

**EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA
EN EL AULA DE INGLÉS:
Desafíos y propuestas para la Educación Secundaria**

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Sofía Isabella Acosta Coelho

bajo la supervisión del profesor

Pedro Ángel Martín Martín

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

Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)

Curso académico 2022-2023

Julio 2023

ABSTRACT

Traditionally, very little importance has been given to listening comprehension in the English teaching and learning process, especially in Secondary Education classrooms. For this reason, this study examines the different approaches, strategies, and existing teaching materials for the development and improvement of this skill, as well as its representation in the current educational curriculum and the Common European Framework of Reference (CEFR) document.

Essentially, this study aims to analyze the treatment of listening comprehension by both teachers and a group of 2nd-year students (ESO) in a public high school located in San Cristóbal de La Laguna. The perspectives of both educational stakeholders were collected through questionnaires and direct classroom observation. Additionally, the study presents the design and implementation of two sessions dedicated to working on this skill. The results suggest that listening comprehension poses a genuine challenge for students. Despite certain limitations, the study has revealed that the use of different formats and activities in the classroom can increase learners' interest and, consequently, their comprehension. This study may provide an alternative approach to effectively develop this skill and raise awareness among students and teachers about its significance.

Key words: *listening comprehension, teaching and learning process, strategies, educational materials*

RESUMEN

Tradicionalmente, se le ha otorgado muy poca relevancia a la comprensión auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, especialmente en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo, en este trabajo se han examinado los distintos enfoques, estrategias y materiales didácticos existentes para el desarrollo y mejora de esta destreza, así como su representación en el actual currículo educativo de la materia y en el documento del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Esencialmente, este estudio se desarrolló con el fin de analizar el tratamiento de la comprensión auditiva tanto por parte del profesorado como de un grupo de 2º ESO, ambos pertenecientes a un instituto público del municipio de San Cristóbal de La Laguna. Para ello, recogimos los puntos de vista de ambos agentes del sistema educativo a través de cuestionarios y la observación directa en el aula. Por otro lado, presentamos el diseño e implementación de dos sesiones para trabajar íntegramente esta destreza. Los resultados obtenidos sugieren que la destreza de la comprensión auditiva supone un auténtico desafío para el alumnado. Pese a ciertas limitaciones, este estudio ha revelado que el uso en el aula de distintos formatos y actividades ayuda a incrementar el interés del alumnado y, por ende, su comprensión. Este estudio puede ofrecer por tanto una alternativa para trabajar en el desarrollo de esta destreza de forma más eficiente y concienciar tanto al alumnado como al profesorado sobre su relevancia.

Palabras clave: *comprensión auditiva, enseñanza-aprendizaje, estrategias, materiales didácticos*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y SU RELEVANCIA PARA EL DESARROLLO DE LA L2	10
2.1 La enseñanza de la comprensión auditiva	12
2.2 Estrategias para mejorar la comprensión auditiva	13
2.2.1 El procesamiento de la información: <i>Bottom-up</i> y <i>Top-down</i>	13
2.2.2 La comprensión auditiva para fines específicos	15
2.2.3 La comprensión auditiva unidireccional y bidireccional	17
3. LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL CURRÍCULO DE LENGUA EXTRANJERA Y EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	19
4. LA IMPORTANCIA DE LA SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES	25
5. LA SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	30
5.1 El uso de materiales auténticos y materiales adaptados	32
5.2 El uso de una variedad del inglés o de diversas variedades	33
5.3 El uso de material audiovisual	34
6. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA: ¿PROCESO O PRODUCTO?	35
6.1 Influencia de la dimensión afectiva	37
7. METODOLOGÍA	38
7.1 Procedimientos e instrumentos	39
7.2 Descripción del centro, alumnado y profesorado	40
7.3 Descripción del cuestionario	40

7.3.1 Cuestionario implementado al profesorado	40
7.3.2 Cuestionario implementado al alumnado	40
8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
8.1 Análisis de la observación del grupo de alumnos/as	42
8.2 Análisis del cuestionario implementado al profesorado.....	43
8.3 Análisis del cuestionario implementado al alumnado	54
8.4 Análisis de las actividades de <i>listening</i> en el libro de texto	64
9. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	66
9.1 Descripción y objetivos	66
9.2 Implementación y desarrollo de las actividades	68
9.2.1 Sesión 1: <i>The Sustainable Island</i>	68
9.2.2 Sesión 2: <i>A Greener Future</i>	69
9.3 Resultados obtenidos y sugerencias de mejora	71
10. OTROS RECURSOS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDIO(VISUAL).....	76
11. CONCLUSIONES	79
REFERENCIAS	82
ANEXOS	82
Anexo I: Transcripciones de las pistas de audio de las sesiones 1 y 2	87
Anexo II: Cuestionarios implementados en las sesiones 1 y 2	89
Anexo III: Recursos empleados en las sesiones 1 y 2	95

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, resulta cada vez más difícil ignorar la importancia de la lengua inglesa, pues desde hace unas décadas esta se ha posicionado como la lengua global o *lingua franca*, principalmente debido a procesos como la globalización, entre otros. Es por esto por lo que, desde la primera mitad del siglo XX, se incluyó como materia en el sistema educativo español. En consonancia con el paso de estos años, dicha materia ha ido experimentando distintos cambios, tanto metodológicos como a nivel legislativo; a pesar de los cuales el país no ha conseguido remediar sus tradicionales deficiencias en la materia (Muñoz Zayas, 2013). Cabe destacar que, tradicionalmente, se ha buscado consolidar en mayor medida las destrezas productivas (hablar, escribir), postergando las receptivas (leer, escuchar).

Tal y como apunta Domínguez González (2008), desde el punto de vista didáctico resulta inevitable categorizar el aprendizaje de una lengua en los dos grupos de destrezas mencionados previamente, las cuales se deben practicar de manera simultánea y holística para su correcta adquisición; pues es evidente que, por ejemplo, en una conversación se emplean destrezas tanto receptivas como productivas (escuchar, hablar). Por lo tanto, no podemos concebir la expresión oral sin la comprensión oral, sobre todo en el aprendizaje de la L2, donde se debe partir siempre de las destrezas receptivas (pues primero se debe comprender para saber producir), lo que evidencia la relevancia de la comprensión auditiva. En definitiva, esta constituye una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los aspectos que normalmente se destaca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza de la comprensión auditiva es su complejidad, así como las distintas dificultades que se relacionan con esta, pues existen diversos aspectos tanto lingüísticos como extralingüísticos que pueden influir en este complejo proceso. De entre las posibles dificultades que los aprendices de una lengua pueden experimentar al desarrollar esta destreza, podemos destacar las siguientes expuestas en la obra de Field (2008):

- Velocidad: esta es una de las dificultades más frecuentes a la que se enfrenta el alumnado, pues la velocidad con que el hablante articula su discurso es algo que se escapa de su control.

- Repetición: mientras unos oyentes están acostumbrados a tener un número determinado de veces que pueden escuchar una grabación; otros, rara vez tienen la oportunidad de volver a escuchar un audio, algo que en una situación real de comprensión auditiva no ocurriría.
- Componente visual: en muchas ocasiones los oyentes carecen de este aspecto fundamental, que se traduce al contexto real con el uso del lenguaje corporal y gestos.
- Falta de conocimiento contextual: este factor es clave tanto en contextos no educativos como en las aulas, donde el desarrollo de esta destreza en los aprendices de la L2 se puede ver mermado. Tal y como afirma Field (2008), no existe un acuerdo sobre el aprovechamiento de factores como el contexto por parte de oyentes con bajo nivel de la L2. Sin embargo, el autor señala que hay evidencia suficiente para afirmar que los aprendices menos competentes en una L2 son los más dependientes del contexto en una actividad de *listening*.
- Otros: otras dificultades pueden estar relacionadas con características del hablante tales como la acentuación, entonación y acento, así como con el “filtro afectivo” del oyente, su nivel de competencia en la lengua o una mala gestión y organización de actividades de comprensión auditiva por parte del profesorado, entre otros.

No obstante, existen diversos medios y estrategias a la hora de mediar entre estas posibles dificultades y el correcto desarrollo de la habilidad comunicativa que nos concierne, que resultan fundamentales para hacer una correcta gestión de los materiales de apoyo y actividades a realizar en el aula. Este aspecto es la razón por la que nos hemos interesado en este estudio, el cual se desarrolla en las siguientes secciones de este documento.

Teniendo en cuenta la compleja naturaleza de la comprensión auditiva y su papel a la hora de adquirir el resto de las destrezas de la lengua, en consonancia con el enfoque comunicativo que persigue el currículo nacional actual de la materia de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, sería de esperar que dicha destreza recibiera la atención correspondiente en las aulas. Sin embargo, parece ser que la comprensión auditiva no recibe la importancia y dedicación que requiere (llegando

incluso a ser relegada a un segundo plano, como una destreza secundaria) en las aulas de los institutos, tanto a nivel regional como nacional (Madrid, 2001).

Así pues, sería conveniente en este punto plantearse algunas cuestiones con relación a diversos aspectos de esta destreza:

- ¿Qué aspectos condicionan e influyen en mayor medida el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta destreza?
- ¿En qué medida es indispensable esta habilidad para aprender una lengua?
- ¿Qué acciones se pueden tomar para mejorar la comprensión auditiva?
- ¿Cómo difieren los materiales adaptados (normalmente los más empleados en el aula) y los auténticos en el proceso de comprensión?
- ¿Cómo determinar si el alumnado realmente ha comprendido de manera correcta?
- ¿Cuánta relevancia se le da actualmente a la comprensión auditiva en las clases de Primera Lengua Extranjera? ¿Cuál es la visión del alumnado y profesorado?

Con el objetivo de dar una respuesta a los puntos mencionados anteriormente, así como destacar la relevancia de la comprensión auditiva, en el presente documento se exponen las distintas variables y métodos que influyen en el desarrollo de esta destreza como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

En primer lugar, se analizarán los distintos enfoques y estrategias que podemos aplicar a la hora de trabajar la comprensión auditiva en el aula. Seguidamente, se expondrá el papel que juega esta destreza tanto en la normativa educativa vigente como en el Marco Común Europeo de Referencia con relación a la consecución de objetivos, los criterios y descriptores. A continuación, se analizará la influencia de otros aspectos tales como la secuenciación de actividades de *listening* para mejorar la comprensión de los oyentes, la selección de materiales didácticos y, por último, su evaluación.

En segundo lugar, para indagar en la evaluación de estos distintos aspectos mencionados anteriormente, en la parte práctica de este trabajo se describen y analizan los resultados de un estudio llevado a cabo en el periodo de prácticas externas de este máster. Primero, se expone el análisis de los resultados de dos cuestionarios: uno respondido por las profesoras/es del departamento de inglés del centro de prácticas y otro por un grupo de alumnos/as de 2º ESO del mismo centro. El objetivo de dicho

cuestionario es indagar sobre el punto de vista tanto del profesorado como del alumnado de este centro sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestra destreza.

Por otro lado, se incluye el diseño e implementación de una serie de actividades para trabajar la escucha con el mismo grupo de 2º ESO. Al final, se analizan los resultados obtenidos teniendo en cuenta los distintos factores que afectan a dichas actividades y, por tanto, a la comprensión del alumnado.

Finalmente, se incluye un apartado con las conclusiones obtenidas de este Trabajo de Fin de Máster junto a algunas sugerencias para futuros estudios.

2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y SU RELEVANCIA PARA EL DESARROLLO DE LA L2

El término “comprensión auditiva” generalmente se entiende como la capacidad que posee un individuo para escuchar y comprender aquello que produce oralmente otro. Sin embargo, el concepto “escuchar” con frecuencia se usa de manera intercambiable con “oír”, a pesar de que existe una diferencia crucial entre ambos. De acuerdo con Rost (2011), es evidente que esta diferencia radica en la intención y disposición del oyente para ser influenciado por un hablante; pues el simple hecho de oír no significa que se haya comprendido un mensaje.

Tradicionalmente, en los modelos de enseñanza de la lengua inglesa (como probablemente con muchas otras), la comprensión auditiva o *listening* no se concebía como una destreza como tal, sino como un medio para dar a conocer aspectos gramaticales (Field, 2008). Como consecuencia, desde entonces esta destreza se ha visto envuelta por numerosos conceptos erróneos y mitos que, de acuerdo con Richard y Burns (2012), se han difundido de manera equivocada, influyendo claramente en su enseñanza hasta la actualidad.

Uno de los conceptos erróneos más extendidos es el que considera a esta destreza “pasiva”, cuya adquisición es espontánea. Sin embargo, esta idea se desmiente considerando los distintos aspectos que se pueden dar en este complejo proceso y que se exponen a continuación. Otros autores como Brown (2011) comparten este punto de vista y argumentan en contra de otros mitos como el que asegura que esta destreza “no se puede enseñar”.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de perspectivas y concepciones que existen actualmente con respecto a este término, así como algunos patrones comunes que derivan de estas, Rost (2011) proporciona una clasificación del concepto de comprensión auditiva desde cuatro aspectos distintos:

1. **Receptivo:** en esencia, este aspecto se refiere al proceso de comprensión oral como la recepción de lo que dice el hablante. En este proceso se pueden encontrar acciones tales como entender ideas, decodificar un mensaje, e incluso recibir una

transferencia de imágenes, pensamientos, creencias o emociones que puede transmitir dicho hablante.

2. **Constructivo:** este aspecto hace referencia a la construcción y representación de significado. Por lo tanto, escuchamos y construimos el significado tratando de averiguar qué se encuentra en la mente del hablante, identificando aquello que es importante y relevante para nosotros e incluso aquello que no se dice.
3. **Colaborativo:** en este caso, la escucha se concibe como una especie de negociación con el interlocutor. Consecuentemente, debe existir una coordinación con el hablante en el lenguaje y contexto para así negociar información; además de una implicación emocional y activa con dicho hablante mientras se adquiere, procesa y retiene la información.
4. **Transformativo:** este último aspecto habla de la creación de significado a través de la participación y la empatía. Por lo tanto, escuchar implica involucrarse con el hablante sin juzgar, creando una conexión y alternando ambos contextos cognitivos.

Por lo tanto, no nos estamos refiriendo solamente a una habilidad receptiva que implica descodificación y discriminación auditiva (p. ej. de sílabas, palabras u oraciones) o reconocimiento de patrones gramaticales sino que también implica la participación activa del oyente para descifrar y valorar un mensaje. Además, en muchas ocasiones se contempla también la elaboración de una respuesta, de ahí la estrecha relación con la destreza de la producción oral y su relevancia para el desarrollo de la comunicación y de la L2.

De esta relación entre ambas destrezas cabe destacar el hecho de que la producción oral tiene unas características únicas (tales como la espontaneidad o el uso de recursos pragmáticos), las cuales pueden suponer un problema para los oyentes. También es importante considerar otros factores que influyen en el procesamiento de la información como la entonación, el contexto sociocultural, el acento, y la velocidad de enunciación, que en muchas ocasiones se pueden dar simultáneamente.

Siguiendo estas ideas, Rivers y Temperley (1978) hace ya algunas décadas argumentaron que la interpretación que hace el oyente de un mensaje se basa en varios

factores, incluyendo nuestros conocimientos previos de la L2, el nivel de familiaridad con el tema del mensaje, nuestro conocimiento compartido con el hablante así como nuestra relación con dicho hablante y con sus intereses, el contexto cultural en el que ocurre, y nuestra interpretación de los rasgos paralingüísticos como la velocidad de emisión y los gestos.

De estas ideas se debe destacar por tanto la importancia de la activación de los esquemas mentales o *schemata* de cada individuo, los cuales se desarrollan a través de experiencias previas, conocimientos y antecedentes culturales, y que pueden afectar la capacidad para comprender y retener nueva información.

Considerando todo lo anterior, podemos afirmar que la comprensión auditiva es, sin duda, una habilidad activa. Además, a pesar de que al aprender una lengua extranjera se deben desarrollar distintas habilidades comunicativas, la comprensión auditiva desempeña un papel crucial en la enseñanza. Se podría decir que es la habilidad más significativa, la que constituye la base para el aprendizaje de una lengua, la que precede a todas las demás. Un claro ejemplo de esta afirmación es el hecho de que las personas aprendemos nuestra lengua materna a través de la escucha.

A partir de ese momento, la comprensión auditiva asume un papel primordial para nuestra comunicación. El estudio de Burley-Allen (1995) ilustra muy bien esta idea, pues la autora afirma que el porcentaje que dedicamos diariamente a la escucha es de aproximadamente un 40%, un 35% a la expresión oral, un 16% a la lectura, y un 9% a la escritura. Del mismo modo, en el contexto educativo los alumnos/as pasan la mayor parte de la jornada lectiva escuchando.

2.1 La enseñanza de la comprensión auditiva

Tal y como se menciona en la introducción de este trabajo, uno de los posibles motivos de desvalorización de esta destreza es la dificultad que presenta, tanto en su enseñanza como en su aprendizaje. Este proceso no representa un producto tangible como en el caso de las destrezas de *speaking* y *writing*, por ejemplo; ni puede ser fácilmente manipulado como un texto de *reading*.

Son muchos los argumentos que presuponen que los aprendientes de una L2 pueden llevar sus habilidades de escucha de su L1 a su L2. Sin embargo, otros autores

más críticos apuntan que “once the learner’s ears have adjusted to the phonology of the target language (the argument goes), listening skills from the first language (L1) will transfer themselves to the second (L2) by some process of osmosis” (Field, 2008, p. 2).

En cambio, Vandergrift (2006) parece sugerir que si un sujeto es un “buen oyente” en su L1, lo más probable es que también lo sea en la L2. En su propio estudio de esta destreza, el autor concluyó que las habilidades de comprensión auditiva en la L2 son una combinación de las habilidades de escucha en la L1 y el nivel de competencia en la L2; pero señala que dicha competencia en la L2 es el aspecto más significativo.

Pero ¿qué es a lo que nos referimos exactamente cuando hablamos de un “buen oyente”? Ampliamente, podríamos decir que es un sujeto que escucha activamente y que es capaz de comprender y procesar la información de manera adecuada, así como el significado general del discurso. Además, es capaz de realizar inferencias.

Ahora bien, el consenso actual sobre la comprensión auditiva asegura que dicha destreza necesita mucha práctica y dedicación para su correcta ejecución, tanto en las aulas como en contextos no educativos. Para ello, podemos apoyarnos en distintos recursos tales como las estrategias.

2.2 Estrategias para mejorar la comprensión auditiva

En el contexto educativo, a la hora de trabajar esta destreza los/las docentes deberían proveer al alumnado de estrategias para mejorar su comprensión auditiva en la L2, tanto en el aula como entorno de aprendizaje como fuera de ella. A continuación se exponen los distintos enfoques y estrategias que se pueden llevar a cabo en la enseñanza de nuestra destreza.

2.2.1 El procesamiento de la información: *Bottom-up* y *Top-down*

El enfoque conocido como *bottom-up* o "procesamiento ascendente" implica la descodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje (los fonemas) para comprender su significado. Este proceso de comprensión es secuencial y comienza desde lo más simple y va hasta lo más complejo: a través del *input* que recibe (la información que llega a oídos del receptor), este construye palabras a partir de los fonemas para, a

continuación, dar sentido a las frases y oraciones que conforman el texto final (Nunan, 1998). Por lo tanto, la competencia fonológica y gramatical supone la base de este tipo de procesamiento.

Richards (2008) apunta que la mayoría de las actividades tradicionales de *listening* se centran en este procesamiento ascendente, donde se suelen emplear ejercicios tales como dictados, preguntas de opción múltiple, así como otros que requieren un alto nivel de procesamiento del *input*. El modelo *bottom-up*, además, puede suponer un impedimento en el proceso de descodificación del mensaje debido a la influencia de aspectos como el ritmo, entonación o acento, pudiendo llegar a causar dificultades en el nivel de comprensión auditiva del estudiante.

A la hora de interactuar en un proceso comunicativo real, este enfoque no resultaría el más adecuado, pues el oyente necesita no solo comprender las palabras que se dicen, sino también el significado general del mensaje.

Por el contrario, el procesamiento de “arriba hacia abajo” o *top-down* implica el uso del conocimiento previo o *schemata* para el procesamiento de un mensaje. Por lo tanto, guarda relación con el contexto y con la experiencia del individuo que recibe el mensaje. Este receptor construiría el significado a través del análisis de la situación y de sus conocimientos previos así como del lenguaje del tema que se habla (Nunan, 1998). Es por esto por lo que resulta esencial que el alumnado esté acostumbrado a realizar este proceso, generalmente extrayendo la idea principal de lo que está escuchando.

En la obra de Richards (2008) se proponen las siguientes actividades para desarrollar habilidades de comprensión auditiva en el modelo *top-down*: la identificación del tema principal de un texto, o la creación de predicciones acerca de lo que se va a escuchar, así como completar por ejemplo una de las dos partes de un diálogo, o el final de una historia.

En un contexto de escucha real, generalmente tanto el procesamiento *bottom-up* como el *top-down* ocurren simultáneamente. El grado en que uno u otro sobresalga va a depender de qué tan familiarizado se encuentre el oyente con el tema o contenido de un texto, la densidad de información o su propósito al escuchar. En una sesión donde se trabaje esta destreza, lo normal sería emplear actividades que vinculen tanto los modelos de *bottom-up* como *top-down*, secuenciadas en tres partes: *pre-listening*, *while-listening*, y *post-listening*.

