictionary*. Recuperado el 29 de marzo de 2021 de: <https://www.lexico.com/definicion/podcast>
- Oxford, R (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford University Press. (2015). *Mosaic 3 Student's book*. Oxford, U.K.: OXFORD.
- Peterson, P.W. (1991). A synthesis of methods for interactive listening. En M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second/foreign language*, (pp.106-122). Boston: Heinle and Heinle.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2004). Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-22.
- Piqueras, M. C. (2018). El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a través del juego. *Revista Observatorio del Deporte*, 4 (6) 52-58.
- Pizarro-Chacón, G. (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 359-381.

- Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria.*
- Rees, G. (2003). Pre-listening activities: Teaching English. Recuperado el 6 de marzo de 2021, de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities>
- Richards, J. C. (2006). Materials development and research –Making the connection. *RELC Journal* 37(1), 5–26.
- Ronda Pupo, J. C., Cueto Rodríguez, N., & Cogle Iglesias, M. D. C. (2020). Dimensiones e indicadores para la evaluación de la comprensión auditiva en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (70), 98-102.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment - su impacto en la educación actual. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Artículo 662).
- Rost, M. (1991). *Listening in action*. London: Prentice Hall International.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin English.
- Tixi, D., & Lucía, D. (2017). *La estrategia Bottom-Up en el desarrollo de la destreza auditiva en los estudiantes de nivel uno de los paralelos “¿” y “/” del centro de idiomas de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo en el período académico octubre 2016–marzo 2017* (Disertación de máster, Quito: UCE).
- Ur, P. (2013). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press
- Valencia, E. I. (2017). Una experiencia en el aula: La dimensión afectiva y emocional. *Infancias Imágenes*, 16(1), 118-130.
- Wagner, E. (2007) Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning & Technology*, 11 (1), 67-86.
- Yagang, F. (1993). Listening: Problems and solutions. *English Teaching Forum* 31 (2), 16-19.
- Yu, G. (2013). The use of summarization tasks: Some lexical and conceptual analysis. *Language Assessment Quarterly*, 10(1), 96-109.

ANEXOS

Anexo 1 - Cuestionario administrado al profesorado

1. Siendo 1 el valor más alto y 5 el más bajo, ordene -según su criterio-, las destrezas/aspectos que suponen mayor dificultad para el alumnado:

- a. Reading
- b. Speaking
- c. Writing
- d. Listening
- e. Grammar

2. Siendo 1 el valor más alto y 5 el más bajo, ordene -según su criterio-, las destrezas/aspectos que se trabajan más y menos en clase:

- a. Reading
- b. Speaking
- c. Writing
- d. Listening
- e. Grammar

3. En la comprensión auditiva, ¿cuáles son los factores que considera que afectan más a la comprensión auditiva de sus alumnos? Señale un máximo de 3.

- a. Vocabulario
- b. Acento
- c. Rapidez
- d. Entonación
- e. Falta de interés

4. ¿Cuál de los siguientes temas suele motivar más al alumnado? Señale un máximo de 3.

- a. Videojuegos
- b. Música
- c. Series y películas
- d. Viajes
- e. Actualidad (noticias de toda índole)
- f. Cocina
- g. Deporte
- h. Moda
- i. Vida diaria

5. Durante sus clases, ¿utiliza recursos audiovisuales para practicar la destreza auditiva? Si tuviese que poner un porcentaje de uso -de manera aproximada- frente al formato de audio únicamente, ¿cuál sería?

6. ¿Dispone en el centro de todos los recursos que le gustaría a la hora de realizar actividades de comprensión auditiva con los alumnos? En caso contrario, ¿qué echaría en falta o qué mejoraría?

7. ¿Con qué frecuencia utiliza materiales de audio/audiovisuales que no sean los propuestos por el libro de texto?

- a. Nunca utilizo las pistas de audio propuestas en el libro de texto, siempre busco por mi cuenta el material
- b. En rara ocasión utilizo las pistas de audio propuestas en el libro de texto, casi siempre busco mi propio material
- c. A menudo utilizo las pistas de audio propuestas en el libro de texto, aunque en ocasiones busco otros materiales
- d. Siempre utilizo las pistas de audio propuestas en el libro de texto, no utilizo otro material

8. De los siguientes factores, señale los dos que considera más importantes a la hora de escoger un texto para listening:

- a. Tema de interés para el alumnado
- b. Vocabulario de la unidad
- c. Acento nativo
- d. Adecuación al nivel de gramática general de la clase
- e. Que sean textos diseñados para fin pedagógico
- f. Que sean textos auténticos

9. Desde el punto de vista docente, ¿se siente a veces atada/o al currículo u otros documentos legales y que, por falta de tiempo, le impiden realizar ciertas actividades que consideraría beneficiosas para mejorar la comprensión auditiva del alumnado?

10. ¿Con qué frecuencia es capaz de emplear en el aula actividades pre-listening y post-listening?

- a. Siempre
- b. A menudo
- c. Con menos frecuencia de la deseada
- d. Rara vez
- e. Nunca

11. ¿Con qué frecuencia utiliza materiales de audio auténticos (no elaborados con fines pedagógicos)?

- a. Siempre
- b. A menudo
- c. Con menos frecuencia de la deseada
- d. Rara vez
- e. Nunca

12. Del 1 al 10, ¿qué importancia le da a las actividades de prelistening?

13. Del 1 al 10, ¿qué importancia le da a las actividades postlistening?

14. Si tuviese que decir el aspecto más complicado a la hora de enseñar la destreza del listening, ¿cuál sería ?

Anexo 2 - Cuestionario administrado al alumnado

1. Siendo 1 el valor más alto y 5 el más bajo, ordena -según tu criterio-, cuál es la destreza que te parece más interesante trabajar en clase :

- a. Reading
- b. Speaking
- c. Listening
- d. Writing
- e. Grammar

2. Siendo 1 el valor más alto y 5 el más bajo, ordena, -según tu criterio-, las destrezas que se trabajan más y menos en clase :

- a. Reading
- b. Speaking
- c. Listening
- d. Writing
- e. Grammar

3. Por norma general, ¿entiendes y superas satisfactoriamente los ejercicios de listening que se realizan en clase ?

- a. Sí
- b. No
- c. A veces

4. Cuando no entiendes, ¿te sientes frustrado/estresado?

- a. Sí
- b. No
- c. A veces

5. ¿Influye esa frustración en la comprensión del resto del audio?

- a. Sí
- b. No
- c. Tal vez
- d. No me siento frustrado cuando no entiendo

6. ¿Crees que los ejercicios de listening que se realizan en clase se asemejan a lo que te podrías enfrentar en la vida real a la hora de comprender el inglés ?

- a. Sí
- b. No
- c. Tal vez

7. Cuando no entiendes una actividad de listening realizada en clase, ¿cuál es el valor al que más achacas la falta de comprensión?

- a. Vocabulario
- b. Acento

- c. Rapidez
- d. Entonación
- e. Falta de interés
- f. Otro

8. ¿Consideras motivadores/interesantes los audios que suelen proponer los CD de los libros de texto?

- a. Sí
- b. No
- c. A veces

9. ¿Qué tipo de audio consideras que entiendes más fácilmente ?

- a. Entiendo mejor series/películas
- b. Entiendo mejor cuando son situaciones reales
- c. Entiendo muy bien cuando son ejercicios de listening del libro
- d. Entiendo todo por igual

10. ¿Consideras motivadora la manera en la que se trabaja la comprensión auditiva en clase?

- a. Sí
- b. No
- c. A veces

11. ¿Considerarías más motivador un vídeo que un audio a la hora de hacer un *listening*?

- a. Sí
- b. No
- c. Tal vez

12. ¿Crees que cuando el audio se acompaña de un vídeo, entiendes mejor ?

- a. Sí
- b. No
- c. Tal vez

13. De los propuestos, elige los 3 temas que te parezcan **más** interesantes :

- a. Videojuegos
- b. Música
- c. Series y películas
- d. Viajes
- e. Actualidad (noticias de toda índole)
- f. Cocina
- g. Deporte
- h. Moda
- i. Vida diaria

14. De los propuestos, elige los 3 temas que te parezcan **menos** interesantes :
- j. Videojuegos
 - k. Música
 - l. Series y películas
 - m. Viajes
 - n. Actualidad (noticias de toda índole)
 - o. Cocina
 - p. Deporte
 - q. Moda
 - r. Vida diaria
15. ¿Considerarías beneficioso para el aprendizaje que antes de realizar un listening se realicen actividades o explicaciones previas con vocabulario/temática que aparecerá en el audio?
- a. Sí
 - b. No
 - c. Tal vez
16. ¿Consideras beneficioso para el aprendizaje que después de realizar un listening se realicen actividades como, por ejemplo, debates acerca del tema, lectura de la transcripción del discurso o resumen de lo escuchado?
- a. Sí
 - b. No
 - c. Tal vez
17. ¿Crees que se le debería dar mayor importancia a la comprensión auditiva del inglés?
- a. Sí
 - b. No
 - c. Tal vez
18. ¿Qué tipo de ejercicios prefieres a la hora de realizar un listening?
- a. Completar el hueco con la palabra
 - b. Verdadero/falso
 - c. Respuesta abierta
 - d. Opción múltiple

Anexo 3 - Actividades *pre-listening*

a. Textos *Frank Abagnale & David Hampton*:



Could you match the terms with the pictures?

- Shoplifting
- Forgery
- Bank
- Cheque
- Fraud
- Lawyer
- Prison



Discuss in
your groups:
imposters

Why would someone pretend to be someone else?

What things do you think an imposter must do to convince others that he or she is someone else?