Con el fin de conseguir un efecto más positivo en el desarrollo de nuestra destreza, en el aula se podrían abordar por separado ambos procesos, aunque deben llevarse a cabo simultáneamente para lograr una comprensión efectiva del mensaje; pues se debe priorizar el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

2.2.2 La comprensión auditiva para fines específicos

Para afrontar las distintas dificultades que los aprendientes pueden encontrar a la hora de desarrollar la comprensión auditiva, se puede fomentar el uso de distintas estrategias para así manejar efectivamente la escucha. Mediante el correcto uso de estrategias también se puede analizar la eficiencia y éxito de la comprensión de un aprendiente.

Aparte de dinámicas como la activación de conocimientos previos, el profesorado debe también identificar y dar a conocer debidamente al alumnado el propósito o finalidad de la escucha, estableciendo además tareas apropiadas. Generalmente, los procesos de comprensión auditiva son más efectivos si se estructuran alrededor de una tarea o actividad, manteniendo así la atención en lo que se escucha, para así más tarde demostrar su entendimiento con la realización de alguna de estas tareas (Dunkel, 1986).

En otras palabras, debemos asegurar que siempre exista un fin para la escucha, pues en muchas ocasiones la única “motivación” que mueve al alumnado a escuchar es el hecho de superar una prueba. Evidentemente, nuestras habilidades auditivas mejoran cuando tenemos un objetivo en concreto. Por lo tanto, es importante implementar en el aula estrategias auditivas que proporcionen al alumnado razones para escuchar, así como un incremento de su capacidad para comprender y retener información y de su participación. Andrade (2006) destaca concretamente cinco técnicas que los docentes pueden emplear para mejorar la comprensión auditiva:

- Escuchar para obtener información general
- Escuchar para obtener información específica
- Escuchar para la toma de notas
- Escuchar para imitar o reproducir
- Escuchar para inferir una opinión o postura

- **Escuchar para obtener información general**

Esta estrategia se centra en captar la información más importante de un discurso. Es naturalmente lo que hacemos la mayor parte del tiempo en nuestro día a día: escuchamos con el propósito de entender la idea central de un texto, y eliminamos lo que no es relevante, quedándonos con lo esencial. Esta aproximación se asemeja a lo que ocurre en un contexto real de comunicación. Al pedirle al alumnado que identifique los puntos principales de un discurso, estamos empleando este método (Andrade, 2006).

- **Escuchar para obtener información específica**

Este método tiene como objetivo que los estudiantes puedan responder preguntas específicas sobre el texto que acaban de escuchar. Para lograrlo, deben prestar especial atención a lo largo de todo el discurso para identificar la información relevante que se les está preguntando. Por lo tanto, tendrían disponible antes y durante la escucha la información que se requiere, ayudando así a reducir la ansiedad que produce esta tarea en muchos casos.

- **Escuchar para la toma de notas**

El siguiente método que podemos emplear para promover la adquisición de habilidades de comprensión auditiva consiste en pedir al alumnado que tome notas mientras escucha un texto o fragmento oral específico, y luego le solicitamos que reproduzca su contenido. Durante la escucha los alumnos/as tendrán que concentrarse para así poder identificar los términos más relevantes, lo cual les ayudará a reproducirlo más adelante.

En otras palabras, este método promueve la concentración, mejora la capacidad de retención y, evidentemente, favorece la práctica de la toma de notas, algo relevante para el ámbito académico y el profesional. Son numerosos los estudios que han demostrado que esta estrategia es altamente efectiva para mejorar la comprensión de una lengua extranjera (Richards y Farrell, 2005; Brine y Roy, 2014; Tang y Xu, 2018), a la vez que se mejora el desempeño del alumnado.

- **Escuchar para imitar o reproducir**

Esta estrategia se centra en la habilidad de un alumno/a para reproducir las palabras de un hablante. Para ello, se debe escuchar atentamente y luego intentar imitar y reproducir de la manera más precisa posible.

Tal como señala Morley (2016), claramente la escucha está involucrada, pero el enfoque principal se basa en utilizar la escucha como un medio para otro fin (aprender a hablar dicha lengua), no para desarrollar la comprensión auditiva como una destreza en sí misma.

- **Escuchar para inferir una opinión o postura**

En algunas ocasiones, los oyentes deben escuchar un texto y ser capaces de identificar la opinión o postura de un hablante, tarea que se vuelve especialmente difícil cuando esta no se expresa explícitamente. Como resultado, se requiere que el alumnado realice un proceso de decodificación más complejo para comprender e interpretar correctamente el mensaje del orador. Este método resulta más adecuado para estudiantes con un nivel intermedio o avanzado, ya que las respuestas a las preguntas no están explícitamente en el texto (Harmer, 1993).

Resulta necesario mencionar el hecho de que, a pesar de que las distintas estrategias pueden ayudar al alumnado a superar sus limitaciones, a la vez que contribuyen en la mejora de su comunicación en la L2, el profesorado debe tener en cuenta diversos factores a la hora de trabajarlas. Es decir, estos métodos deben servir para que el profesorado modifique y cree sus propias actividades, adaptándose siempre a las características de su grupo meta; pues es evidente también que no todos aprendemos de la misma manera, y lo que resulta beneficioso para algunos puede no serlo para otros.

2.2.3 La comprensión auditiva unidireccional y bidireccional

Un aspecto que no se suele tener muy en cuenta a la hora de escoger los materiales para trabajar la comprensión auditiva en el aula está relacionado con la ausencia o presencia de interacción en los audios. Es decir, si en dichos audios se trabaja la

comprensión auditiva unidireccional (también conocida como *one-way communication*) o bidireccional (*two-way communication*).

En el caso de los audios unidireccionales, nos referimos a pasajes donde no existe comunicación directa entre dos o más interlocutores, sino que se presenta un solo hablante p. ej. enunciando un discurso o conferencia. Al contrario, en los audios bidireccionales dos o más hablantes establecen un dialogo (Galán, 2015).

Por otra parte, considerando el rol del alumnado como oyente en el proceso de comprensión auditiva, de igual manera se diferencian los enfoques unidireccional y bidireccional. Al implementar la comprensión unidireccional en el aula, el alumnado sólo actúa como receptor de información (*input*), sin que se establezca ningún tipo de comunicación. En este caso, hablamos de distintos medios tales como grabaciones, recursos audiovisuales, presentaciones e incluso clases magistrales.

Al contrario, la comprensión bidireccional sí que implica un papel activo del alumnado, pues aparte de ser oyente, también posee el rol de interlocutor en un proceso interactivo y recíproco. En este enfoque podemos incluir diálogos o discusiones (Morley, 2016). En resumen, podemos afirmar que en el contexto académico el enfoque unidireccional es el que ha gozado de una posición más privilegiada.

Sin embargo, se debería tener en cuenta que el enfoque bidireccional es con el que los hablantes se enfrentan con más frecuencia en situaciones de la vida real, siendo este, por tanto, el enfoque más relevante a la hora de participar activamente en un proceso comunicativo. Por consiguiente, con la comprensión bidireccional no sólo se demuestra y desarrolla la comprensión auditiva de un individuo, sino también la capacidad de procesar dicha información recibida para elaborar una respuesta coherente, que debe ser expresada oralmente.

3. LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL CURRÍCULO DE LENGUA EXTRANJERA Y EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

De acuerdo con la ley educativa nacional vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), uno de los principios pedagógicos que rige la etapa de la enseñanza básica o Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es la priorización de la comprensión, expresión e interacción oral en lenguas extranjeras. Además, esta etapa también cuenta con el objetivo de desarrollar en el alumnado capacidades que le permita comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Un elemento fundamental presente tanto en el currículo como en el Perfil de Salida de la etapa son las competencias clave. Tal y como se recoge en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, estas comprenden los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito y afrontar los principales retos globales y locales. Estas constituyen la adaptación al sistema educativo nacional de las competencias establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente y su vinculación con los retos y desafíos del siglo XXI.

En cuanto al enfoque transversal que promueve la legislación vigente, en el RD 217/2022 previamente mencionado se aclara lo siguiente:

[...] De la misma manera, la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, ámbitos o materias [...] (p. 26).

A pesar de esto, existen dos competencias clave que están directamente relacionadas con la materia de Lengua Extranjera y, por ende, con la comprensión auditiva: la competencia en comunicación lingüística y la plurilingüe. A continuación se presentan dos fragmentos extraídos directamente del RD (217/2022, pp. 26-28), así como los descriptores operativos que se relacionan con nuestra destreza:

- **Competencia en comunicación lingüística (CCL)**

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa (ver Figura 1):

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.</p>
<p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p>

Figura 1. *Descriptorios operativos de la CCL de la enseñanza básica.*

- **Competencia plurilingüe (CP)**

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas (ver Figura 2):

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
<p>CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.</p>
<p>CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.</p>

Figura 2. *Descriptorios operativos de la CP de la enseñanza básica.*

Siguiendo lo establecido en el RD (217/2022), el objetivo principal de la asignatura de Lengua Extranjera durante la ESO es que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa adecuada, lo que les permitirá comprender, expresarse e interactuar de manera efectiva (p. 144).

Las competencias específicas de la materia de Lengua Extranjera en la ESO suponen una profundización en las actividades y en las distintas estrategias comunicativas. En concreto, la competencia específica que trata la comprensión es la siguiente (tal y como se expone en el currículo de la materia en la Comunidad Autónoma de Canarias):

- **Competencia específica 1:** comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas (p. 10).

En esta etapa, dicha competencia específica se ha secuenciado a través de los distintos criterios de evaluación (que varían con relación al nivel), tomando como referencia la diversidad y extensión de los textos, su complejidad lingüística y los contextos en los que se desarrollan. Para responder a esas necesidades comunicativas, se

deben activar las estrategias más adecuadas a las necesidades del alumnado. Entre las estrategias que se nombran en dicho currículo, encontramos la inferencia de significados o la transferencia de las destrezas de las lenguas que conforman su repertorio lingüístico.

Asimismo, se añade también que en este proceso de comprensión se debe considerar la información contextual (elementos extralingüísticos) y la información cotextual (elementos lingüísticos) para verificar la intención y sentido del texto. Del mismo modo, se indica que en esta etapa la comprensión (tanto oral como escrita) se debe desarrollar a partir de textos sobre temas cotidianos o próximos a la experiencia del alumnado.

Llegados a este punto, resulta fundamental mencionar el hecho de que, para la elaboración del currículo de la materia de Lengua Extranjera, se ha empleado como guía el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y su enfoque comunicativo orientado a la acción. En este enfoque, el «saber» una lengua se hace imprescindible, al igual que el «saber hacer», «saber ser», y «saber aprender».

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un elemento clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las diferentes actividades de la lengua (RD 217/2022). Este documento divide las capacidades que el alumnado debe dominar en tres categorías: comprender, hablar, y escribir. En concreto, el MCER dedica una sección de capítulo a nuestra destreza, donde se hace una distinción entre comprensión oral y audiovisual.

En esta sección se han elaborado escalas de las distintas modalidades de la comprensión oral: «Comprender conversaciones entre otras personas», «Comprender conferencias y presentaciones»; otros medios como «Comprender anuncios e instrucciones» y «Comprender documentos orales (o signados) y grabaciones». Finalmente, se añade una escala independiente para «Ver televisión, cine y vídeos», tal y como se refleja en la Figura 3:

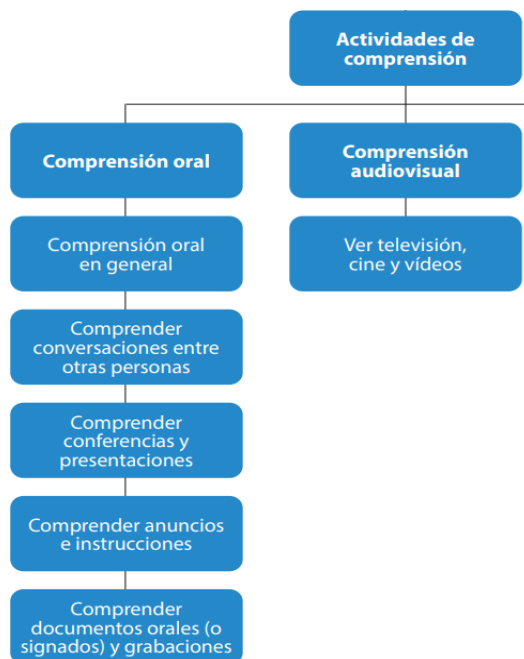


Figura 3. Clasificación de actividades de comprensión en el MCER.

Para la comprensión oral en general, en su última versión (2020), el MCER ofrece una tabla detallada con los distintos niveles de la escala (ver Figura 4), donde se puede clasificar el nivel de competencia en dicha destreza:

Comprensión oral en general	
C2	Comprende con facilidad prácticamente cualquier tipo de discurso, tanto cara a cara como retransmitido, que se desarrolla a una velocidad rápida natural.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado/a a la variedad lingüística. Reconoce una amplia variedad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Sigue un discurso extenso incluso cuando no está estructurado con claridad, y las relaciones entre las ideas son solo implícitas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende lengua estándar o una variedad lingüística conocida, tanto cara a cara como en discursos retransmitidos, sobre temas, conocidos o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Solo inciden en su capacidad de comprensión un ruido de fondo [auditivo/visual] excesivo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso lingüísticamente complejo tanto sobre temas concretos como abstractos en lengua estándar o una variedad lingüística conocida, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas argumentativas complejas siempre que el tema sea relativamente conocido y el desarrollo de la argumentación se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información sencilla de carácter fáctico relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos, siempre que las personas articulen con claridad y empleen una variedad lingüística bastante conocida. Comprende la información principal, en lengua estándar clara o en una variedad lingüística conocida, sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc., incluidas narraciones breves.
A2	Comprende lo suficiente como para poder satisfacer necesidades concretas, siempre que las personas articulen despacio y con claridad. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que las personas articulen despacio y con claridad.
A1	Comprende discursos muy lentos, articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado. Reconoce información concreta (por ejemplo, lugares y horarios) relativa a temas conocidos y cotidianos, siempre que sea expresada con claridad y despacio.

Figura 4. Clasificación de niveles de comprensión oral en general en el MCER.

En la sección de comprensión audiovisual se incluye retransmisiones en directo y grabaciones de vídeo, además de, en el caso de niveles más altos, películas (ver Figura 5):

Ver televisión, cine y vídeos	
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas. Entiende al detalle los argumentos expuestos en emisiones de televisión que exigen especial atención para su comprensión, tales como programas de actualidad, entrevistas, paneles de debate o programas de debate. Comprende los matices y los mensajes implícitos de la mayoría de las películas, representaciones teatrales y programas de televisión, siempre que se emplee una lengua estándar o una variedad lingüística conocida.
B2	Extrae la información principal de los argumentos y discusiones en programas informativos y de actualidad. Comprende la mayoría de los programas informativos y de actualidad de la televisión. Comprende documentales, entrevistas en directo, programas de debate, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
B1	Comprende la mayor parte de muchos programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, conferencias breves e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta la información principal de programas de televisión que tratan temas conocidos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., en las que el discurso se complementa con apoyos visuales. Sigue un anuncio de televisión, un tráiler o una escena de una película y comprende el/los tema/s, siempre que las imágenes ayuden a la comprensión y que se articulen con claridad y relativamente despacio. Advierte cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión con información de carácter fáctico y se forma una idea del contenido principal.
A1	Reconoce palabras/signos y expresiones conocidas/os, e identifica los temas en los resúmenes de titulares de noticias y muchos de los productos de los anuncios publicitarios, apoyándose para ello en la información visual y en sus conocimientos de cultura general.
Pre-A1	Identifica el tema de un documento de vídeo a partir de la información visual y del conocimiento previo.

Figura 5. Clasificación de niveles de comprensión audiovisual en el MCER.

La relevancia de la comprensión audiovisual en el MCER radica en que estos medios pueden ayudar al alumnado a mejorar su comprensión y su capacidad para identificar patrones de entonación o pronunciación. Además, los medios audiovisuales pueden proporcionar una exposición auténtica a la lengua, contribuyendo a desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada.

En resumen, tanto en el currículo educativo actual como en el MCER, se enfatiza la necesidad de desarrollar la comprensión auditiva en lengua extranjera para poder comunicarse efectivamente en situaciones cotidianas y profesionales en el mundo globalizado actual. Además, el enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas requiere que el alumnado sea capaz de interactuar en distintos contextos, lo que resalta aún más la relevancia de esta destreza en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

4. LA IMPORTANCIA DE LA SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

De la misma manera que se ha señalado anteriormente, la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva, así como las diversas dificultades asociadas, deben ser contrarrestadas con una serie de medios y estrategias que resultan esenciales para lograr el correcto desarrollo de dicha habilidad. Además, durante este estudio hemos destacado, por ejemplo, la importancia de establecer un objetivo claro a la hora de realizar actividades con el fin de mejorar la comprensión auditiva del alumnado.

De forma progresiva, y al igual que el resto de las destrezas de la lengua, la puesta en práctica del *listening* se ha ido enfocando en la realización de actividades más contextualizadas y que reflejan un proceso comunicativo más real (Morley, 1999, como se citó en Vandergrift, 2007). Sin embargo, esta orientación aún no representa una tendencia general, y a pesar de los avances que se han producido en torno a la enseñanza de esta destreza, esta se sigue enfocando en gran medida en la obtención de un mero producto: la respuesta correcta. Este último aspecto se tratará en detalle en secciones subsecuentes.

A pesar del uso de distintas estrategias y la dedicación que esta destreza precisa, otro aspecto esencial para su correcto desarrollo consiste en la secuenciación de actividades: es decir, la clasificación de las actividades de *listening* que se realizan antes, durante, y después de la escucha (*pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*). Son muchos los autores que defienden esta secuenciación de actividades (por ejemplo, Rost (1990), Hinkel (2006), Gilakjani y Ahmadi (2011), Vandergrift y Goh (2012), Rees (2003), entre otros).

La elaboración de sesiones con estas tres etapas diferenciadas resulta beneficiosa, pues este enfoque puede proporcionar una experiencia de aprendizaje y desarrollo más completa y efectiva para mejorar las habilidades de comprensión auditiva. Además, cada una de estas etapas cumple un propósito específico. Vandergrift y Goh (2012) apuntan que estas tres etapas ayudan a los aprendientes a manejar el *input* de manera más sencilla, ya que de esta forma saben en qué información centrarse en cada momento.

Field (2008) apunta que este formato de sesión de *listening* no es ninguna novedad, puesto que se usaba ya hace algunas décadas. Sin embargo, la ejecución y

contenido de las actividades dista mucho del formato de sesión que normalmente se aplica en la actualidad (ver Figuras 6 y 7):

<p>Pre-listening Pre-teach vocabulary ‘to ensure maximum understanding’</p> <p>Listening Extensive listening followed by general questions on context Intensive listening followed by detailed comprehension questions</p> <p>Post-listening Teach any new vocabulary Analyse language (<i>Why did the speaker use the Present Perfect here?</i>) Paused play. Students listen and repeat</p>
--

Figura 6. *Formato antiguo de una sesión de listening secuenciada* (Field, 2008, p. 14).

<p>Pre-listening Establish context Create motivation for listening Pre-teach only critical vocabulary</p> <p>Extensive listening General questions on context and attitude of speakers</p> <p>Intensive listening Pre-set questions Intensive listening Checking answers to questions</p> <p>Post listening (optional) Functional language in listening passage Learners infer the meaning of unknown words from the sentences in which they appear Final play; learners look at transcript</p>

Figura 7. *Formato actual de una sesión de listening secuenciada* (Field, 2008, p. 17).

- ***Pre-listening***

Generalmente, las actividades preparatorias o *pre-listening activities* tienen la finalidad de anticipar a los oyentes ciertos aspectos que serán relevantes para posteriormente escuchar un pasaje. Como resultado, se fomenta la motivación de los aprendientes, se generan expectativas acerca del texto y, en definitiva, mejora su capacidad de comprensión (Rost, 2011).

Rees (2003) propone la siguiente clasificación de actividades preparatorias:

1. **Establecer el contexto (*Setting the context*):** este aspecto resulta esencial, pues consiste en aportar información acerca del hablante, el dónde y el porqué de un pasaje o proceso comunicativo (Rees, 2003).
2. **Generar interés (*Generating interest*):** tal y como afirma Rost (2011), se pueden crear pequeños debates, por ejemplo, para fomentar el interés en el tema del pasaje. Sin embargo, Rees (2003) argumenta que, evidentemente, el nivel de atención e interés variará en los aprendientes en función de sus propios intereses.
3. **Activar los conocimientos previos (*Activating current knowledge*):** tanto para generar interés como para activar los conocimientos previos o *schemata*, Rost (2011) propone que los aprendientes expongan lo que ya conocen acerca de cierto tema y compartan alguna experiencia personal, si se diera el caso. El autor también propone la realización de preguntas que inciten a la reflexión.
Es por esto por lo que resulta importante mencionar el hecho de que, normalmente, los oyentes construyen el significado a través de sus propias experiencias y conocimientos previos.
4. **Adquisición de conocimiento (*Acquiring knowledge*):** Rees (2003) propone que, en el caso de que los aprendientes carezcan de conocimientos previos acerca de un tema, es conveniente facilitarles información para generar confianza, por ejemplo, empleando un pequeño texto o incluso un pequeño *quiz*.
5. **Activar el vocabulario/la lengua (*Activating vocabulary/language*):** así como la activación de los conocimientos previos, Rees (2003) señala que resulta igual de relevante llevar a cabo actividades donde los aprendientes puedan activar su conocimiento lingüístico y prepararse para la escucha. Se incluyen actividades de tipo lluvia de ideas, juegos de roles, e incluso actividades de tipo relacionar o *fill in the gaps* en el caso de vocabulario nuevo o más complejo.
6. **Predecir el contenido (*Predicting content*):** una vez más, Rost (2011) propone la creación de pequeños debates (usando imágenes o vídeos, por ejemplo) para así fomentar el interés de los aprendientes y crear predicciones acerca del pasaje.