Do you think it's easy to live as if you were someone else?

b. *Texto Bank Robbery Report*

Imagine that a store owner calls the police saying that thieves have broken in and stolen everything. The victim has not seen the thieves.

If you were a policeman or a criminologist, how would you find out who committed the crime?

What are they doing?



Anexo 4 - Actividades *while-listening*:

Frank Abagnale

Listening comprehension: Frank Abagnale

Escribe aquí tu texto.

***Obligatorio**

1. Nombre *

2. TRUE OR FALSE? *

4 pts

Marca solo un óvalo por fila.

	True	False
Abagnale started his criminal career as shoplifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abagnale ran away from the NYC police pretending to be a doctor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abagnale was never caught by the police	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
After being a criminal, Abagnale helped the police to look for other criminals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. How did Abagnale collect the money? *

1 pt

4. In which jobs did Abagnale work? *

Fill in the gaps

As a teenager, Frank Abagnale did a lot of shoplifting, but he soon realized that there was more money in _____.

He stole more than _____ dollars banks by making and cashing false _____.

Then, he created new _____ which were very realistic; he became an _____ to make money. He dressed as a security guard and told airline companies that he had to collect their money.

They happily gave it to him! Soon every _____ in New York was looking for Abagnale, so he had to leave. How? By pretending to be a _____!

Over the years Abagnale also worked as a university teacher, doctor and a _____.

Police finally caught him in France and, after five years in _____, Abagnale started helping the police catch _____.

David Hampton

Listening Comprehension: David Hampton

Escribe aquí tu texto.

***Obligatorio**

1. Nombre *

2. TRUE OR FALSE? *

3 pts

Marca solo un óvalo por fila.

	True	False
David Hampton grew up in the same city as Abagnale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
David Hampton stole the identity of a celebrity but he never stole anything	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
David Hampton did not commit any more crimes after being caught.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. After how many years in NYC did David Hampton start his "career"? *

1 pt

4. Why did David Hampton become an impostor? *

5. What other crime did he commit?

Fill in the gaps:

Our second imposter, David Hampton, grew up in New York State, just like Abagnale. At the age of _____, he moved to New York City, where his « career » as an _____ began two years later.

Hampton was a young man who wanted to go to the best places and eat in _____ restaurants. He also stayed in famous people's houses, including fashion designer Calvin Klein's whose clothing brand is world famous.

He often _____ money or clothes from the houses. The _____ soon came out though and Hampton went to prison for 21 months. After _____, he soon went back to life as an imposter and stole more people's _____. He also committed other _____, including credit card _____.

News Report

Listening Comprehension: News report

Escribe aquí tu texto.

***Obligatorio**

1. Nombre *

2. How many people are accused of the crime? *

1 p

Marca solo un óvalo.

3

4

5

6

3. How old are the suspects? *

1 p

Selecciona todos los que correspondan.

From 14 to 17 years old

From 15 to 18 years old

From 16 to 18 years old

From 15 to 17 years old

4. What was the crime? *

Marca solo un óvalo.

- They throw a block to a man and killed him
- They throw a rock to a man and killed him
- They shot a man
- They stole a bag

5. What are they accused of? *

Marca solo un óvalo.

- Second-degree murder
- First-degree murder
- Third-degree murder
- They are not charged with murder

6. Who is Kenneth White?

Marca solo un óvalo.

- One of the suspects
- The TV news anchorwoman
- The victim

Bank Robbery News Report

1. Who were arrested?

Marca solo un óvalo.

- Six bank robbers
 Three bank robbers
 Six burglars
 Three burglars

2. Were they caught by the police?

Marca solo un óvalo.

- Yes
 No
 Yes, but they ran away

3. At the end of the story, who were the criminals with?

Marca solo un óvalo.

- With their friends
 They were alone
 With their boyfriends
 With their girlfriends

4. How much money was stolen? When did it happen?

5. How did the police identify the criminals? (3 ways)

6. How did the police know where the criminals were?

7. TRUE OR FALSE

Selecciona todos los que correspondan.

	True	False
There were no witnesses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The criminals got a gun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The police could easily identify the criminals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The police knows where the stolen money is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The criminals are from Spain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 5 - Actividad *post-listening*:

Transcription:

- Last night, three bank robbers were arrested for stealing five million pounds from the Great Western Bank a month ago. The robbers terrified the customers at the bank, and they forced the staff to hand over money. Fortunately, the raid was filmed on the security cameras.
- The police investigating the robbery took statements from witnesses. They were able to give a good description of the gunmen, as well as finding fingerprints at the scene of the crime. The police were quickly able to identify the criminals from the film, the descriptions given by witnesses and the fingerprints. An informer telephoned the police and told them that the robbers were in Spain.
- The police found the robbers with their girlfriends at the side of the pool of a villa. They arrested them and took them to the local police station. They will be sent back to their country soon and they will probably go to prison for a long time. There is no information yet about the five million pounds.