Finalmente, resulta necesario mencionar la necesidad de que los aprendientes dispongan de tiempo suficiente para leer y entender cada una de las actividades y prepararse para la escucha (Rees, 2003).

En otro sentido, considerando algunas dificultades que se pueden presentar, tales como el bloqueo mental o la ansiedad, también puede ocurrir que los aprendientes no sepan cómo abordar el *input* recibido. Es decir, a pesar de que las actividades preparatorias son cada vez más comunes en el aula, muchas de estas simplemente proporcionan los conocimientos específicos que necesitan para facilitar el *listening*.

En otras palabras, los aprendientes se “preparan” con estas actividades para escuchar un texto en específico, pero rara vez se les enseña cómo afrontar ese texto una vez que empieza la reproducción del audio. En palabras de Goh (2000), “many learners [...] often miss the first parts of a text, and they struggle to construct the context and the meaning for the rest of the message” (p. 71).

Por ello, no solo es importante tener en cuenta este tipo de actividades preparatorias, sino también poner en práctica otras estrategias y atender a las distintas dificultades que presente el alumnado.

- ***While-listening***

Esta segunda etapa se conoce como “durante la escucha” o *while-listening*, y esencialmente hace referencia al momento de la escucha en sí de un texto, así como a la realización de actividades durante dicho proceso. Normalmente, el propósito de esas actividades varía con relación a la elección del docente de promover el uso de ciertas estrategias o técnicas de escucha. Además, en esta etapa generalmente se distinguen dos tipos diferentes de escucha: la escucha extensiva y la escucha intensiva.

La escucha extensiva hace referencia a la escucha para entender el sentido general de un texto (Brown y Lee, 2015). En el aula, normalmente se relaciona esta técnica de escucha con la estrategia de procesamiento conocida como “*top-down*”, mencionada previamente en este documento. Por lo tanto, dependiendo de su propósito, la escucha extensiva puede requerir el uso de otras estrategias de comprensión, tales como la escucha para la toma de notas y para obtener información general (Flowerdew y Miller, 2014).

Ahora bien, este tipo de escucha se relaciona en mayor medida a los contextos no académicos, donde se incluyen aquellos recursos (normalmente de larga duración) que el alumnado escucha por voluntad propia e interés, tales como series, películas, podcasts, música, entre otros (Flowerdew y Miller, 2005). El profesorado no debería pasar por alto este aspecto, pues puede resultar beneficioso así como motivador para el alumnado.

La escucha intensiva, en cambio, está relacionada de forma más directa con el contexto académico. Podemos relacionar este tipo de escucha con actividades que ponen el foco en partes específicas de un pasaje y que, por tanto, emplearían estrategias de comprensión para obtener información específica, por ejemplo. Algunas de las más comunes son la identificación de palabras y construcciones gramaticales, pues este tipo de escucha se corresponde con la estrategia de procesamiento “*bottom-up*” (Brown y Lee, 2015). Por todo esto, la escucha intensiva requiere especial atención y un mayor esfuerzo por parte del alumnado.

- ***Post-listening***

Esta última etapa (también conocida como “después de la escucha”), resulta muy beneficiosa, ya que se centra en la realización de actividades que buscan desarrollar aún más las habilidades de escucha del alumnado y comprobar su nivel de comprensión. Si se diseñan de manera correcta, Gilakjani y Ahmani (2011) apuntan que estas actividades ofrecen a los aprendientes la oportunidad de reflexionar y dar su opinión sobre lo que acaban de escuchar, fomentando así el pensamiento crítico.

Normalmente, esta etapa se relaciona con actividades para comprobar simplemente la comprensión de un pasaje. Sin embargo, esta es sólo una de muchas posibilidades, ya que podemos incluir preguntas para fomentar la participación y el pensamiento crítico, crear debates, cuestionarios en formato gamificado (a través de recursos como *Kahoot*, *Quizizz* o *Nearpod*), ampliar la información del audio con otros formatos (en vídeo, por ejemplo), presentar otros contenidos relacionados, así como fomentar su creatividad a través de la creación de finales alternativos o juegos de roles, entre otras. Además, estas alternativas facilitan que se desarrolle al mismo tiempo otras destrezas, tales como la producción oral o escrita.

Curiosamente, Brown y Lee (2015) mencionan un tipo de escucha que suele pasar desapercibido: el “*responsive listening*” (o “receptivo”). Este se refiere a aquellas

pequeñas cantidades cotidianas de *input* que el/la docente enuncia en el aula esperando una respuesta inmediata por parte del alumnado. Los ejemplos van desde preguntas simples (“*What did you do yesterday?*”) hasta órdenes (“*Take a sheet of paper and a pencil*”) y verificaciones (“*So, how many people were in the stadium?*”). Con relación a esto, el currículo actual de Lengua Extranjera para la Educación Secundaria Obligatoria de Canarias expone lo siguiente: “Conviene también destacar la relevancia de la inmersión lingüística plena en el aula. Se debe favorecer...que [el alumnado] esté expuesto a la lengua meta el máximo de tiempo posible, haciendo de la misma la lengua vehicular en el aula” (2023, p.8).

Finalmente, los mismos autores también exponen un tipo de *listening* denominado “*interactive*”. En esencia, este hace referencia al proceso comunicativo en sí que se crea entre un hablante y un oyente a través de la comprensión auditiva, tal y como se expuso al principio de este documento. Por ende, consiste en la participación activa del alumnado en charlas, debates, conversaciones, juegos de roles, así como en otras actividades grupales, integrando así la producción oral en un proceso comunicativo algo más auténtico.

En definitiva, para llevar a cabo esta secuenciación de forma correcta, deberíamos establecer, en primer lugar, un objetivo claro que motive al alumnado a escuchar. Luego, promover el uso de distintas estrategias y técnicas de escucha, así como fomentar el pensamiento crítico a través del desarrollo de otras destrezas, siempre teniendo en cuenta las características de los oyentes. Asimismo, se debería tener en cuenta otros aspectos que menciona Rees (2003) tales como el tiempo disponible, el material, los recursos del aula, el nivel de interés del alumnado, y el contenido y naturaleza del texto.

5. LA SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

A lo largo de este documento se ha expuesto la importancia de los distintos enfoques en el contexto de la enseñanza de la comprensión auditiva, las diferentes estrategias que se puedan fomentar para su desarrollo y la posible secuenciación de actividades para una sesión. A pesar de esto, otro aspecto que cobra mucha relevancia en

este contexto consiste en la selección de nuestros materiales didácticos. Considerando todo lo anterior, ¿qué tipo de material resulta entonces el más adecuado para las sesiones? ¿Cómo varía un tipo de material a otro? Dichas cuestiones se responderán en esta nueva sección.

La selección de los materiales didácticos a emplear en una sesión de *listening* resulta, en la mayoría de las ocasiones, una decisión crucial, pues estos materiales constituyen el núcleo de las sesiones y articulan el resto de las actividades que se asocian a estas.

Actualmente, en la enseñanza de la Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la selección de materiales didácticos se suele fundamentar mayoritariamente en el uso de libros de texto. Estos libros de texto llevan implantados ya algunas décadas, y su uso no parece disminuir (salvo en algunos casos). Fernández y Caballero (2017) afirman que “el libro es una guía que dirige el curso de la enseñanza en buena parte de las aulas” (p. 203), y, efectivamente, pese a las distintas reformas educativas en los últimos años, esta práctica sigue estando presente en las aulas.

A pesar de esto, si se emplean de forma correcta, los libros de texto (típicamente “*workbook*” y “*student’s book*” en la asignatura de Lengua Extranjera) pueden ser un recurso útil y valioso en muchos casos, pero sin llegar a convertirse en el núcleo de la programación del aula. El principal problema de este recurso es que muchos docentes lo utilizan de manera cerrada, sin considerar que estén obsoletos y completamente descontextualizados de la realidad del grupo.

Ante esto, resulta importante atender a los distintos aspectos que se deben considerar a la hora de seleccionar nuestros materiales didácticos. En primer lugar, cabe destacar que los materiales deben ser interesantes y motivadores para los oyentes. En palabras de Ur (1984) “We must try to avoid boring or over-theoretical subjects, using as far as possible ones we think our students may be interested in, that seem of practical relevance, that may arouse or stimulate them” (p. 27). Y es que en muchas ocasiones, parte del desinterés y baja motivación del alumnado se debe a la irrelevancia de los materiales y la desconexión con su realidad.

Otro aspecto para tener en cuenta es el nivel de los materiales, que debe estar en consonancia con el nivel de competencia del grupo (o al menos, que pueda ser adaptado, teniendo en cuenta que en un grupo coexisten distintos niveles). Además, si la duración

de los materiales es excesivamente larga, el alumnado “desconectará” y, en vez de escuchar, simplemente oír el pasaje.

En los siguientes subapartados se reflexiona sobre las opciones disponibles relacionadas con el uso de materiales didácticos:

5.1 El uso de materiales auténticos y materiales adaptados

Este es uno de los aspectos más discutidos en los estudios sobre la comprensión auditiva. Generalmente, uno de los objetivos de los aprendientes de una L2 es llegar a comprender lenguaje auténtico, en tiempo real. Precisamente a esto es a lo que nos referimos con materiales auténticos, pues son aquellos recursos de cualquier tipo que han sido elaborados por hablantes nativos de la lengua con un propósito real, en un momento determinado (Rost, 2011).

Brown y Lee (2015) afirman que la exposición a recursos auténticos proporciona al alumnado la oportunidad de sacar más provecho de las actividades del aula para desarrollar sus habilidades comunicativas y aplicarlas a un contexto real. En este caso, hablamos de textos reales tales como conversaciones, retransmisiones en directo, discursos, conferencias, radio, podcasts, películas y series, entre otros. De forma similar, Vandergrift (2007) considera que, teniendo en cuenta el objetivo de la enseñanza del *listening*, los materiales auténticos son la opción más acertada, ya que reflejan situaciones reales, muchas veces relevantes para los oyentes.

Por el contrario, los materiales adaptados son todos aquellos que han sido prediseñados para un público específico y con un objetivo didáctico, tales como los que encontramos en los libros de texto. Algunas de las ventajas de estos materiales son: la facilidad e inmediatez que proporcionan (pues ya se incluyen en los libros de texto) y su fijación al nivel de la lengua de los oyentes. Además, Richards (2006) añade que en muchas ocasiones, resulta complicado encontrar recursos auténticos que se adapten a los aprendientes de niveles más bajos. Por ello, una buena opción para estos niveles sería emplear materiales que se asemejen a los auténticos. Otra alternativa es la que plantea Nunan (1999) cuando se refiere al uso de materiales “auténticos pero no reales”, pues son aquellos que sufren alguna adaptación por parte del profesorado para adecuarlos a las características de un grupo de oyentes.

Sin embargo, son muchos más los autores que recomiendan el uso de materiales auténticos. De hecho, un concepto que se destaca en gran parte de la literatura es la “veracidad” (*genuineness*) de estos materiales auténticos, ya que se suelen caracterizar por su espontaneidad y registro coloquial del lenguaje diario (por ejemplo, a través del uso de titubeos, rectificaciones, jerga o cambios de entonación, entre otros) (Rost, 2011). Esto también resulta positivo para exponer al oyente a distintas variedades de la lengua, algo que comentaremos en el siguiente subepígrafe.

5.2 El uso de una variedad del inglés o de diversas variedades

Tal y como se expuso en la introducción de este trabajo, resulta cada vez más difícil ignorar la importancia de la lengua inglesa debido a su posición como *lingua franca*. La realidad es que la mayoría de los hablantes de esta lengua a nivel mundial son no nativos, por lo que existen cientos de variedades. Por ello, otra consideración a la hora de escoger los materiales didácticos consiste en la variedad (dialecto y acento) del inglés (Rost, 1990).

En los últimos tiempos, el inglés americano se ha posicionado como la variedad más prominente debido al papel influyente que juega Estados Unidos en el mundo de la cultura “*pop*”, y en la industria musical y cinematográfica. A pesar de esto, actualmente la variedad británica es la que sigue predominando en la enseñanza del inglés en nuestro sistema educativo, en los libros de texto y, especialmente, en los materiales de comprensión auditiva.

Esta fijación por una variedad concreta ha contribuido a que los aprendientes presenten algunas dificultades en la comprensión de la lengua cuando se exponen a otra variedad diferente, a la que no están acostumbrados (Pizarro-Chacón, 2015). Esta autora, además, señala que esta fijación puede favorecer en el alumnado discriminación hacia otras variedades y la creencia de que unas son mejores que otras. Por lo tanto, resultaría positivo que los/las docentes promovieran la exposición a diversas variedades, lo que permitiría que nuestro alumnado adoptara una actitud abierta hacia la lengua, aceptando la diversidad de las distintas culturas angloparlantes.

En este caso, el actual currículo de Lengua Extranjera para Educación Secundaria Obligatoria en nuestra comunidad autónoma expone específicamente en el bloque de

“Interculturalidad” de los saberes básicos la necesidad de “fomentar el deseo de conocer informaciones culturales de los países donde se habla dicha lengua...[incluyendo] patrones culturales básicos propios de la lengua extranjera, aspectos socioculturales y sociolingüísticos” (2023, p. 7).

5.3 El uso de material audiovisual

Otro aspecto para considerar a la hora seleccionar nuestros materiales didácticos son los recursos audiovisuales. Ya en la década de los 80, autores como Ur (1984) defendían la incorporación de materiales audiovisuales en el aula. Este autor considera que el componente visual es clave, ya que forma parte del proceso de comprensión en situaciones reales. Además, Brown y Yule (1983) destacan la obtención de información contextual extra.

Previamente ya hemos comentado cómo influye la motivación a la hora de adquirir esta destreza. En la misma línea, cabe destacar que el uso de recursos audiovisuales resulta generalmente motivador, pues fomenta la concentración de los oyentes, proporciona un contexto más “auténtico” del uso de la lengua y el acercamiento a los aspectos paralingüísticos que afectan a la comunicación verbal (Flowerdew y Miller, 2005).

Este componente visual proporciona *input* no lingüístico relevante para activar el procesamiento de *top-down*, descrito en la sección 2 de este documento. De hecho, Seo (2002) sugiere que “L2 listeners who view and listen simultaneously appear to use more *top-down* processing strategies to compensate for inadequate linguistic knowledge than those who only listen” (p. 74). Asimismo, dichos recursos se pueden emplear en actividades de *pre-listening* con el fin de activar los conocimientos previos del alumnado.

Si bien es cierto que hay procesos de comprensión auditiva que carecen del componente visual (por ejemplo, una llamada telefónica), la mayoría sí que lo tienen, por lo que el uso de estos recursos está completamente justificado. Actualmente, a pesar de la gran variedad de recursos educativos existentes y los avances producidos a nivel tecnológico, los materiales que se emplean para trabajar esta destreza se siguen apoyando mayoritariamente en audios de libros de texto (Fernández y Caballero, 2017). Esto nos lleva a plantear la siguiente cuestión: ¿Acaso el uso de recursos digitales en el aula está

correlacionado con una mejora pedagógica? Actualmente existe una visión errónea en torno a este asunto, pues se asume que cuanto más tecnología haya en el aula, mejor será la calidad de las sesiones. Lo cierto es que, según mi opinión, el uso de tecnologías sofisticadas resulta inútil si no se aplica primero una metodología apropiada en el aula.

Volviendo a los recursos audiovisuales, el documento del MCER (2020) dedica un subapartado a la comprensión audiovisual, donde se incluyen retransmisiones en directo, vídeos y, en el caso de los niveles más altos, películas (y series). Estos recursos presentan la oportunidad perfecta para conectar con los intereses del alumnado y desarrollar esta destreza de una forma más dinámica.

En cuanto al uso de y diseño de materiales en el aula, el currículo de Lengua Extranjera para la comunidad canaria (2023) dice lo siguiente:

Los materiales y recursos didácticos seleccionados por cada docente deberán ser innovadores y adaptados a los intereses, necesidades y gustos del grupo, acorde con el contexto concreto de aplicación. Asimismo, el profesorado debe tener en cuenta...los diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, sensorial). La presencia de las TIC en el diseño de las situaciones de aprendizaje es primordial...pues ofrecen una variedad ilimitada de recursos [y] permiten la aproximación inmediata y real a lenguas diferentes y culturas lejanas... (pp. 8-9).

En definitiva, tanto el MCER como el currículo actual de Lengua Extranjera de Canarias promueven el uso de diversos soportes y medios para incrementar el interés del alumnado y, en definitiva, fomentar el desarrollo de esta destreza.

6. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA: ¿PROCESO O PRODUCTO?

En cuanto al proceso de evaluación, el actual currículo de Lengua Extranjera de Canarias (2023) define a la evaluación como “una parte determinante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (p. 8). Asimismo, se menciona la necesidad de “facilitar una evaluación formativa, que permita al alumnado reflexionar sobre su aprendizaje y

favorezca un proceso de evaluación justo” (p. 8). En dicho documento también se defiende la combinación de los diferentes tipos de evaluación (la heteroevaluación, la autoevaluación, y la coevaluación) así como de las diferentes técnicas, herramientas e instrumentos que beneficien un aprendizaje inclusivo y adaptado (p. 9).

Field (2008) afirma que la destreza de *listening* casi siempre se pone a prueba, pero que rara vez se enseña. De ser cierto, esto pone en duda la premisa educativa que afirma que no se debe evaluar algo que primero no ha sido enseñado. Algo evidente es que, de cualquier manera, en un aula siempre estará presente algún tipo de evaluación, tanto si es por observación o calificación como si es formativa o sumativa. Son muchos los autores que defienden este proceso, que resulta “una parte integral de la enseñanza de una lengua” (Rost, 2011, p. 204).

En primer lugar, la evaluación sirve para que tanto el profesorado como el alumnado y sus familias tengan algún tipo de *feedback* de su desempeño y progreso en el desarrollo de esta destreza. En segundo lugar, autores como Vandergrift y Goh (2012) exponen que este proceso también sirve para calificar, es decir, asignar una calificación al oyente en función de su nivel de desempeño. Esto se haría principalmente considerando los fines de los currículos educativos y la promoción del alumnado, entre otros aspectos formales que normalmente se escapan del control del profesorado.

Actualmente, existe un consenso general en cuanto a la dificultad que rodea a la evaluación de esta destreza. La justificación más extendida se basa en el hecho de que la comprensión es una actividad esencialmente cognitiva: es decir, que el proceso como tal es intangible, por lo que no se puede observar directamente (Field, 2008). Entonces, la forma de comprobar dicha comprensión es de forma “indirecta”, normalmente a través de ejercicios, actividades o pruebas. De esta manera, la comprensión se evidencia y evalúa a través de estos productos.

A pesar de que el diseño de pruebas de evaluación de *listening* ha experimentado un gran desarrollo (Galán 2015), lo cierto es que los principales sistemas de evaluación se mantienen: *formative assessment* (formativa) and *summative assessment* (sumativa o acumulativa). En este caso, destacamos la evaluación de tipo formativa, pues se refiere a un proceso de evaluación y observación continuo en el aula. Esencialmente, se enfoca en el proceso de enseñanza, y permite al aprendiente monitorear su propio aprendizaje y

recibir *feedback* de manera continua. Desde esta perspectiva, el foco está en el proceso y no tanto en el producto.

Volviendo a la importancia del proceso de evaluación de esta destreza, Rost (2005) apunta que el uso de portfolios, la autoevaluación, la coevaluación y el trabajo en tareas cooperativas mejora la implicación del alumnado en general. En la mayoría de los casos, la comprensión se evalúa durante las sesiones y a través de procedimientos sistemáticos y, sobre todo, con la calificación del producto final. Sin embargo, por cualquiera que sea el proceso de evaluación (y calificación), esto no será más que la emisión de un juicio de valor de la habilidad del aprendiente en la destreza con relación a unos objetivos y un contenido concreto, en un momento determinado (Sosa Alonso, 2022), por lo que esto no representa un indicador claro de la comprensión de un oyente.

6.1 Influencia de la dimensión afectiva

A la hora de evaluar, generalmente se pasa por alto el componente emocional, descrito por Vandergrift (2015) como “la dimensión afectiva”. Las investigaciones de Arnold (2000) e In'nami (2006) se centran en los efectos de la ansiedad en el rendimiento en la comprensión auditiva y su posterior evaluación. Ambas investigaciones demuestran cómo al realizar actividades previas a la reproducción del material auditivo y técnicas de relajación se obtiene una mejora de los resultados.

Estos hallazgos, junto con la investigación de Rost (2005), resaltan el potencial de los procedimientos de evaluación formativa para aumentar la confianza del oyente. Por ello, resulta esencial proporcionar *feedback* positivo y adecuado a nuestro alumnado, pues como afirman Gilakjani y Ahmani (2011), esto ayuda a evitar el bloqueo mental o “*mental block*”, a incrementar la confianza del alumnado y a detectar aquellas debilidades en los oyentes o en el currículo.

Y es que en ocasiones, los resultados negativos o la mala predisposición del alumnado a la escucha no se debe a la desmotivación o al desconocimiento, sino a la ansiedad o el estrés. El hecho de que el alumnado se enfrente continuamente a pruebas de *listening* con el fin de obtener una calificación puede provocar “*mental block*” y frustración. Por ende, el fracaso constante puede generar una barrera psicológica que perjudique a la eficacia de la escucha (Gilakjani y Ahmani (2011). También resulta

esencial identificar los distintos motivos de la falta de comprensión y aceptar el fallo como parte del proceso de aprendizaje.

En definitiva, la evaluación nos permite obtener información sobre los resultados y la calidad de nuestro proceso de enseñanza y, además, nos sirve como una herramienta para el propio aprendizaje del alumnado.

7. METODOLOGÍA

Como docentes, si detectamos que algo no está funcionando, ¿qué medidas debemos tomar? Y, lo que es más importante, ¿cómo podría ir bien nuestra enseñanza sin ni siquiera considerar las propuestas del alumnado o la innovación?

En el presente trabajo, el modelo de investigación-acción se presenta como una forma de entender la enseñanza, y no sólo de investigar sobre ella. Es decir, la enseñanza se concibe como un proceso de búsqueda continua en el que el propio docente integra reflexión y trabajo intelectual como un elemento esencial de su práctica educativa. En otras palabras, el docente es capaz de reflexionar sobre su enseñanza para así planificarla, resolver problemas e introducir mejoras progresivas. Por lo tanto, es una forma de reflexión con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bausela, 2004).

Por ello, teniendo en cuenta estos principios, este trabajo refleja el análisis y resultados de un pequeño estudio llevado a cabo durante el periodo de prácticas externas de este máster. Dicho estudio supone la aplicación práctica de los principios teóricos expuestos previamente, que serán puestos a prueba en su aplicación, al menos en el contexto que proponemos. Considerando algunas de las cuestiones que planteamos en la introducción del presente documento, nos centraremos en las siguientes acciones:

- Recopilar información acerca de las características del centro de prácticas, del profesorado y del alumnado.
- Analizar la calidad de las actividades de *listening* incluidas en el libro de texto asignado al grupo, la idoneidad de las actividades realizadas en el aula y la relevancia que se le da a esta destreza.

- Analizar ambos cuestionarios y conocer las perspectivas, tanto del alumnado como del profesorado, acerca del desarrollo de la comprensión auditiva en el aula.
- Comprobar las respuestas del alumnado en diferentes tipos de actividades, atendiendo al uso de distintas estrategias, formatos y materiales.
- Identificar, en la medida de lo posible, la existencia de aquellos aspectos que condicionan o influyen en la comprensión auditiva.

7.1 Procedimientos e instrumentos

La recogida de información necesaria para desarrollar este estudio se ha realizado a través de métodos tanto cuantitativos como cualitativos, así como con distintos instrumentos. Ante todo, debemos mencionar que los participantes (tanto profesorado como alumnado) fueron informados acerca del propósito y finalidad de este estudio, y aceptaron participar en él.

En primer lugar, siguiendo el modelo de la investigación-acción, analizamos a través de la observación directa las características del centro de prácticas en general, del profesorado y de nuestro grupo de alumnos/as. Este paso resulta indispensable para entrar en contacto con la comunidad educativa y entender mejor a nuestro grupo meta, algo que nos puede aportar información adicional. Para ello, usamos un diario en el que se apuntaron los aspectos más relevantes de cada sesión, así como las destrezas trabajadas y otros datos de interés. De la misma manera, analizamos las distintas actividades de *listening* que se incluyen en el libro de texto asignado a nuestro grupo y su aplicación en el aula.

En segundo lugar, pasado un tiempo y tras habernos familiarizado con el entorno, llegó el momento de recopilar los datos acerca del tratamiento de la comprensión auditiva, obtenidos de dos cuestionarios: uno administrado al profesorado del departamento de inglés y otro al alumnado. Finalmente, llegamos a la parte más práctica, donde recopilamos información del desempeño del alumnado a través de la realización de actividades atendiendo a distintos factores (esto se describirá en detalle más abajo en otra sección). Además, en el aula se crearon debates y surgieron otras discusiones en torno a nuestra destreza que nos aportaron información adicional para entender mejor nuestro contexto.

7.2 Descripción del centro, alumnado y profesorado

El centro en el que se llevó a cabo este estudio es un instituto público de educación secundaria situado en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, específicamente en el núcleo de población de La Cuesta. Actualmente, el instituto cuenta con aproximadamente 750 alumnos/as. En cuanto a las instalaciones, el centro está equipado con pizarras y proyectores digitales en todas las aulas y tabletas de uso personal gratuitas para todos los estudiantes de ESO.

El grupo con el que contamos para nuestro pequeño estudio es un 2º de la ESO conformado por veintisiete alumnos/as de entre trece y catorce años de edad. En general, los alumnos/as se llevan bien entre ellos, tienen buena predisposición y su actitud es alegre. En este caso, no podemos destacar ninguna condición personal específica de algún alumno/a, simplemente el hecho de que en algunos/as destaca una actitud desmotivada y de poco interés por el aprendizaje. Sólo un alumno del grupo se encuentra repitiendo curso.

Por otro lado, las profesoras/es que han participado en este trabajo pertenecen al Departamento de Inglés de dicho centro, formado por ocho profesoras/es. Entre ellas, se encuentra mi tutora de centro, profesora titular de nuestro grupo de 2º ESO. Con la excepción de un profesor con muy poca experiencia, el resto de las profesoras tiene como mínimo veinte años de experiencia en la docencia y destino definitivo en el centro.

7.3 Descripción del cuestionario

Los cuestionarios implementados a ambos agentes del sistema educativo se realizaron a través de la plataforma de formularios de Google, ya que es una herramienta sencilla y cómoda de usar. Además, de esta manera resulta más sencillo analizar y representar los resultados.

7.3.1 Cuestionario implementado al profesorado

El cuestionario propuesto al departamento de inglés del centro consta de dieciséis preguntas. La mayoría de ellas son de respuesta cerrada con un formato de opción múltiple. Sin embargo, se incluyen dos preguntas en formato de escala de Likert y tres en formato de respuesta abierta.

El principal propósito de este cuestionario es conocer la visión actual del profesorado acerca de la destreza de la comprensión auditiva y su supuesta falta de atención en el aula. También se incluyen preguntas relacionadas directamente con su práctica docente como, por ejemplo, el empleo de estrategias, la secuenciación de actividades, los tipos de materiales y otros factores tales como los intereses de su alumnado. Además, otro de los propósitos de este cuestionario es comprobar si las visiones del profesorado y del alumnado coinciden, pues algunas de las preguntas tendrán una formulación parecida.

7.3.2 Cuestionario implementado al alumnado

En el caso del cuestionario administrado al alumnado, este también consta de dieciséis preguntas. Dichas preguntas son, en su mayoría, de respuesta cerrada con distintos formatos de opción múltiple. Además, se incluyen dos preguntas en las que tienen la posibilidad de elaborar una respuesta.

Por lo tanto, el propósito principal de este cuestionario es conocer la opinión del alumnado acerca de nuestra destreza y su desarrollo en el aula. Específicamente, algunas de las preguntas se relacionan directamente con las dificultades que pueden presentar, el uso de distintos formatos, la idoneidad de las actividades de *listening* así como la consideración de sus intereses. Además, también se incluyen preguntas relacionadas con el manejo de la frustración y otras con el propósito de conocer su punto de vista sobre cómo se podría mejorar su comprensión auditiva.

Este tipo de formularios plantean una oportunidad perfecta para que el profesorado conozca mejor los intereses de su alumnado y de esta manera poder fomentar su motivación en el aprendizaje, así como para detectar posibles dificultades que hagan posible que el/la docente haga los ajustes necesarios en su planificación de la enseñanza.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

8.1 Análisis de la observación del grupo de alumnos/as

Tras unas cuantas sesiones de observación y participación parcial en la enseñanza de este grupo, pudimos comprobar que su desempeño en la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés) es generalmente bueno y destaca entre los otros de su mismo nivel. Son atentos, normalmente participan activamente y preguntan dudas acerca del uso de la lengua, por lo que las sesiones suelen ser bastante amenas. A pesar de esto, en cuanto al nivel de la lengua, debemos decir que una buena parte del grupo no alcanza un nivel óptimo acorde a su edad y experimenta dificultades de expresión, de tipo gramatical y de comprensión. Al igual que en muchos otros grupos, claramente aquí tampoco existe un nivel uniforme de la lengua, sino una gran variedad en un mismo espacio, algo que tenemos que saber cómo tratar. De la misma forma, en este grupo encontramos a tres alumnas que destacan sobre el resto por tener un mejor dominio de la lengua e interés en su aprendizaje.

A pesar de ser constantes en el aula y completar sus ejercicios y otras actividades simples de forma más o menos exitosa, la realidad es que el hecho de comunicarse de manera autónoma y comprender distintos textos es una tarea difícil para la mayoría. Algunas de las dificultades que presenta este grupo probablemente se deben a la falta de exposición del alumnado a un enfoque más comunicativo y contextualizado de la enseñanza de la lengua. En líneas generales, las sesiones de esta materia con nuestro grupo no distaron mucho del patrón existente en la actualidad de una sesión de inglés. Pese a que la profesora titular empleaba distintos recursos y no seguía la programación del libro de texto como recurso único, lo cierto es que la mayoría de las veces las actividades realizadas en el aula eran muy simples y descontextualizadas, además de la realización de distintos exámenes de gramática que normalmente abrumaban al alumnado.

Aunque este grupo no fue con el que implementamos la situación de aprendizaje durante las prácticas externas, elegimos llevar a cabo esta propuesta con ellos/as debido a su actitud y buena relación, su nivel de la lengua algo más elevado (y que por tanto, permite hacer actividades algo más “complejas”), y la afinidad con el tema de la unidad en la que se encontraban de acuerdo con la programación. Además, al estar en el segundo

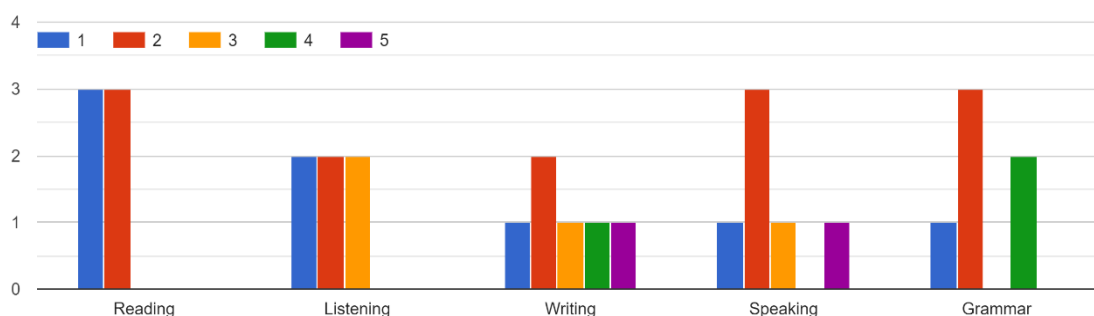
curso de la ESO, los alumnos/as ya tendrán más experiencia y una visión más forjada acerca de la práctica de nuestra destreza en el aula.

8.2 Análisis del cuestionario implementado al profesorado

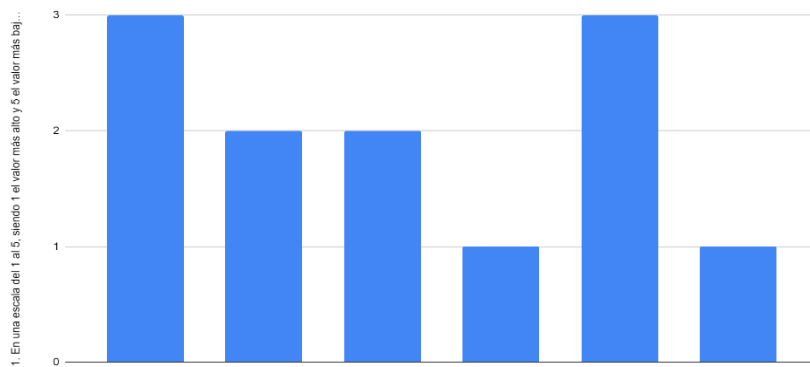
A continuación se exponen los resultados del cuestionario de dieciséis preguntas entregado al Departamento de Inglés de nuestro centro. Finalmente, de ocho profesoras/es, obtuvimos respuesta solamente por parte de seis profesoras/es. En este caso, el uso de la gramática (*grammar*) se incluye en algunas preguntas como una destreza independiente, considerando la relevancia que se le da en las aulas.

1. En una escala del 1 al 5, siendo 1 el valor más alto y 5 el valor más bajo, ordene las destrezas o skills que se trabajan más y menos en el aula.

En esta primera pregunta, las/los participantes debían asignar a las distintas destrezas (*reading, listening, writing, speaking, grammar*) un valor con respecto al tiempo que le dedican en el aula.



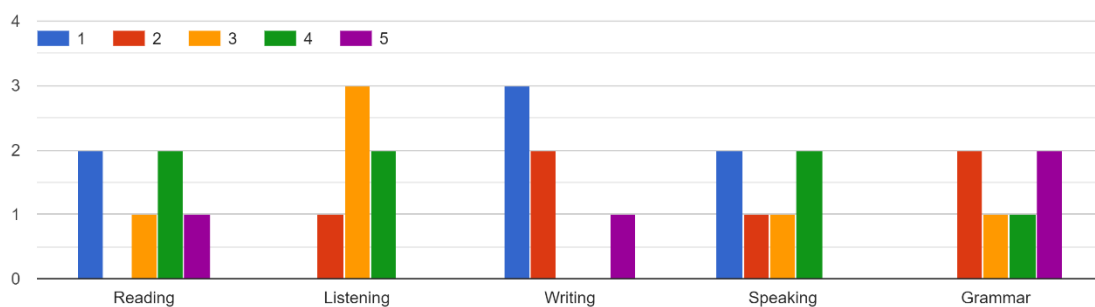
Como se muestra en la gráfica superior, curiosamente un tercio del profesorado encuestado afirma que la comprensión auditiva es la destreza que tiene más protagonismo en sus clases. Los dos tercios restantes, a partes iguales, otorgan consecutivamente al *listening* el segundo y tercer puesto en su valoración de las destrezas más trabajadas en el aula. En el siguiente gráfico se aprecia en detalle el valor otorgado al *listening* por cada participante (tener en cuenta que 1 es el valor más alto y 5 el más bajo):



También resulta relevante señalar que la destreza en la que coincidió más el profesorado es la del *reading*, pues el 50% considera que es la destreza a la que dedican más tiempo en el aula.

2. *En una escala del 1 al 5, siendo 1 el valor más alto y 5 el valor más bajo, ordene las destrezas o skills que considera que resultan más complicadas para el alumnado.*

Con esta pregunta, se pidió al profesorado realizar el mismo procedimiento que con la anterior; sin embargo esta vez se les preguntó por las dificultades de su alumnado. De esta manera, podemos comprobar si aquellas destrezas que el profesorado considera las más complicadas para sus grupos son aquellas a las que más tiempo le dedican en el aula.

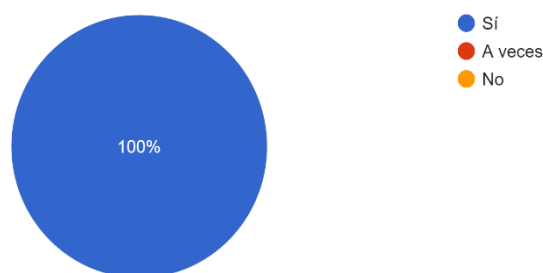


En este caso, el gráfico refleja que ninguna de las encuestadas considera que el *listening* sea la destreza que supone más dificultad para su alumnado. En concreto, el 50% coloca a esta destreza en el tercer lugar en cuanto a dificultad en una escala de cinco.

Cabe destacar que un 50% de las encuestadas posiciona a la destreza de la producción escrita como la más complicada para su alumnado. Por lo tanto, los resultados de estas dos preguntas ponen en evidencia que, aparentemente, a pesar de que el alumnado tiene más dificultades con la producción (escrita), en el aula se trabaja más la recepción (escrita).

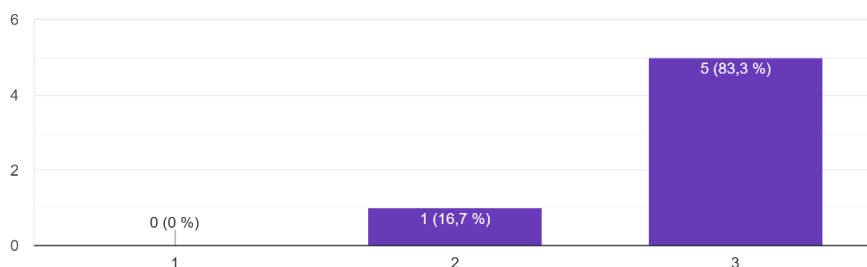
3. *Generalmente, ¿su alumnado es capaz de comprender y superar tanto pruebas como ejercicios de listening que se hacen en el aula?*

En la siguiente gráfica se muestra que, sorprendentemente, existe un acuerdo del 100% en las opiniones de las encuestadas, pues afirman que de manera general el alumnado no presenta muchas dificultades a la hora de comprender oralmente.



4. *En una escala del 1 al 3, ¿qué tanta importancia le da al desarrollo de la comprensión auditiva en el aula?*

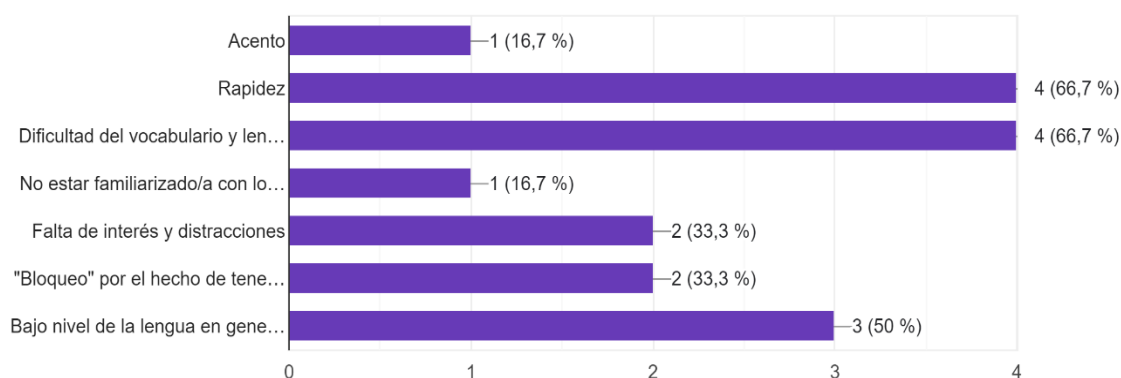
En esta pregunta, el profesorado debía señalar qué tanta relevancia le otorga a nuestra destreza en una escala en la que 1 significa “poca importancia” y 3 “mucho importancia”.



Con esta gráfica se evidencia una vez más que la mayoría de las encuestadas están de acuerdo, ya que el 83,3% considera que le da mucha importancia al trabajo de la comprensión auditiva en el aula, mientras que el 16,6% restante le otorga algo menos de importancia. Por ello, suponemos que en esa mayoría se encuentra el tercio del profesorado que afirmó en la pregunta 1 de este cuestionario que el *listening* es la destreza que tiene más protagonismo en su clase.

5. *¿Qué aspectos cree/considera que influyen negativamente en la comprensión auditiva de su alumnado? (Señale un máximo de 3).*

En esta pregunta de opción múltiple, el profesorado tenía la oportunidad de elegir hasta tres opciones de entre distintos aspectos que afectan a la escucha.

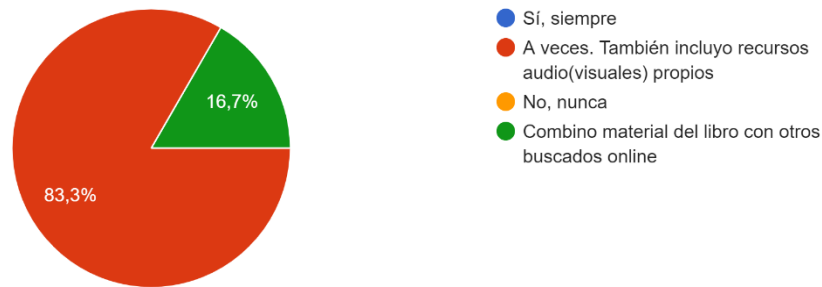


Los resultados de esta gráfica indican que los aspectos que influyen negativamente en el *listening* según la mayoría de las encuestadas (el 66,7%) son la rapidez del hablante y la dificultad que supone el vocabulario y lenguaje que pueda emplear dicho hablante. Además, un 50% considera que el bajo nivel de la lengua es claramente un causante de la falta de comprensión de su alumnado.

Curiosamente, un 16,7% (es decir, solamente un miembro del departamento) considera que el hecho de no estar familiarizado con el tema principal de lo que se está escuchando influye negativamente en la escucha. De la misma forma, al mismo porcentaje de profesorado tampoco le preocupa la variable "acento". También llama la atención que solamente al 33,3% parece preocuparle el "mental block" que pueda sufrir el alumnado.

6. *Generalmente, ¿emplea los materiales propuestos por el libro de texto para trabajar esta destreza (tanto audio como audiovisual)?*

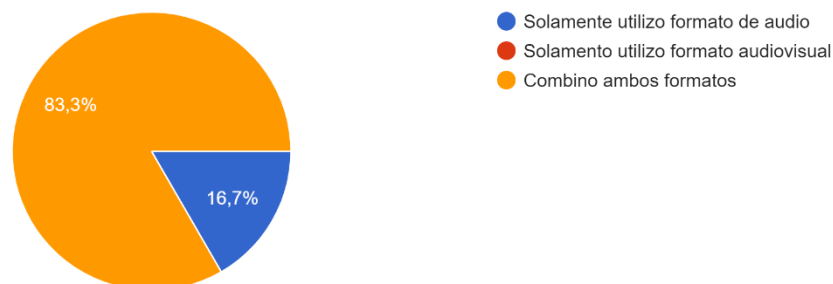
En esta ocasión, esta pregunta tiene la finalidad de conocer el uso que hace el profesorado del libro de texto asignado y de los distintos recursos disponibles para desarrollar nuestra destreza en el aula.



Tal y como se esperaba, la inmensa mayoría del profesorado (un 83,3%) afirma que emplea a veces los materiales del libro de texto asignado a la asignatura para trabajar la comprensión auditiva; sin embargo, también incluyen otros recursos propios tanto de audio como audiovisuales. Solamente un participante hizo uso del campo vacío para añadir otra respuesta, donde admite que combina material del libro de texto con otros recursos que se encuentran en la red.

7. *Para trabajar esta destreza en el aula, ¿utiliza solamente formato de audio o también incluye otros formatos como el audiovisual?*

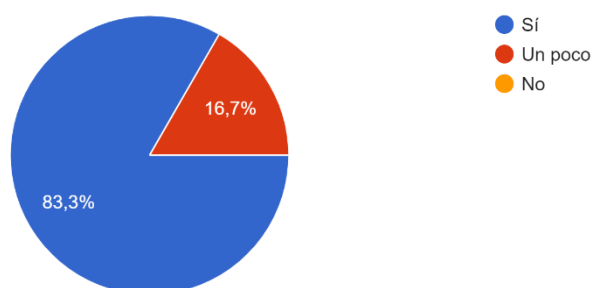
En esta ocasión, siguiendo el mismo formato de la pregunta anterior, queríamos verificar si las encuestadas tienen en consideración los distintos formatos disponibles para los materiales de *listening*.



De acuerdo con la gráfica expuesta previamente, en esta pregunta obtuvimos el mismo nivel de coincidencia que en la pregunta anterior. Estos resultados revelan que, aparentemente, los integrantes del departamento siguen una línea de trabajo similar en cuanto al uso de recursos y formatos de esta destreza. Sin embargo, destaca un participante que afirma que solamente emplea en sus sesiones formatos de audio.

8. *Al emplear el formato audiovisual, ¿cree que incrementa la motivación o interés de su alumnado?*

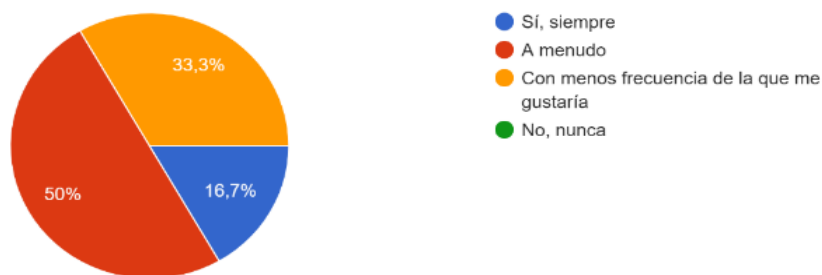
Curiosamente, una vez más obtuvimos el mismo porcentaje en la respuesta a esta pregunta (el 83,3% vs el 16,7%).



En este caso, la mayoría de encuestados está de acuerdo y afirma rotundamente que el formato audiovisual supone un incremento en la motivación de su alumnado. Considerando la pregunta anterior, suponemos que el mismo participante que afirmó emplear solo el formato de audio, es el mismo que ahora afirma que la motivación solo incrementa “un poco” al usar el formato audiovisual.

9. *Normalmente, ¿emplea también actividades pre-listening y post-listening en las actividades de comprensión auditiva en el aula?*

Teniendo en cuenta lo beneficiosa que normalmente resulta la secuenciación de actividades, esta pregunta tiene la finalidad de conocer qué tan concienciado está el departamento con el uso de este tipo de estrategias.

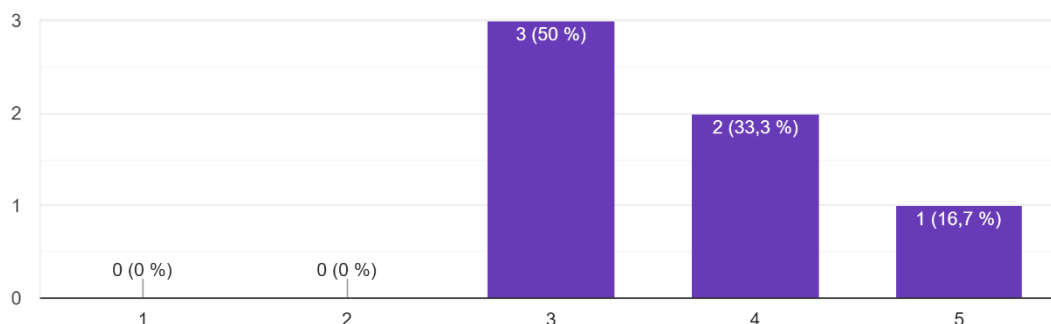


Del total de participantes, el 50% dice emplear la secuenciación de actividades a menudo, mientras que un número más pequeño de encuestados admite emplearlas con menos frecuencia de la deseada. Por último, solo un participante afirma que emplea estas estrategias siempre.

En otras palabras, lo que esta gráfica desvela es que, de una forma u otra, todos los participantes emplean estas estrategias, ya sea en mayor o en menor medida.

10. *En una escala del 1 al 5, ¿qué tan relevante cree que resulta el uso de actividades pre- y post-listening para la comprensión auditiva?*

La principal finalidad de esta pregunta es verificar si el uso de dichas estrategias por parte del profesorado se corresponde con su valoración de la relevancia de estas. En este caso, el profesorado debía seleccionar su respuesta en una escala de valor donde 1 significa “nada relevante” y 5 “muy relevante”:



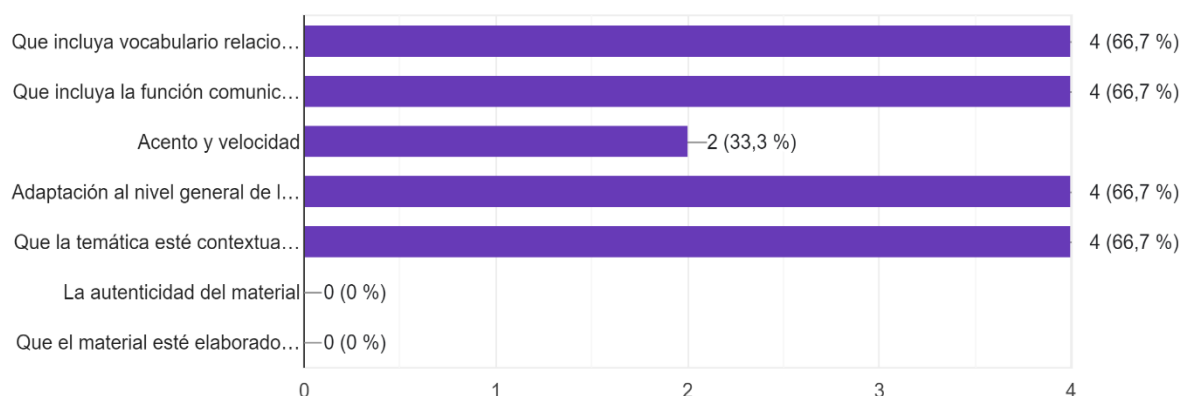
Al igual que en la pregunta anterior, obtuvimos los mismos porcentajes en las respuestas. Resulta llamativo que solamente un participante considere que la secuenciación de actividades resulta “muy relevante” para la comprensión auditiva. Por

otro lado, son más los que otorgan a dichas actividades un nivel de relevancia más “neutral” (un 50%) que un nivel algo más relevante (un 33,3%).

Considerando la pregunta anterior, estos resultados nos indican que, a pesar de que prácticamente todo el departamento emplea dichas estrategias en mayor o en menor medida, la mitad no considera que estas sean de mucha relevancia para el desarrollo de nuestra destreza.

11. *¿Qué aspectos tiene en cuenta normalmente al elegir el material para trabajar la comprensión auditiva? (Señale un máximo de 3).*

Tras haber expuesto previamente en este documento todas las variables que afectan normalmente a esta destreza, esta pregunta tiene la finalidad de conocer qué tanta relevancia les otorga el profesorado a algunas de ellas a la hora de elegir su material didáctico:



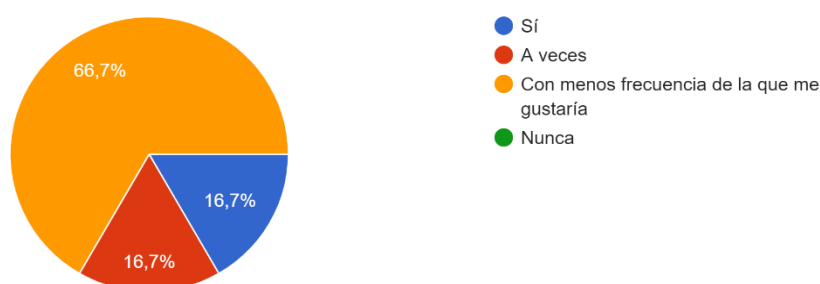
Una vez más, obtuvimos respuestas similares por parte de la mayoría de las encuestadas. En este caso, el 66,7% tiene en cuenta los siguientes aspectos al seleccionar su material:

- Que incluya vocabulario relacionado con la unidad de trabajo actual (UD) o situación de aprendizaje (SA).
- Que incluya la función comunicativa que se está trabajando actualmente en la UD o SA.
- Adaptación al nivel general de la lengua del grupo de estudiantes.
- Que la temática esté contextualizada y sea de interés para el alumnado.

Resulta interesante señalar que, a pesar de que en la pregunta 5 el 66,7% de las participantes consideró que la rapidez del hablante influye negativamente en la escucha del alumnado, lo cierto es que en esta pregunta tan solo el 33,3% tiene en cuenta la velocidad (y el acento) como un criterio de selección de materiales. También llama la atención que ninguna de las participantes haya seleccionado la autenticidad de los materiales y su elaboración con fines pedagógicos como un criterio de selección relevante.

12. *En cuanto al uso de materiales, ¿suele tener en cuenta y utilizar recursos auténticos (es decir, que no han sido elaborados con fines pedagógicos)?*

Esta pregunta está estrechamente relacionada con la anterior, aunque el objetivo aquí no es saber si la autenticidad resulta una variable de selección considerable, sino conocer si el profesorado busca y prioriza este tipo de materiales (ante los pedagógicos, por ejemplo):



En este caso, solo un pequeño número de encuestados (el 16,7%) afirma emplear concienzudamente materiales auténticos. En contraste con la pregunta anterior, más de la mitad de las encuestadas (el 66,7%) admite que emplea dichos recursos, pero con menos frecuencia de la deseada.

En general, los resultados de estas dos últimas preguntas indican que la selección de materiales auténticos o adaptados para trabajar el *listening* en el aula no es uno de los aspectos que recibe más atención por parte de este profesorado.

13. *En cuanto a los recursos disponibles en el centro (tanto digitales como a nivel de instalaciones), ¿considera que son suficientes y adecuados para trabajar esta destreza? De no ser así, ¿qué mejoraría en este aspecto?*

A continuación se exponen las respuestas proporcionadas por las encuestadas:

1. Altavoces de calidad en todas las aulas.
2. Sí.
3. Sí, disponemos de nuevos y mejores recursos.
4. Sí.
5. Calidad de sonido y mantenimiento de *tablets*.
6. Sí, son adecuados.

En cuanto a la calidad de los recursos, tan solo dos profesoras/es (el 33,3%) propusieron sugerencias de mejora de la calidad de los recursos. Como era de esperar, manifestaron la necesidad de mejorar la calidad de los dispositivos de sonido.

14. *Teniendo en cuenta la carga docente y el cumplimiento de lo establecido en el currículo así como en otros documentos, ¿cree que este aspecto le resta tiempo, impidiéndole realizar otras actividades relevantes para desarrollar esta destreza?*

En el caso de esta pregunta, teníamos la intención de averiguar si el hecho de tener que cumplir con los objetivos marcados por un currículo y un calendario supone al profesorado una desventaja o pérdida de tiempo, el cual podría ser invertido para diseñar y realizar actividades de más calidad y relevantes para desarrollar nuestra destreza.

A continuación se exponen las respuestas obtenidas:

1. En algunas ocasiones sí.
2. No.
3. Sí.
4. No del todo, pero podría mejorar, claro.
5. Falta tiempo para practicarla más.
6. No.

A pesar de que las respuestas a esta pregunta fueron poco elaboradas, son suficientes para mostrar que un 50% de las participantes está de acuerdo con lo que se expone en esta pregunta. En cuanto a la otra mitad, otra de las respuestas indica que esto no supone un impedimento, pero que claramente es mejorable. Por lo tanto, existe una ligera inclinación por una buena parte de las encuestadas a creer que necesitan más tiempo para invertir en actividades de calidad para desarrollar la comprensión auditiva.

15. *¿Qué considera lo más complicado del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta destreza?*

Una vez más, en esta ocasión planteamos una pregunta abierta con el fin de que los participantes tuvieran la oportunidad de expresarse libremente, pues esta pregunta resulta muy personal y específica de la experiencia de cada una/o.

A continuación se exponen las respuestas proporcionadas:

Que el alumnado le pierda el miedo y sea receptivo

No disponer de más tiempo para ayudar a la diversidad.

Que se necesita práctica para mejorar la destreza y el alumnado se desmotiva durante el proceso porque los resultados no son tan rápidos como les gustaría.

Que el material se adapte a todo el rango de niveles que tenemos en el aula.

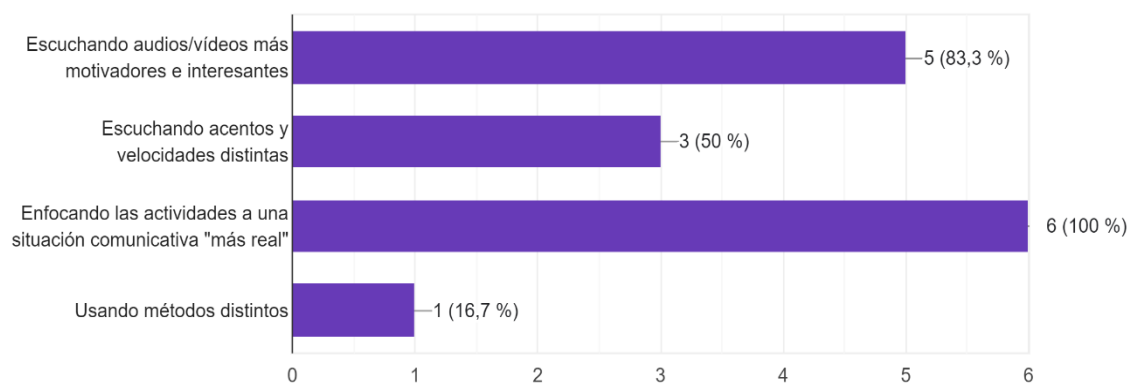
Adecuarla al nivel que se imparte.

1. La ratio 2. La diversidad del grupo (no tanto por el nivel competencial del alumnado sino por aspectos de educación y valores de un número considerable de alumnos por grupo)

El resultado más llamativo que emerge de estos datos es que el 100% del profesorado siente inquietud por algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta destreza. A pesar de que cada participante aporta una respuesta significativa, un tema recurrente es el de la diversidad y el rango de niveles en el aula.

16. *¿Cómo cree que se podría mejorar la comprensión auditiva de su alumnado?*

En esta última pregunta planteamos algunas de las distintas variables que se han expuesto a lo largo de este documento y que normalmente se relacionan con una mejora de nuestra destreza, para así comprobar qué tan de acuerdo está el departamento de inglés.



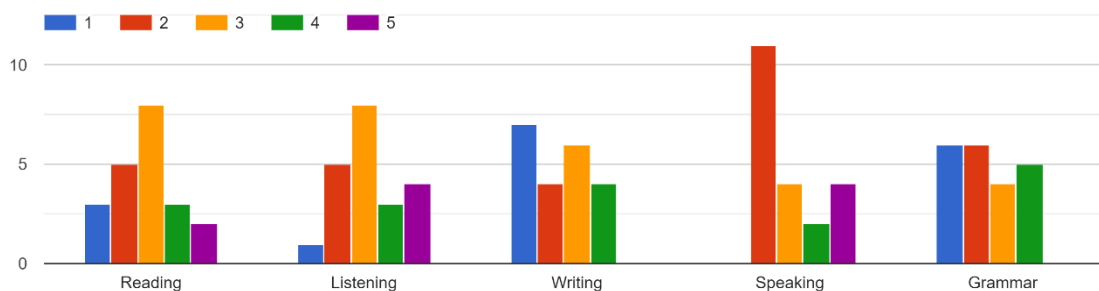
El total de las participantes parece estar de acuerdo con el hecho de enfocar las actividades de *listening* para tratar situaciones comunicativas más reales. De la misma forma, el profesorado parece estar más interesado en el uso de materiales que puedan generar motivación en el alumnado así como el uso de distintos acentos y velocidades, y no tanto en el uso de métodos distintos.

8.3 Análisis del cuestionario implementado al alumnado

De un total de veintisiete alumnos/as que forman nuestro grupo de 2º ESO, finalmente obtuvimos respuesta por parte de veintiuno que se encontraban presentes en el aula; pues en este caso decidimos implementar el cuestionario en una sesión para así poder atender cualquier tipo de duda. Se pidió al alumnado que contestase de forma sincera y basándose en su experiencia personal, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas. Los resultados se exponen a continuación:

1. *En una escala del 1 al 5, siendo 1 el valor más alto y 5 el valor más bajo, ordena las destrezas o skills que trabajas más y menos en clase de Inglés.*

En esta primera pregunta, se pidió al alumnado asignar a cada destreza un valor en una escala del 1 al 5. Sin embargo, al analizar los resultados individuales nos hemos percatado de que algunos participantes asignaron el mismo valor a distintas destrezas en la escala, por lo que asumimos que significa que trabajan dichas destrezas a partes iguales, indecisión, o simplemente confusión. Esto puede haber afectado ligeramente a los resultados de la pregunta. De cualquier forma, a continuación se exponen los resultados:

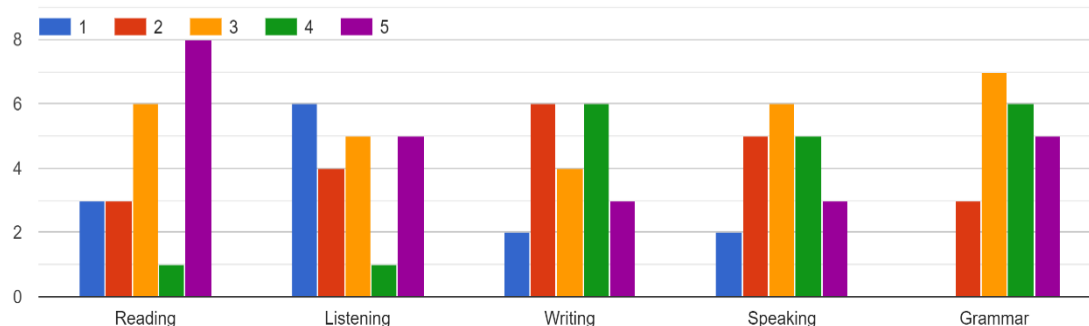


Esta gráfica revela que, según la visión del alumnado, el *listening* no es de las destrezas que más destaca en el aula. Destaca que el 38,1% del grupo considera que es la tercera destreza más trabajada, empatando así con la destreza de *reading*.

Resulta relevante también mencionar que donde el grupo parece coincidir más (un 50%) es en que el *speaking* es la segunda destreza que más se trabaja (detrás del *writing*).

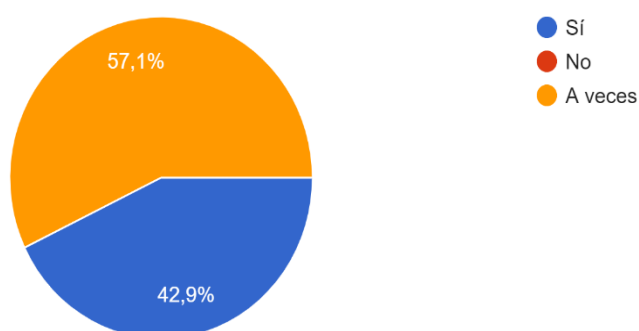
2. En una escala del 1 al 5, siendo 1 el valor más alto y 5 el valor más bajo, ordena las destrezas o skills que te resultan más complicadas.

En esta pregunta, el alumnado debía seguir el mismo procedimiento, pero esta vez señalando la dificultad de las destrezas. Por el mismo motivo que en la pregunta anterior, puede existir a continuación una ligera variación en los resultados:



En este caso, casi un 30% de los encuestados seleccionó al *listening* como la destreza más complicada. Sin embargo, destaca también que un 23% seleccionó dicha destreza como la menos complicada. Asimismo, resulta relevante destacar el 38,1% de los participantes que considera al *reading* la destreza menos complicada.

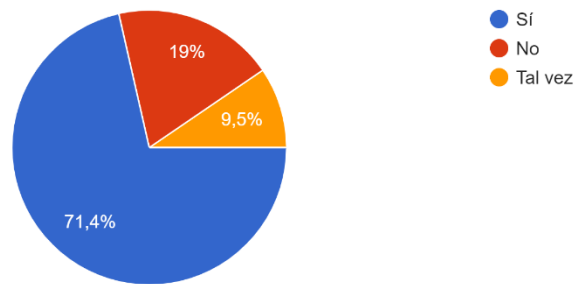
3. *Generalmente, ¿eres capaz de comprender y superar tanto ejercicios como pruebas de listening que se realizan en clase?*



Más de la mitad de los encuestados informó que solo en ciertas ocasiones es capaz de superar y comprender actividades de comprensión auditiva, frente a un 42,9% que afirma que siempre es capaz de hacerlo. Ningún participante considera que no es capaz de comprender el material que se trabaja en el aula, lo que indica que, aparentemente, en este grupo no encontramos grave deficiencias de comprensión o casos severos de *mental block*.

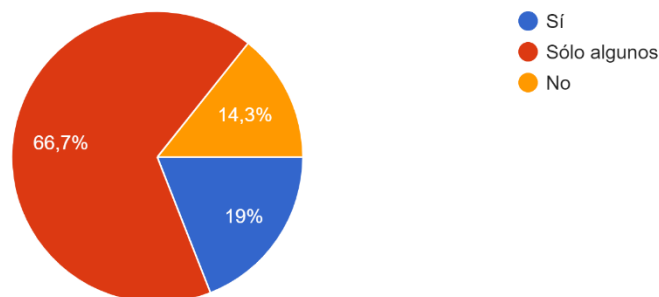
4. *¿Consideras que la comprensión auditiva o listening merece mayor importancia? ¿Crees que es una destreza relevante?*

Esta pregunta tiene la finalidad de intentar averiguar, a modo general, la opinión del alumnado acerca de la relevancia de la comprensión auditiva antes de seguir con otras preguntas mucho más específicas. A continuación exponemos los resultados:



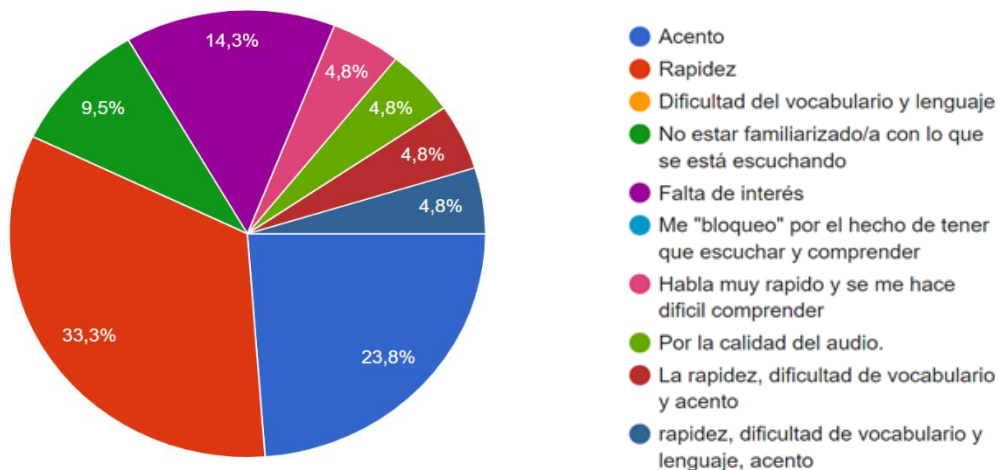
Los resultados de esta gráfica revelan claramente que la mayoría del grupo concuerda en la relevancia de la comprensión auditiva, a pesar de casi un 20% que aporta una respuesta negativa, la cual se puede deber a multitud de factores.

5. *¿Consideras que los ejercicios de listening que realizas en el aula son similares a una situación real en la que podrías encontrarte al tratar de entender el inglés?*



De nuevo, más de la mitad de los encuestados parece coincidir con su respuesta. Por ello, un total del 81% afirma que el desarrollo de nuestra destreza en el aula no se corresponde con una situación comunicativa real que requiera de comprensión.

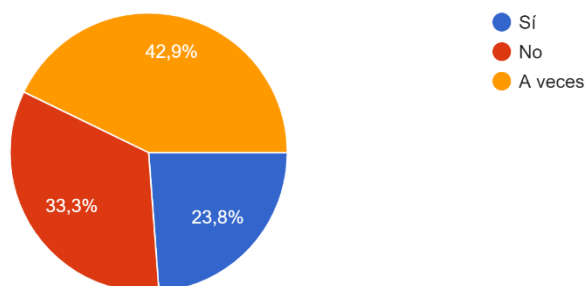
6. *¿Cuál crees que es el motivo por el que en algunas ocasiones no comprendes un ejercicio de listening realizado en el aula?*



Del total de encuestados, un tercio afirma que la rapidez es el motivo principal por el que en algunas ocasiones no es capaz de comprender. Curiosamente, en la pregunta 5 del cuestionario implementado al profesorado, la mayoría consideró que la rapidez es uno de los aspectos que influyen negativamente en la comprensión de su alumnado. En conjunto, ambos resultados indican que tanto profesorado como alumnado poseen una visión similar en cuanto a algunas de las principales dificultades. Asimismo, resulta interesante destacar que ningún votante consideró la dificultad del vocabulario y lenguaje.

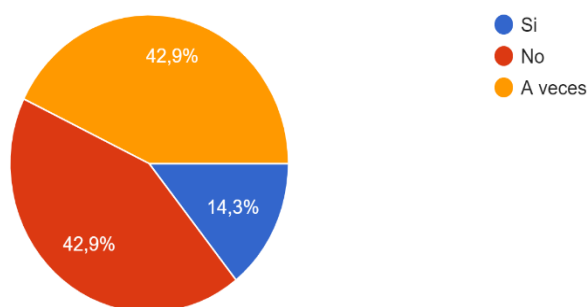
Cuatro de los participantes decidieron elaborar una respuesta (representadas en los cuatro últimos puntos de colores de la gráfica), donde hacen una síntesis de los distintos motivos propuestos y, además, un participante menciona la calidad del audio.

7. *Cuando no comprendes una actividad de listening, ¿te sientes frustrado/a e incapaz de seguir con la actividad?*



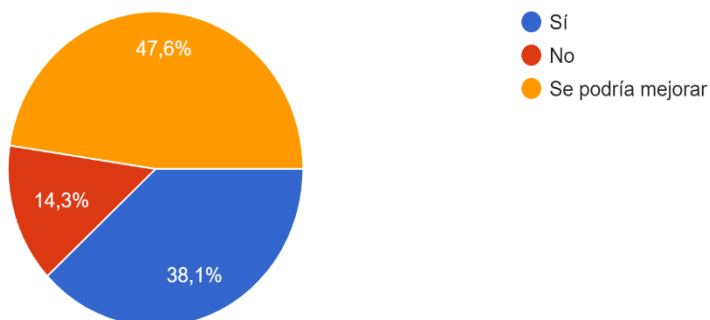
De acuerdo con los resultados de la gráfica, un total del 66,7% del alumnado asegura sentirse o haberse sentido frustrado/a debido a la incapacidad de comprender material de tipo auditivo.

8. ¿Te resultan interesantes los audios que se incluyen en los libros de texto de inglés?



Tal y como se refleja en esta gráfica, a partes iguales la gran mayoría de encuestados opina que no siente interés por los materiales auditivos de su libro de texto, o que solamente en algunas ocasiones. Cabe destacar que, tal y como se refleja en la pregunta 5 del cuestionario proporcionado al profesorado, el 100% emplea los recursos del libro de texto, y sólo en algunas ocasiones incorpora recursos propios.

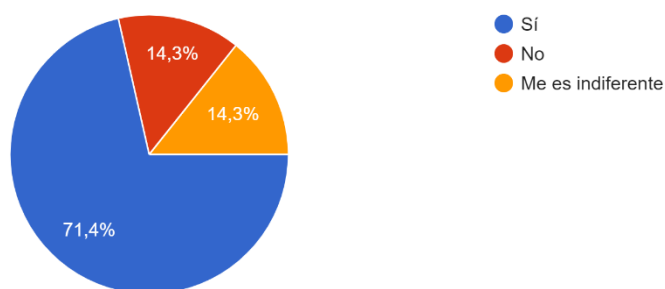
9. ¿Te parece motivadora la forma en la que se trabaja la comprensión auditiva en clase?



En este caso, el resultado más llamativo que emerge de la gráfica es el 38,1% que opina que la forma en que trabajan el *listening* en el aula sí que resulta motivadora, teniendo en cuenta el hecho de que la mayoría ha asegurado experimentar frustración y no sentir interés hacia los recursos que se emplean. Sin embargo, casi la mitad del grupo sostiene que sí que se podría mejorar esta forma de trabajo.

10. *Al hacer un listening, ¿te parece más interesante ver y escuchar un vídeo a escuchar un audio?*

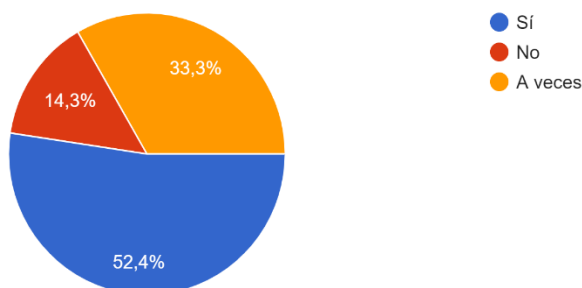
Esta pregunta tiene como objetivo comprobar si, tal y como se expone en la pregunta 8 del cuestionario del profesorado, la motivación o interés del alumnado se incrementa gracias al uso de recursos audiovisuales.



A pesar de casi un 30% que admite no sentir interés y que le resulta indiferente el formato audiovisual, lo cierto es que a la mayoría restante sí que le resulta más interesante dicho formato, coincidiendo así con la visión del profesorado.

11. *En estos casos donde se usa un vídeo en vez de solamente un audio, ¿consideras que comprendes mejor?*

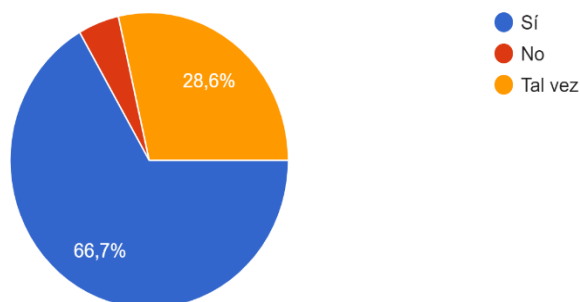
Esta pregunta tiene el objetivo de dar a conocer si, de acuerdo con el alumnado, el uso de estos recursos audiovisuales se asocia a una mejora de la comprensión auditiva.



Tal y como se refleja en la gráfica, algo más de la mitad del grupo considera que, en efecto, su comprensión mejora con el uso de recursos audiovisuales. El porcentaje restante lo niega y apunta que solamente mejora en algunas ocasiones.

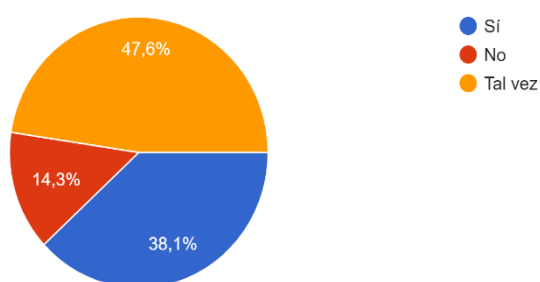
12. *¿Consideras una ventaja realizar actividades o preguntas previas a la escucha (p. ej., relacionadas con lo que se escuchará más tarde)?*

Esta pregunta tiene el propósito de conocer si la secuenciación de actividades como una estrategia para mejorar esta destreza les resulta beneficioso.



La gran mayoría de encuestados (66,7%) considera que, efectivamente, el hecho de realizar actividades previas a la escucha supone una ventaja. En cambio, a algo más de un tercio le resulta indiferente o innecesario.

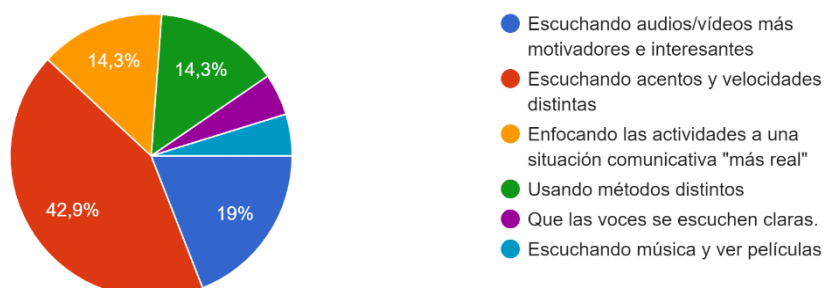
13. *De la misma manera, ¿consideras útil que después de realizar un listening se hagan otras actividades para reflexionar sobre lo escuchado (p. ej. de expresión escrita, debates, resumen...)?*



Siguiendo la misma línea que la pregunta anterior, esta vez en cuanto al uso de actividades después de la escucha, casi la mitad de los participantes admite que solamente resulta útil en algunas ocasiones.

14. *¿Cómo crees que se podría mejorar tu comprensión auditiva o listening skills?*

Esta pregunta tiene la finalidad de dar a conocer la opinión del alumnado acerca de las posibles variables que considerar para mejorar su comprensión:

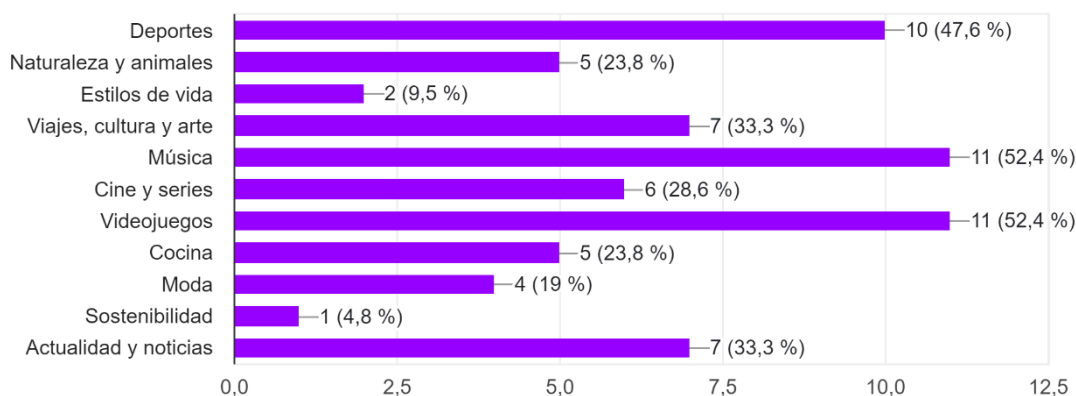


Tal y como era de esperar, destaca que gran parte del alumnado opina que enfrentarse a acentos y velocidades distintas resultaría beneficioso, pues estos dos aspectos son los que precisamente señalaron en la pregunta 6 de este mismo cuestionario como los que más dificultad le suponen a la hora de comprender recursos auditivos.

Sin embargo, esta misma pregunta se formuló al profesorado en su cuestionario (pregunta 16) y resulta que solo el 50% contempla la variedad de acentos y velocidades como un aspecto que podría contribuir a la mejora de nuestra destreza.

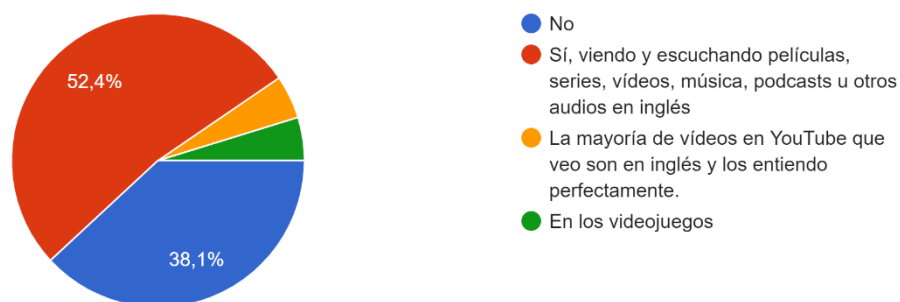
15. *¿Cuáles de los siguientes temas te resultan más interesantes? (elige sólo 3)*

Con esta pregunta se presentó al alumnado una lista con distintos temas, algunos de actualidad, otros recurrentes en materiales didácticos, o que normalmente interesan a jóvenes de su edad. El fin de esta pregunta es conocer los temas de más interés para este grupo de alumnos/as.



La gráfica arroja unos resultados claros: los temas de más interés para el alumnado son los videojuegos, la música y los deportes.

16. *Fuera del contexto académico (p. ej., en casa o por tu cuenta), trabajas la comprensión auditiva (listening) de alguna forma?*



Curiosamente, más de la mitad de los participantes afirma que fuera del contexto escolar trabaja esta destreza de alguna forma y a través de distintos medios. En la misma línea, dos participantes añaden los videojuegos y vídeos de *YouTube*.

En definitiva, los resultados de ambos cuestionarios (profesorado y alumnado) presentan algunas coincidencias así como disparidades que ya han sido mencionadas previamente de forma breve. Retomando dichos resultados, en primer lugar cabe destacar que tanto el profesorado como el alumnado consideran a la velocidad del discurso como un aspecto que afecta negativamente a la comprensión. Asimismo, resulta interesante destacar que, mientras ningún alumno/a consideró la dificultad del vocabulario y lenguaje, más de la mitad del profesorado considera que este aspecto (sumado al bajo nivel del alumnado) es clave.

Además, el profesorado parece no darle importancia a la variable acento, al contrario que la mayoría del alumnado, que incluso considera que el hecho de exponerse a distintos acentos y velocidades puede mejorar su comprensión. En cuanto a esta misma cuestión, sobresale que el alumnado considera que su comprensión podría mejorar al trabajar con recursos más interesantes, algo con lo que casi el 70% del profesorado está de acuerdo. Sin embargo, a pesar de que el departamento asegura seleccionar los materiales didácticos considerando los intereses del alumnado, lo cierto es que la gran

mayoría dice que los materiales del libro de texto (los que más se usan) no les resultan interesantes. Volviendo a la cuestión de la mejora de esta destreza, la totalidad del profesorado contempla la posibilidad de enfocar las sesiones de listening hacia una situación más real, algo que el 81% del alumnado encuestado echa en falta en sus sesiones.

En relación con el formato de los materiales, el alumnado dice sentirse más motivado a través del uso de recursos audiovisuales, algo que se podría aprovechar para trabajar con algunos de sus temas de interés (cine y series, música, deportes...) y también favorecer la exposición a distintos acentos. Afortunadamente, prácticamente la totalidad del profesorado asegura emplear este tipo de recursos.

La combinación de resultados de las preguntas 1 y 2 de ambos cuestionarios parece indicar que, a pesar de que el alumnado asegura tener más dificultades con la producción escrita y con la recepción oral, el profesorado le dedica más tiempo en el aula a la comprensión escrita o *reading*. No podemos finalizar esta sección sin recalcar una vez más el hecho de que más del 60% del alumnado encuestado asegura no sentirse motivado por la forma en que se trabaja el *listening*, o que se podría mejorar. Estos resultados pueden ayudar a comprender mejor la opinión del alumnado acerca del trabajo en el aula y el porqué del poco interés que pueden mostrar hacia nuestra destreza.

Sin embargo, debemos recordar que los resultados fueron obtenidos solamente por parte de un grupo de estudiantes, por lo que no representan una tendencia general en el alumnado de un nivel, por ejemplo. Para concluir, sugerimos que es necesario que el profesorado siga trabajando para poder atender mejor a las necesidades y sugerencias del alumnado.

8.4 Análisis de las actividades de *listening* en el libro de texto

Nuestro grupo de 2º ESO tiene asignado el libro de texto *Way To English* de la editorial *Burlington Books*, específicamente el *student's book*. Algo que llama la atención de este es su año de publicación (2016), por lo que probablemente ya esté algo desfasado. Este es uno de los aspectos que preocupaba a la jefa del departamento, pues ella misma nos aseguró que su departamento llevaba ya un tiempo intentando actualizar los libros de texto, pero que desafortunadamente dicha decisión no dependía íntegramente de ella.

Durante el periodo de prácticas, en una ocasión se creó un debate junto a un compañero de especialidad en el centro y el profesorado del departamento en torno al uso del libro de texto como recurso de aula. A pesar de coincidir en que, generalmente, los libros de texto no presentan recursos de calidad para el desarrollo de la lengua, el profesorado apuntó que en algunas ocasiones, estos libros resultan de gran ayuda al planificar una sesión cuando te quedas sin ideas, para ahorrar tiempo, y para obtener de forma inmediata ejercicios sencillos, por ejemplo.

A continuación, revisamos todos los recursos de *listening* encontrados en la unidad 6 de nuestro libro de texto, titulada “*Going green*”. Esta ofrece un total de nueve pistas de audio distintas, que podemos agrupar de la siguiente manera:

- 3 pistas de audio con el fin de escuchar y repetir el contenido: en esencia, presentan el nuevo vocabulario de la unidad y familiarizan al alumnado con su pronunciación a modo de “*listen and repeat*”.
- 1 pista de audio basada en la lectura de un texto: este se basa meramente en la lectura de un texto de *reading*; además, no se acompaña de ejercicios o actividades que saquen provecho de dicho audio.
- 1 vídeo: el único video que encontramos refleja una situación comunicativa que, de estar mejor planteada, podría resultar interesante. Sin embargo, el vídeo presenta un diálogo poco natural y no se acompaña de actividades relevantes.
- 4 pistas de audio para la realización de los siguientes ejercicios simples:
 - Escoger la palabra que se escucha.
 - Responder una pregunta específica de comprensión sobre el audio y de selección de oraciones verdaderas o falsas.
 - Responder preguntas específicas de comprensión acerca del contenido de un programa de radio.
 - Comprobar la respuesta correcta de un ejercicio de “*fill in the gaps*”.

Cabe destacar que prácticamente todos los/las hablantes de estas pistas de audio tienen un acento británico pronunciado y enuncian el mensaje de manera ordenada y pausada. Teniendo en cuenta que estos materiales de por sí no son auténticos, algunos de estos aspectos refuerzan más el carácter forzado y poco realista que normalmente caracteriza a los recursos de *listening*. Además, llama la atención que a lo largo de la unidad sólo se incluye un recurso de tipo audiovisual, así como la ausencia de actividades significativas o que fomenten el uso de estrategias y la secuenciación de actividades. Esto es un claro indicador de la poca relevancia que se le otorga a la comprensión auditiva.

9. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

9.1 Descripción y objetivos

Como ya hemos argumentado en algunas ocasiones a lo largo de este documento, debido a la complejidad que de por sí acompaña al hecho de intentar comprender una lengua extranjera (y la poca relevancia que parece recibir esta destreza en el aula de inglés), resulta necesario atender al diseño e implementación de distintas actividades, que varían según nuestros objetivos, así como las características de nuestro grupo y su nivel.

Así pues, atendiendo a las distintas variables expuestas en el marco teórico de este trabajo, nuestra propuesta didáctica para trabajar la comprensión auditiva en el aula de inglés se ha fundamentado principalmente en los siguientes objetivos:

- Generar interés en el alumnado para así mejorar su predisposición a la escucha y motivación.
- Mejorar su comprensión auditiva a través de distintas estrategias.
- Crear una secuenciación de actividades para facilitar el proceso.
- Concienciar al alumnado del propósito de trabajar esta destreza, y hacer hincapié en el hecho de que no resulta esencial identificar cada parte de un texto para comprenderlo.
- Recibir *feedback* por parte del alumnado acerca de nuestra propuesta de aula.

Para ello, hemos diseñado íntegramente dos sesiones (tres si contamos la implementación del cuestionario). Pese a nuestra voluntad por querer invertir más sesiones y poder trabajar actividades incluso más significativas, lo cierto es que, al no tratarse de nuestra propia situación de aprendizaje, esto no fue posible. Además, aunque la profesora titular nos dio libertad en todo momento, debía ajustarse a una programación. En dichas sesiones se incluyen distintos tipos de ejercicios y actividades, así como materiales en diferentes formatos. Esta decisión parte de la idea de contrastar y evaluar (solo con fines de estudio) las respuestas obtenidas, valorando los distintos formatos y materiales empleados durante las dos sesiones. En cuanto a los recursos empleados en el aula, contamos con un ordenador, proyector, pizarra, altavoces, fotocopias y las tabletas de uso individual del alumnado.

Por otro lado, a pesar de que en su cuestionario el grupo no destacó la sostenibilidad como uno de los temas más interesantes, este fue el tema en torno al que se basaron nuestras sesiones. Lo cierto es que, siguiendo su programación, el grupo se encontraba trabajando en ese momento la unidad 6, titulada “*Going green*”, por lo que consideramos que sería buena idea seguir con la misma línea temática y aprovecharla al máximo.

Volviendo al tema de los materiales para ambas sesiones, en este caso descartamos por completo la opción de extraer algún tipo de ejercicio o material del libro de texto. En su lugar, decidimos crear de cero prácticamente todos nuestros materiales para las sesiones, algo que aporta más autenticidad al estudio. Además, aprovechamos también para hacer énfasis en el uso de su nueva función comunicativa: la descripción de eventos futuros.

Con relación al uso de estrategias que mencionamos previamente, en este caso queremos destacar la aplicación de la secuenciación de actividades en tres fases, para así comprobar si la respuesta del alumnado mejora ante dicho formato. En primer lugar, con la fase *de pre-listening* intentaremos activar los conocimientos previos del alumnado y fomentar su interés; en otras palabras, motivarles a escuchar. A continuación, en la etapa de *while-listening* proponemos la aplicación de distintas estrategias, tales como escuchar para obtener información general o específica y escuchar para tomar notas. Por último, proponemos el *post-listening* con el objetivo de profundizar más en el tema que tratamos mientras se ponen en práctica otras destrezas, por ejemplo las de producción.

9.2 Implementación y desarrollo de las actividades

9.2.1 Sesión 1: *The Sustainable Island*

En primer lugar, se llevó a cabo una lluvia de ideas o *brainstorming*, lo que permitió iniciar la sesión de forma más dinámica y preparar al alumnado para el resto de la sesión. Esta dinámica se desarrolló a través de la plataforma online *Mentimeter*, una muy buena opción para fomentar la participación. Lo más interesante de este recurso es que cada alumno/a puede enviar su respuesta a través de su tableta, algo muy positivo sobre todo para aquel alumnado más tímido o poco participativo.

Aprovechando el tema central de la unidad 6 y el vocabulario nuevo presentado en su libro de texto (que ya habían trabajado), la idea central del *brainstorming* fue la sostenibilidad, por lo que el alumnado debía enviar una palabra que relacionen con ese concepto. Finalmente, con las respuestas se creó una nube que permitió ver en la pizarra todas sus opiniones.

Tras hacer una revisión del concepto “sostenibilidad”, se expuso al alumnado una diapositiva con imágenes a modo de introducción del tema concreto de las sesiones: las energías renovables en la isla de El Hierro. Pero, antes de llegar concretamente a ese tema, estas imágenes tienen la finalidad de que el alumnado descubra por su cuenta que trataremos algo relacionado con las energías renovables. Para ello, lanzamos las siguientes preguntas que debían contestarse oralmente (se debatieron una por una en orden):

- *Do you know this landscape? Is it familiar to you?*
- *How are these objects called?*
- *What type of energy do these turbines produce?*

A continuación, después de anunciar que, en efecto, nuestra sesión trataría de las energías renovables, se pidió al alumnado ponerse en parejas y responder a la siguiente pregunta: *Do you know any other type of renewable energies?* (ver Anexo III). Cada pareja aportó oralmente sus ideas mientras se apuntaban en la pizarra a modo de *mind map*. Finalmente, antes de adentrarnos en la escucha como tal, se proyectó un titular informativo, pero en formato de *tweet*. Tras su lectura, las mismas parejas debían

contestar a la siguiente pregunta de forma escrita y luego compartirla con el resto: *How do you think El Hierro will become completely sustainable?*

Hasta este momento se llevó a cabo la primera fase o *pre-listening*, con la que introducimos el tema y activamos los conocimientos previos del alumnado. A continuación, comenzamos la fase de *while-listening*, es decir, la escucha propiamente dicha del pasaje. En esta ocasión, no contamos con una pista de audio, sino con un diálogo “en vivo” entre dos personas, que fue interpretado con la ayuda de otra alumna en prácticas.

Para esta segunda fase, entregamos al alumnado fotocopias con distintas preguntas, con las que se pretendía activar tanto la escucha para obtener tanto información general como específica (ver Anexo II). En concreto, se trata de una pregunta de opción múltiple, una de verdadero/falso, una de *fill in the gaps* y también dos preguntas abiertas. Además, a los participantes se les dio unas indicaciones claras: escucharían el diálogo una vez por cada tipo de pregunta. Es decir, tenían la posibilidad de escuchar dicho texto tres veces, enfocándose solo en ciertas preguntas cada vez, y con pausas de por medio para reflexionar y poder leer el contenido. La transcripción del diálogo se encuentra en el Anexo I.

9.2.2 Sesión 2: *A Greener Future*

Teniendo en cuenta que la duración de las sesiones es limitada, y que por tanto esta segunda se plantearía como una continuación de la anterior, no se dedicó parte de esta a llevar a cabo actividades de preparación o *pre-listening* como tal. Además, el contenido seguía la misma línea temática que la sesión anterior y así comprobaríamos también su desempeño sin estas actividades (es decir, lo que normalmente hacen en el aula). Simplemente, para que el alumnado volviera al escenario del día anterior, al principio de la sesión se lanzaron las siguientes preguntas: *What did we do yesterday? Do you remember what our listening session was about?* El alumnado debía responder oralmente e intentar reconstruir la sesión anterior.

A continuación, para introducir brevemente el audio de la presente sesión se proyectó una diapositiva donde se incluyen dos “*tweets*” a modo de comparación (ver Anexo III). Esta diapositiva se proyectó con el objetivo de que el alumnado leyese ambos

tweets y fuese capaz de comparar e identificar correctamente los detalles de cada uno, y descubrir su conexión con ambas sesiones. Lo interesante de esta diapositiva recae en el hecho de que el primer *tweet* hacía referencia al contenido del diálogo de la sesión anterior (con fecha de publicación en 2014). En cambio, el segundo *tweet* se empleó a modo de introducción al contenido de esa segunda sesión (con fecha de publicación en 2017), lo que ayudaría a incrementar la expectación del alumnado para la escucha del segundo pasaje. En esencia, ambos tweets hacen referencia a la misma información, solo que desde dos perspectivas temporales distintas, algo que también hace que el alumnado descubra por sí mismo/a el uso en contexto de la nueva función comunicativa y su contraste con otras.

Lo siguiente que hicimos fue pasar a la escucha propiamente dicha. En el caso de esta sesión sí que usamos una pista de audio pregrabada que, en vez de ser bidireccional, contó solamente con un hablante (unidireccional) con una entonación y acento algo más marcados. Para ello, contamos con la ayuda de un compañero de la especialidad que se prestó a grabar el audio. Dicha pista de audio cuenta con una duración aproximada de cincuenta segundos. En esta primera parte de las actividades de *while-listening*, antes de reproducir el pasaje indicamos al alumnado que debían trabajar en parejas. El objetivo de esto era hacer una toma de notas en conjunto tras la primera escucha. Cada pareja debía intentar reconstruir el texto o, al menos, tomar nota de los aspectos más destacados. Después, cada pareja debía compartir sus notas e intentar reproducir el contenido del texto, en la medida de lo posible.

A continuación, se facilitó al alumnado una dirección de enlace y un código qr para acceder a un cuestionario en la herramienta de formularios de Google. Dicho cuestionario incluía una pregunta de opción múltiple, una de verdadero/falso y una de respuesta corta (ver Anexo II). Una vez más, el objetivo era comprobar la comprensión del alumnado y poner en práctica (aunque de forma más breve) la escucha para obtener información tanto general como específica, para tomar notas y para reproducir el discurso; en este caso, expuestos a otra modalidad de texto. El cuestionario también se debía responder en pareja. Tras finalizar, se reprodujo el audio una tercera y última vez (por petición del alumnado) a la vez que aprovechamos para enseñar y leer la transcripción del audio, y así resolver cualquier tipo de duda y comentar brevemente las respuestas.

Para la última parte de la sesión o *post-listening*, pedimos al alumnado que se agrupara en equipos de tres o cuatro. Pero antes, preguntamos lo siguiente:

Can anyone describe the general idea of the text? Did you know this information? Was it interesting or surprising? Después, indicamos que cada equipo debía comentar las distintas preguntas que exponemos a continuación para finalmente compartirlas con el resto:

What does it mean for an island to be "energy-self-sufficient"?

How does using renewable energy help us take care of our environment?

Do you know any other island or community that takes care of their environment as El Hierro?

En esta última pregunta, compartimos con el grupo el caso de Samsø, una isla danesa sostenible, y motivamos al alumnado a hacer lo mismo.

Para concluir, quisimos plantear una última actividad a desarrollar en los mismos seis equipos de cuatro alumnos/as cada uno. Como era de esperar, por falta de tiempo no pudimos llevarla a cabo. De cualquier forma, el objetivo era diseñar un pequeño póster para promocionar el concepto de una isla “sostenible y verde”, inspirándose en la información del texto del *listening*. Esta actividad tiene como objetivo desarrollar otras destrezas tras la escucha, fomentar la creatividad y el trabajo en equipo.

9.3 Resultados obtenidos y sugerencias de mejora

Una vez definido el procedimiento que se llevó a cabo en cada sesión, pasaremos a exponer los resultados obtenidos de las actividades calificables (con fin de estudio), así como a discutir otras implicaciones derivadas de ambos días.

Del total de alumnos/as de este grupo de 2º ESO, veintiuno estuvieron presentes en la sesión 1 y, por tanto, realizaron las actividades de *while-listening* que analizamos a continuación. Recordemos que, en concreto, se trata de una pregunta de opción múltiple, una de verdadero/falso, una de *fill in the gaps* y también dos preguntas abiertas. En este caso, en vez de asignar una calificación numérica, decidimos calificar estas preguntas en función del número de aciertos. Es decir, entre todas las preguntas, existe un total de diecisiete espacios de respuesta del alumnado, por ende, diecisiete puntos. De esta forma, el desempeño se ve reflejado de forma más precisa.

En el caso de la actividad calificable de la sesión 2, recordamos que cuenta con una pregunta de opción múltiple, una de verdadero/falso y una de respuesta corta. En este caso, y siguiendo el mismo modelo que el anterior, el cuestionario cuenta con un máximo de seis puntos. Sin embargo, al desarrollarse en sesiones distintas, este día contamos con un número de participantes diferente. A pesar de ser veinticinco en el aula ese día, se registraron veintiocho participaciones en la plataforma de Google. Tras haber comprobado las participaciones, creemos que se debió a algún tipo de error en el registro de algunos participantes o que repitieron su respuesta, y que se ve reflejado en las estadísticas que la misma plataforma ofrece. En cualquier caso, no creemos que esto afecte a los resultados y trataremos los datos con las veintiocho respuestas.

CUESTIONARIOS	PARTICIPANTES	MEDIA DE ACIERTOS	SUSPENSOS
1. The Sustainable Island	21	11,14/17	6
2. A Greener Future	25	4,18/6	4

Figura 8. *Tabla con datos de participantes, media de aciertos y suspensos en cada actividad calificable de listening.*

Esta tabla representa una síntesis del número de participantes por cada sesión y su desempeño en la misma. En el apartado “suspensos” incluimos a los participantes que no llegaron a la mitad del número de aciertos establecido para cada cuestionario. Si traducimos la media de aciertos a una calificación sobre diez puntos, la del texto 1 sería de 6,55 y la del texto 2, un 7.

En primer lugar, es probable que la ligera mejoría del desempeño del alumnado de una sesión a otra se deba al hecho de que en la segunda sesión estaban presentes más participantes. Además, es destacable también que en dicha sesión el cuestionario contaba con menos de la mitad de las preguntas del cuestionario 1. Sin embargo, consideramos que la extensión de una pista de audio o su correspondiente cuestionario no siempre se

correlaciona con un nivel de dificultad determinado; pero si es cierto que en este caso, obtuvieron mejores resultados en “*A Greener Future*”, el más breve tanto en duración de la pista de audio como en la extensión del cuestionario. Y es que muchas veces para el desarrollo y sobre todo para la calificación de esta destreza se emplean recursos excesivamente largos que, en nuestra opinión, provocan malestar.

Además, otro tema que normalmente preocupa al alumnado es el número de veces que pueden escuchar un mismo audio. En las aulas de secundaria, generalmente una pista de audio se reproduce unas tres veces aproximadamente; pero lo cierto es que en un contexto real, el oyente casi siempre tendrá la opción de poder escuchar nuevamente la información que no se comprendió (salvo algunas excepciones, claro). Trabajando con el texto “*A Greener Future*”, a pesar de ser más corto y tener menos preguntas, el alumnado finalmente pidió escuchar dicho audio una vez más; pues perfectamente se podría dar el caso de ser un podcast o un vídeo de *YouTube*.

En cuanto a la influencia del tipo de audio, atendiendo a los resultados podríamos pensar que el uso del material de audio bidireccional “en vivo” no ha sido positivo en “*The Sustainable Island*”. Los hablantes de este diálogo tienen un acento suave y no muy marcado, que se asemeja más al inglés de un hablante no nativo. En cambio, en el audio unidireccional de “*A Greener Future*” contamos con un hablante con una entonación y acento más marcados que se asemejan a la variedad británica, la típica que predomina en los materiales de los libros de texto. Es casi seguro que este alumnado esté más acostumbrado a la escucha de recursos didácticos y adaptados, siguiendo siempre unas características similares, por lo que al exponerse a audios de distintas características es probable que se sienta perdido.

Por otro lado, existe una gran similitud en el desempeño del alumnado en los distintos tipos de preguntas de cada cuestionario, pues de acuerdo con los resultados parece que los participantes desempeñan mejor las preguntas de respuesta cerrada (selección múltiple) y las de verdadero/falso que las de respuesta abierta (corta) y las de *fill in the gaps*:

CUESTIONARIOS	TIPO DE PREGUNTA	DESEMPEÑO
1. The Sustainable Island	<i>“Fill in the gaps”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gran parte del alumnado no llegó a obtener ni la mitad de los aciertos de los ocho huecos para rellenar. En concreto, la nota media de esta pregunta es de 3,57/8, por lo que ni se alcanza la mitad de la puntuación máxima. - Además, tres alumnos/as obtuvieron un total de 0/8 respuestas correctas.
	Abierta de respuesta corta	<ul style="list-style-type: none"> - Sin dudas, esta es la pregunta que resultó más complicada. Solamente 4/21 participantes lograron acertar las dos cuestiones planteadas en este tipo de pregunta. - Por otro lado, 10/21 alumnos/as lograron acertar una de las cuestiones, mientras que 7/21 obtuvieron un 0. - También resulta relevante mencionar que 2 alumnos/as dejaron sus respuestas totalmente en blanco en ambos tipos de pregunta.
2. A Greener Future	Abierta de respuesta corta	<ul style="list-style-type: none"> - En este caso, sólo se incluye una cuestión para responder brevemente. - De 28 participantes, 17 acertaron su respuesta. En este caso, la respuesta en Google Formularios era obligatoria, por lo que no existen respuestas en blanco.

Figura 9. *Tabla de comparación de resultados de distintas preguntas en ambos cuestionarios.*

Específicamente en el caso de las preguntas abiertas, el alumnado simplemente debía aportar una respuesta corta. Sin embargo, como se evidencia en la tabla lo cierto es que, por ejemplo en el cuestionario 1, la mayoría no logró acertar ambas cuestiones. Por sus respuestas en el documento físico, es evidente que no se trata de un problema de incomprensión de la pregunta, sino en su mayoría de no saber cómo producir de forma

escrita aquello que se escuchó, pues en muchas respuestas están presentes faltas de ortografía e incoherencias.

Volviendo a las distintas variables que han afectado a ambas sesiones, lo cierto es que, al contrario que la sesión 1, en la sesión 2 no se llevó a cabo una actividad de *pre-listening* como tal, sino una breve introducción a la sesión. Pese a esto, debemos recordar que ambas sesiones estaban conectadas por una misma línea temática, por lo que el desarrollo de la sesión 1 sirvió en su totalidad a modo de “preparación” para seguir adelante con la sesión 2.

Tras este análisis de los resultados, considerando la sesión 1, no podemos afirmar que el uso de actividades *pre-listening* suponga en todas las ocasiones una mejora de la comprensión del alumnado y, consecuentemente, una mejora de los resultados. Se esperaba que los resultados fueran algo más positivos, algo que sí que ocurrió en la sesión 2. Por este lado, es muy probable que la sesión 1 haya contribuido positivamente al desarrollo de la segunda, donde si vemos claramente la utilidad de este tipo de actividades.

En relación con otros factores que pueden haber afectado a la comprensión, parece evidente que el alumnado está más acostumbrado a los audios que se incluyen en sus libros de texto (unidireccionales, con un acento y entonación distinguida) y no tanto a los bidireccionales y con un aire más auténtico, donde pierden entendimiento. Considerando ahora el tipo de pregunta, los resultados han demostrado que el alumnado presenta carencias a la hora de producir de forma escrita la información de la escucha. Estos datos concuerdan con los resultados obtenidos del cuestionario implementado al alumnado, donde una gran parte afirmó que las dos destrezas más complicadas son el *listening* y el *writing*, en ese orden.

Para concluir, queremos mencionar que el presente estudio presenta algunas limitaciones. Existen infinidad de otras variables que no se han podido examinar, como la posibilidad de someter a otro grupo del mismo nivel educativo al mismo tipo de sesiones para observar los resultados en otro contexto, así como el uso de otros recursos como los audiovisuales. Esto no se pudo realizar en parte por la falta de tiempo y la limitación de sesiones libres para trabajar con este grupo. Igualmente, en cuanto a la discusión de los resultados, resulta complicado especificar qué aspectos son los que

influyen en los resultados de cada sesión, pues la comprensión es un proceso complejo en el que, como ya hemos visto, influyen diversos factores. Por lo tanto, los resultados aquí expuestos no pueden ser transferibles, pues simplemente hemos tratado con una pequeña muestra de una comunidad educativa, en un corto periodo de tiempo.

Para lograr la mejora de este estudio, consideramos que sería indispensable disponer de más tiempo para poder implementar sesiones aún más elaboradas y con actividades aún más significativas, pues existe un sinnúmero de oportunidades. Del mismo modo, debemos tener en cuenta que el nivel sujeto a este estudio es un 2º de la ESO, y que, aunque su nivel destaca frente a otros grupos del mismo curso, este no termina de ser idóneo. Por ello, es evidente que las actividades no podían ser muy complicadas, algo que intentamos cumplir a la hora de diseñar desde cero las actividades, así como el hecho de que probablemente fuera la primera vez que se exponían a este tipo de dinámicas.

En paralelo a la discusión de los resultados obtenidos en las actividades calificables, resulta igual de importante mencionar el desarrollo y resultado del resto de partes de las sesiones mediante la observación directa y acoger el *feedback* del alumnado. Con el objetivo de conocer la opinión del alumnado acerca de las dos últimas sesiones, en la siguiente decidimos crear una pequeña discusión y apuntar sus contribuciones en papel. Brevemente, podríamos decir que la acogida fue buena. En primer lugar, destacaron el uso de distintos recursos, en este caso los de tipo digital tales como *Mentimeter*, hacer un cuestionario en los formularios de Google y, además, usar el formato de un *tweet* para presentar información. También destacaron el hecho de escuchar un diálogo “en vivo”, pues aparte de los dictados, era algo que nunca se habían planteado. Por último, afirmaron que el hecho de poder trabajar juntos fue algo positivo para apoyarse mutuamente y no sentirse “perdidos”.

10. OTROS RECURSOS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDIO(VISUAL)

Antes de concluir este trabajo, no queríamos perder la oportunidad de presentar otros recursos que pueden ayudarnos a mejorar el desarrollo de nuestra destreza. Muchos de estos se pueden encontrar perfectamente en línea y nos sirven, además, para fomentar

la motivación y la participación activa del alumnado, así como para adaptar el aprendizaje a sus necesidades:

- **Las canciones**

De acuerdo con Lo y Li (1998), incorporar canciones al aula puede modificar el ambiente monótono, resulta más entretenido para el alumnado, les ayuda a relajarse y también a desprenderse de ciertas actitudes negativas hacia la lengua extranjera mientras aprenden a través de una canción de su preferencia, por ejemplo. En concreto, Cheung (2001) afirma que el alumnado aprende más fácilmente aquello sobre lo que ya tiene *background knowledge*, por lo que al encontrarse con elementos que pertenecen a una cultura popular de su conocimiento resulta muy motivador.

- **El pódcast**

Una de las características más destacables de los *podcasts* es la gran oportunidad que ofrecen para exponer al alumnado a temas de todo tipo a través de conversaciones naturales, con diferentes acentos y entonaciones. En otras palabras, es exponer al alumnado al inglés de la vida real, por así decirlo. En esencia, el pódcast fomenta el aprendizaje de cualquier materia mientras se desarrolla la lengua, no sólo la comprensión auditiva. Un buen ejemplo son los podcasts que ofrece la página web *LearnEnglish* del *British Council*, donde incluso se adjuntan las transcripciones del audio y actividades. A pesar de que no son recursos auténticos, son una buena opción para los niveles más bajos.

- **Los vídeos**

Teniendo en cuenta el auge de la cultura audiovisual de los últimos años, los vídeos son un recurso idóneo ya que brindan un soporte visual, exposición a un lenguaje auténtico y una amplia variedad de contenido interesante. Además, muchos ofrecen subtítulos que aportan ayuda adicional. Lo más positivo es que los estudiantes pueden repetir, ralentizar e interactuar con el contenido, mejorando sus habilidades de escucha y su competencia en general. En específico, destaca la plataforma *YouTube*, donde existen gran cantidad de canales dedicados al aprendizaje del inglés. Sin embargo, en los últimos tiempos plataformas como *TikTok*, que se basan esencialmente en contenido audiovisual de corta duración, han ido ganando terreno, sobre todo entre los usuarios más jóvenes.

- **Cine y series**

En línea con el auge de la cultura audiovisual mencionado previamente y de las plataformas de *streaming* de cine y series, esta opción también se ha posicionado como un recurso muy valioso para trabajar con nuestro alumnado. De la misma forma, además de poseer un contexto visual, proporcionan exposición a diferentes acentos y variedades, así como a vocabulario nuevo. Simplemente debemos adecuar el material al nivel de nuestro grupo y emplear subtítulos siempre que sea necesario. Incorporar al aula la reproducción de una serie o película de preferencia del alumnado resulta muy motivador.

- **La gamificación**

El uso de juegos en el aula para desarrollar esta destreza resulta positivo por distintos aspectos. Lo más evidente es que este tipo de actividades lúdicas fomentan la motivación y el compromiso del alumnado con el proceso de aprendizaje. Además, incrementan la participación activa, la comprensión de forma más interactiva, y la agilidad mental. Destacan los juegos de roles, los juegos en la web, los juegos de mesa, entre otros.

11. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha analizado principalmente el papel que juega la destreza de la comprensión auditiva en el aula de inglés y las distintas variables y métodos que influyen en su desarrollo como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Para concluir y dar respuesta a las cuestiones que se expusieron en la introducción de este documento, no resultaría arriesgado afirmar que esta destreza, fundamental para la comunicación, resulta para el alumnado una de las más desafiantes.

Tal y como argumentamos a lo largo de este trabajo, muchas de estas dificultades derivan de la naturaleza particular de esta destreza y de las distintas variables que se relacionan con esta. No obstante, su relevancia y su trabajo en el aula se ponen de manifiesto tanto en el currículo educativo actual de Lengua Extranjera en nuestra comunidad autónoma como en el documento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Lo cierto es que, considerando nuestra propia experiencia, la de otros compañeros/as y, lo más importante, los resultados obtenidos del cuestionario implementado a nuestro grupo meta, se ha confirmado nuestra hipótesis inicial de que la comprensión auditiva es la destreza que más cuesta al alumnado. Sin embargo, parece que en el aula se da más relevancia a otras destrezas, relegando la recepción oral en favor de la producción.

Con relación al párrafo anterior, los resultados de los cuestionarios implementados tanto al profesorado como al alumnado son relevantes para entender la realidad de esta destreza en el aula. Dichos resultados indican que, a pesar de que ambos agentes del sistema educativo coinciden en algunas cuestiones, lo cierto es que en otras existen disparidades, por ejemplo en el tiempo que se le dedica a esta destreza en el aula, los intereses del alumnado en torno a los materiales o los aspectos que dificultan su comprensión. Por tanto, esto evidencia la falta de comunicación entre ambos agentes, algo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, consideramos que los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de los cuestionarios podrían ser beneficiosos para el personal docente del centro, en la medida que podrían contribuir a facilitar la realización de los ajustes necesarios para mejorar la planificación docente.

En cuanto a la implementación de actividades y sus resultados, el presente estudio se vio limitado por cuestiones de tiempo, extensión y por otras variables que no se pudieron examinar. Además, recalcamos que los resultados expuestos no son transferibles, ya que simplemente representan una pequeña muestra de lo que es la realidad. No obstante, el resultado más obvio que emerge de este estudio es la actitud positiva y buena predisposición del alumnado ante una dinámica, actividades y recursos distintos a los que están acostumbrados. Con relación al uso de materiales didácticos, queda aún mucho trabajo por realizar si de verdad se quiere hacer una diferencia e ir dejando poco a poco atrás la dependencia en el clásico libro de texto que no siempre incluye recursos significativos.

Un aspecto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta destreza consiste en el análisis de las diferentes variables que la envuelven y la selección de estrategias y actividades para trabajarla. En concreto, queremos destacar que lo que consideramos más relevante es adaptar siempre nuestra metodología (y las sesiones en general) a las necesidades del alumnado. Para ello, primero debemos estar atentos/as e intentar identificar los problemas que puedan presentar. También es importante considerar sus intereses e inquietudes, por lo que resulta indispensable que exista una buena comunicación entre ambos.

Con el objetivo de mejorar en un futuro este tipo de estudio, consideramos que se necesita más investigación para incrementar el entendimiento sobre los factores que afectan al desarrollo de esta destreza en las aulas y concienciar tanto al alumnado como al profesorado de la relevancia de la comprensión auditiva. Para ello, se necesitaría más tiempo y extensión. De la misma forma, también resultaría significativo poder incorporar a un estudio de este tipo más información acerca del desempeño de esta destreza en otras comunidades educativas, desarrollando así una investigación más detallada y precisa.

Asimismo, debemos tener siempre presente que el objetivo que debería perseguir el docente es el de crear individuos competentes en la lengua extranjera, que sean capaces de comunicarse en las situaciones que se presentan a diario en la vida real (lo que incluye la comprensión auditiva); pues de poco sirve que un individuo sea altamente competente en producción si en otros escenarios no es capaz de comprender correctamente.

Por último, queremos mencionar que el desarrollo de este trabajo nos ha permitido conocer mejor y de primera mano la visión actual que se tiene de la comprensión auditiva,

algo que nos ha generado aún más interés por el tema. De la misma forma, nos ha proporcionado un punto de vista más amplio y detallado que nos ayudará en un futuro a saber cómo manejar mejor esta destreza y así poder perfeccionar nuestra práctica docente.

REFERENCIAS

- Andrade, M. E. A. (2006). *Improving how listening skills are taught in the EFL classroom: Guidelines to producing better speakers of the English language* (thesis).
- Arnold, J. (2000). Seeing through Listening Comprehension Exam Anxiety. *TESOL Quarterly*, 34(4), 777-786.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). ISSN-e 1681-5653.
- BBC Learning English (2023). *Podcasts*.
<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/podcasts>.
- Brine, J. W. y Roy, D. (2014). Usability of English note-taking applications in a foreign language learning context. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 1-27. DOI:10.1080/09588221.2014.889715.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and Teaching*. Pearson.
- Brown, H. D. y Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening the forgotten skill: A self-teaching guide*. John Wiley & Sons, Inc.
- Burlington Books. (2016). *Way To English 2*. Student's book.
- Burns, A. y Richards, J. C. (2012). *Pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge University Press.

Cheung, C. K. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT Journal*, 55(1), 55-61. DOI:10.1093/elt/55.1.55.

Currículo LOMLOE Canarias para la materia de Lengua Extranjera. BOC N° 058. 23 de marzo de 2023. Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/Secundaria/Ordenacion_curriculo/borrador_curriculo_2022/Lengua_extranjera_ESO.pdf

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC N° 058. 23 de marzo de 2023.

Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación. *MarcoELE*. ISSN 1885-2211.

Dunkel, P. A. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *Modern Language Journal*, 70(2), 99–105.

Fernández Palop, M. P. y Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>.

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

Flowerdew, J. y Miller, L. (2005). *Second language listening theory and practice*. Cambridge University Press.

Galán Vélez, R. M. (2015). *Comprensión auditiva: Evaluación y aprendizaje*. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79), 31-46.

- Gilakjani, A. y Ahmadi, M. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988. DOI: 10.4304.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), pp. 55-75.
- Goh, C. C. M. y Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening*. ESL & Applied Linguistics Professional Series.
- Harmer, J. (1993). *The practice of English language teaching*. Longman: London.
- Hinkel, E. (2006) Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40, 109-131. <http://dx.doi.org/10.2307/40264513>.
- In'namí, Y. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*, 34(3), 317-340. DOI: 10.1016/j.system.2006.04.005.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Lo, R. y Fai Li, H. C. (1998). Songs enhance learner involvement. *English Teaching Forum*, 36, pp. 8-11.
- Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, en Gómez-Caminero, R.: *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (pp. 11- 47). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: *Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Consejo de Europa.

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario (2020). Madrid: Consejo de Europa.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3, 69-80.
- Morley, J. (2016). Current Perspectives on improving aural comprehension.
Recuperado de <http://www.salisonline.org/articles/current-perspectives-on-improving-aural-comprehension/>.
- Muñoz-Zayas, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, 9, 63-68. ISSN-e 2173-2035.
- Nunan, D. (1998). *Research Methods in language learning* (7th ed.). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pizarro-Chacón, G. (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 359-381.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE núm. 76, de 30/03/2022.
- Rees, G. (2003). Pre-listening activities: Teaching English. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities>.
- Richards, J. C., and Farrell, T. S. (2005) *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.

- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. Oxford University Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Routledge.
- Rost, M. (2005) L2 listening, en Hinkel, E. (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, 523-538. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Second Edition. Pearson.
- Seo, K. (2002). Research Note: The effect of visuals on listening comprehension: A study of Japanese learners' listening strategies. *International Journal of Listening*, 15(1), 57-77. DOI:10.1080/10904018.2002.10499049.
- Sosa Alonso, J. J. (2022). La evaluación en el aula [Presentación de *PowerPoint*].
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or listening proficiency? *Modern Language Journal*, 9, 6-18. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00381.x>.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-209. DOI: 10.1017/s0261444807004338.

ANEXOS

Anexo I: Transcripciones de las pistas de audio de las sesiones 1 y 2

SESSION 1: *THE SUSTAINABLE ISLAND* (DIALOGUE)

- Student 1: Hey, did you hear that El Hierro wants to become completely sustainable in a couple of years?

- Student 2: No, I didn't know that. How are they going to do that?

- Student 1: They're going to use renewable energies like wind and water energy to replace the traditional fuels that pollute our environment.

- Student 2: That's interesting. How will they generate energy from wind and water?

- Student 1: They have wind turbines all over the island, and they're building a hydroelectric power plant called Gorona del Viento. In other words, El Hierro wants to show the world that in the future we won't depend on polluting fossil fuels anymore.

- Student 2: Wow, that's really cool. What is interesting about this island is that it only has 286 square kilometers and 11.000 inhabitants. Do you think other places will follow their example?

- Student 1: I hope so. It's important to take care of the environment and use clean energy sources.

- Student 2: Yeah, I agree.

SESSION 2: *A GREENER FUTURE*

Did you know that in the Canary Islands, we have the first energy-self-sufficient island... in the whole world?

Nowadays, El Hierro represents an example of sustainability for the rest of the world!

This island uses energy that is 100% renewable. This means that the island is more eco-friendly now and more respectful to the environment.

After the inauguration of the hydroelectric power plant Gorona del Viento in 2014, this island only uses green energies.

What is also interesting is that in the last couple of years, El Hierro reduced its greenhouse gas emissions by 40.000 tons.

A greener future is becoming more and more possible and El Hierro is the first island to help make this world a better place. That is why it is also known as “The Sustainable Island”.

Anexo II: Cuestionarios implementados en las sesiones 1 y 2

Respuestas del cuestionario 2

SESSION 1

THE SUSTAINABLE ISLAND

You are going to listen to a conversation between two students talking about sustainability in El Hierro.

1. Choose the correct option:

1) What is the name of the hydroelectric power plant that will generate energy for El Hierro?

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| a) El Hierro del Viento | c) Hydro del Hierro |
| b) Gorona del Viento | d) Windy Geopark |

2) This hydroelectric power plant will reduce tons of greenhouse gas emissions. How many?

- | | |
|----------------|-------------------|
| a) 2,000 tons | c) 200,000 tons |
| b) 20,000 tons | d) 2,000,000 tons |

3) How many inhabitants does El Hierro have?

- | | |
|------------|-----------|
| a) 13.000 | c) 11.000 |
| b) 111.000 | d) 1.000 |

2. Are the following sentences True (T) or False (F)?

- 1) El Hierro wants to become more sustainable in 5 years. T F

- 2) El Hierro will use traditional fuels to become more sustainable. T F
- 3) Wind turbines and the force of the sea will be used to generate a greener source of energy for El Hierro. T F
- 4) Gorona del Viento is a solar power plant. T F

3. Fill in the gaps with the information you listened to in the conversation:

- 1) They _____ use renewable energies like _____ and _____ to replace the traditional fuels that pollute our environment.
- 2) That's interesting. How _____ they generate _____ from wind and water?
- 3) In other words, El Hierro wants to _____ the world that in the _____ we _____ depend on polluting fossil fuels anymore.

4. Answer the following questions:

- 1) According to the conversation, Will El Hierro depend on polluting fossil fuels in the future?
- 2) What renewable energies is El Hierro going to use to become more sustainable?

SESSION 2: A Greener Future - Listening Comprehension



2. 1) Choose the correct option:

* 1 punto

- When was the hydroelectric power plant Gorona del Viento inaugurated?

Marca solo un óvalo.

2010

2014

2012

3. - How many tons of greenhouse gas emissions did El Hierro reduce?

Marca solo un óvalo.

40.000 tons

4.000 tons

4 tons

4. - What does the speaker say about El Hierro's energy sources? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

They are non-renewable

They are 100% renewable

They use polluting sources

5. 2) Are the following sentences True or False? *

- El Hierro is the first energy-self-sufficient island in the world.

Marca solo un óvalo.

TRUE

FALSE

6. - El Hierro has reduced its greenhouse gas emissions in the last couple of years. *

Marca solo un óvalo.

TRUE

FALSE

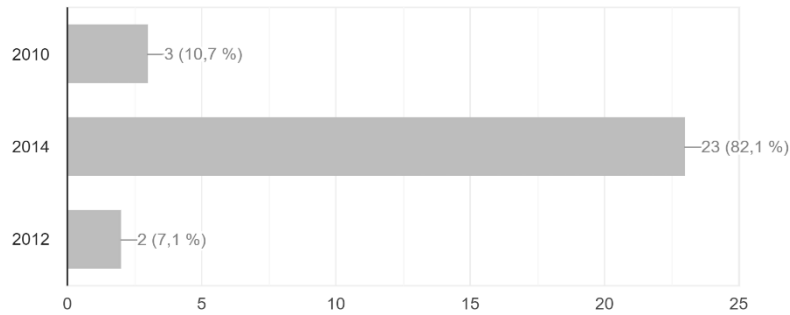
7. 3) What is the other name that the speaker gives to El Hierro? *

Respuestas del alumnado al cuestionario de la sesión 2

A Greener Future

1) Choose the correct option: - When was the hydroelectric power plant Gorona del Viento inaugurated?

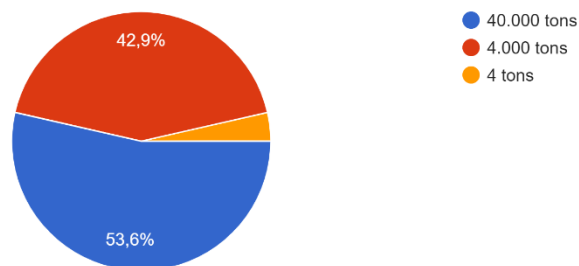
0 de 28 respuestas correctas



Respuesta correcta: *2014*

- How many tons of greenhouse gas emissions did El Hierro reduce?

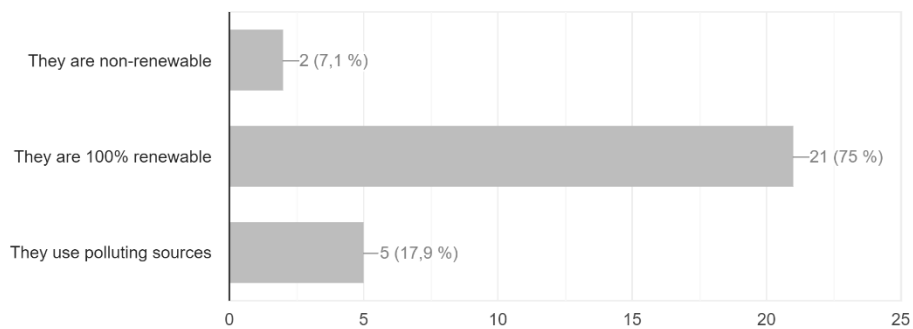
28 respuestas



Respuesta correcta: *40.000 tons*

- What does the speaker say about El Hierro's energy sources?

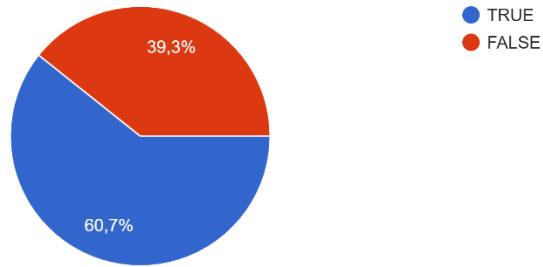
0 de 28 respuestas correctas



Respuesta correcta: *They are 100% renewable*

2) Are the following sentences True or False? - El Hierro is the first energy-self-sufficient island in the world.

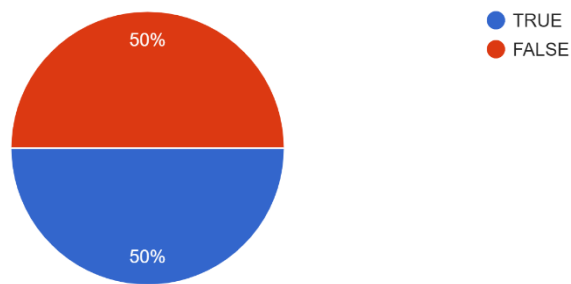
28 respuestas



Respuesta correcta: *True*

- El Hierro has reduced its greenhouse gas emissions in the last couple of years.

28 respuestas



Respuesta correcta: *True*

Anexo III: Recursos empleados en las sesiones 1 y 2

Sesión 1: *Pre-listening*



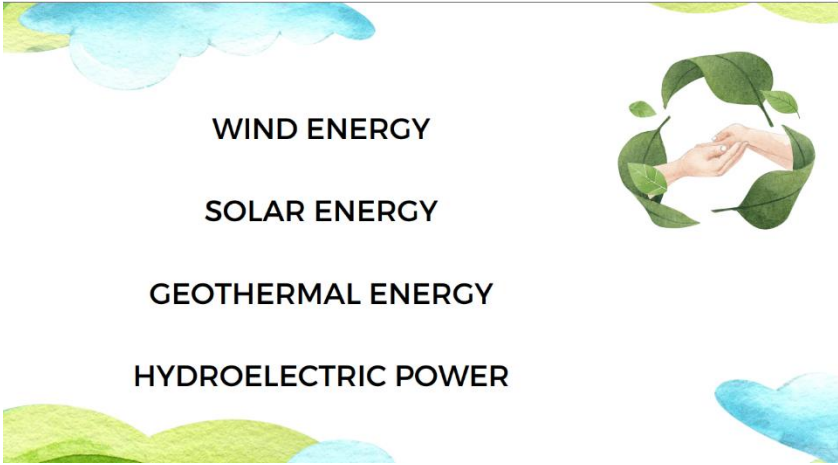
WIND ENERGY

(WIND TURBINE)



**DO YOU KNOW ANY
OTHER TYPES OF
RENEWABLE ENERGIES?**





WIND ENERGY

SOLAR ENERGY

GEOTHERMAL ENERGY

HYDROELECTRIC POWER

Sesión 2: Introducción

El Hierro Reserva de la Biosfera
ElHierroRB

El Hierro wants to become the first island in the world that is completely sustainable in 4 to 8 years' time.
Yes, you read that right.

This island, declared a UNESCO "World Biosphere and Geopark", has only 268 square kilometres and contains approximately 10.968 inhabitants, but it has high hopes and ambitions.

4:17 PM · Feb 6, 2014 · Twitter for Android

204 Retweets 160 Likes

Did you know that in our archipelago we have the first energy self-sufficient island...of the whole world? 🌐

Nowadays, El Hierro represents an example of sustainability not only in the Canary Islands, but in the world! 🌱 🌊